

**Expressões Artísticas: cenários para o desenvolvimento da
competência comunicativa em língua no domínio da
produção oral e escrita de narrativas. Proposta Didática no
Ensino do Português no Estrangeiro**

Maria Daniela Pereira de Sousa

**Tese de Doutoramento em Didática das Línguas-
Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global,
especialização em Ensino de Português Língua Materna (L1)**

Orientadora
Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara
Abril, 2023

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática das Línguas-Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global-Ensino de Português Língua Materna (L1), realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que infatigavelmente prestaram o seu apoio para que este projeto fosse possível.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Roboredo Seara, pela sua orientação, disponibilidade e apoio incondicional. Pela sua competência e partilha de saberes, pelo seu empenho na orientação científica desta investigação e pela grata amizade.

Ao Camões I.P., autorizando para que a investigação-ação fosse levada a cabo.

À Coordenadora CEPE-França, Doutora Adelaide Cristóvão, que deu todo o apoio formal, assegurando as autorizações institucionais.

Ao Doutor José Carlos Janela, Diretor da Secção Internacional Portuguesa (SIP) do *Lycée International de Saint- German-en-Laye* um agradecimento especial.

Aos pais dos alunos participantes; à APASPLI pelo espírito de colaboração, dedicação, amizade e confiança.

Aos meus pais e meu irmão, meus sempre primeiros leitores, por toda a infindável e preciosa ajuda, pelo amor e carinho dedicado.

Ao Manuel, companheiro de jornada, pela sua paciência.

A todos os amigos, que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste projeto.

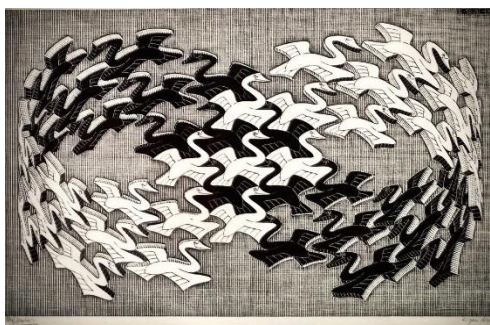


Imagem: Oiseaux Moebius de Maurits Cornelis Escher (1898-1972).

[DECLARAÇÕES]

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente.
O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas
no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,



Lisboa, 26 de abril de 2023

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a
designar.

A orientadora,

Isabel Seara

Assinado de forma digital por Isabel
Seara
Data: 2023.04.26 22:40:28 +01'00'

Isabel Roboredo Seara

Lisboa, 26 de abril de 2023

EXPRESSÕES ARTÍSTICAS: CENÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM LÍNGUA NO DOMÍNIO DA PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA DE NARRATIVAS. PROPOSTA DIDÁTICA NO ENSINO DO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO

Maria Daniela Pereira de Sousa

RESUMO

A presente tese de doutoramento centra-se no desenvolvimento de uma investigação no âmbito da Didática das Línguas, em geral e, em termos mais específicos, no domínio do Ensino de Português, particularmente no Ensino Primário em França. A proposta didática que se pretende levar cabo parte do gosto que os alunos nestas idades revelam pelas Expressões Artísticas, Artes Visuais, desenho e as artes em geral. As orientações didáticas têm como referenciais axiais para a aprendizagem da língua o *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro* (QuaREPE, 2020), o *Referencial Camões de Português Língua Estrangeira* (Camões, 2017) e as orientações do *Ministério da Educação de Portugal* (DGE, 2018) que estão focadas numa abordagem direcionada para a ação, que privilegia a realização de tarefas, relacionadas com a língua, onde o aprendente é considerado como um ator social que desenvolve a sua competência comunicativa, através de atividades linguísticas, discursivas e estratégias diversificadas de comunicação, adequadas aos contextos de uso da língua.

Pretendeu-se, neste projeto, desenvolver uma metodologia sob a forma de Sequência Didática que envolve como estratégia “Cenários de Produção Artística” tendo em vista motivar os alunos para a produção de narrativas a partir de produtos artísticos, ilustrações, por eles próprios concebidos. O objetivo principal é comprovar que a metodologia didática, com enfoque nestes cenários, contribui para a mobilização das competências comunicativas em língua portuguesa. Pretende-se também avaliar a receptividade dos envolvidos, oferecer um conjunto de tarefas que tem em vista uma aprendizagem interdisciplinar, humanista e integracionista, envolvendo-os em atos criativos, imaginativos, reforçando aspetos como a autonomia, a socialização, a interação oral e escrita, valorizando e privilegiando uma educação multi-intercultural, onde o aluno é o criador, construtor, autor.

O presente estudo, de caso de natureza qualitativa, foi fundado em testemunhos de alunos atribuídos à docente no ano letivo 2020-2021. A investigação consistiu na conceção e implementação, em sala de aula, de uma Unidade Didática, cuja sequência de atividades/tarefas emergem de produções plásticas realizadas pelos próprios alunos. Na sequenciação das atividades, pretendeu-se mobilizar competências comunicativas nas suas vertentes: linguística, sociolinguística e pragmática, tendo em vista a produção de narrativas orais e escritas, através da dinamização de situações de interação verbal e através da estimulação criativa que subjaz ao objetivo primordial de desenvolver a capacidade comunicativa em língua portuguesa.

Da análise dos dados, pôde concluir-se que a estratégia metodológica facilita a mobilização de competências comunicativas em língua. A promoção de competências

narrativas, a partir de percursos pedagógicos-didáticos interdisciplinares e interculturais, principalmente ao nível das artes, suscita elevado interesse por parte dos alunos, o que concorre para potenciar a imaginação, criatividade, o autoconhecimento e, ainda, a autoestima. Através das tarefas implementadas é possível construir narrativas com elementos que se interligam de modo significativo e com coerência.

Dos resultados práticos comprova-se que esta Unidade Didática “Cenários de Produção Artística”, alicerçada nos paradigmas emergentes para o ensino da língua, respeitando o gosto, a sensibilidade estética e artística de cada aluno, pode ser implementada como uma estratégia adequada em diferentes contextos educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Português no Estrangeiro (EPE), Português Língua Materna (PLM), Português Língua Não Materna (PLNM), Produção oral e escrita de narrativas, Educação Artística (EA), Educação para a Cidadania Global, multi/intercultural, Unidade Didática.

ARTISTIC EXPRESSIONS: SCENARIOS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE LANGUAGE COMPETENCE IN ORAL AND WRITTEN NARRATIVE PRODUCTION. DIDACTIC PROPOSAL IN THE TEACHING OF PORTUGUESE ABROAD

Maria Daniela Pereira de Sousa

ABSTRACT

The present doctoral thesis focuses on the development of an investigation within the scope of Language Didactics, in general, and, in more specific terms, within the domain of Portuguese Teaching, particularly in Primary Education in France. The didactic proposal that we intend to carry out starts from the taste that students at these ages reveal for Artistic Expressions, Visual Arts, drawing and the arts in general. The didactic guidelines have as axial references for language learning the Reference Framework for the Teaching of Portuguese Abroad (QuaREPE, 2020), the Camões Reference of Portuguese as a Foreign Language (Camões, 2017) and the guidelines of the Ministry of Education of Portugal (DGE, 2018) that are focused on an action-oriented approach, which focuses on the performance of language-related tasks, where the learner is considered as a social actor who develops communicative competence through linguistic and discursive activities and diversified communication strategies, appropriate to the contexts of language use.

In this context, it was intended to develop a methodology in the form of a Didactic Sequence involving as a strategy "Artistic Production Scenarios" in order to motivate students to produce narratives from artistic products, illustrations, designed by themselves. The main objective is to prove that the didactic methodology, focusing on these scenarios, contributes to the development of communicative competences in Portuguese language. It is also intended to evaluate the receptivity of those involved, to offer a set of tasks aimed at interdisciplinary, humanistic and integrationist learning, involving them in creative, imaginative acts, reinforcing aspects such as autonomy, socialization, oral and written interaction, valuing and favoring a multi-intercultural education, where the student is the creator, builder, author.

This qualitative case study was based on the testimonies of students assigned to the teacher in the school year 2020-2021. The research consisted in the implementation, in the classroom, of a Didactic Unit, whose sequence of activities/tasks emerged from plastic productions made by the students themselves. In the sequencing of activities, it was intended to mobilize communicative skills in their linguistic, sociolinguistic and pragmatic aspects, aiming at the production of oral and written narratives, through the dynamization of verbal interaction situations and through creative stimulation that underlies the primary objective of developing the communicative capacity in Portuguese language. From the data analysis, it could be concluded that the methodological strategy facilitates the development of

communicative language competence. The promotion of narrative competences, based on interdisciplinary and intercultural pedagogical-didactic pathways, mainly at the level of the arts, arouses great interest in the students, which contributes to enhancing imagination, creativity, self-knowledge and self-esteem. Through the implemented tasks it is possible to build narratives with meaningful and coherent interconnected elements.

The practical results prove that this Teaching Unit "Scenarios of Artistic Production", based on emerging paradigms for language teaching, respecting the taste, aesthetic and artistic sensibility of each student, can be implemented as an appropriate strategy in different educational settings.

KEY WORDS: Teaching Portuguese Abroad (EPE), Portuguese as a Mother Tongue (PLM), Portuguese as a Non-Mother Tongue (PLNM), oral and written narrative production, Art Education (EA), Global Citizenship Education, multi/intercultural, didactic sequence.

EXPRESSIONS ARTISTIQUES: SCÉNARIOS POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES EN LANGAGE DANS LE DOMAINE DE LA PRODUCTION ORALE ET ÉCRITE DE RÉCITS. PROPOSITION DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS À L'ÉTRANGER

Maria Daniela Pereira de Sousa

RÉSUMÉ

La présente thèse de doctorat porte sur le développement d'une recherche au sein de la Didactique des Langues, en général, et, en termes plus spécifiques, dans le domaine de l'Enseignement du Portugais, en particulier dans l'Enseignement Primaire en France. La proposition didactique que l'on veut réaliser se base sur le goût que les élèves de cet âge manifestent pour les Expressions Artistiques, les Arts Visuels, le dessin et les arts en général. Les directives didactiques ont comme références axiales pour l'apprentissage de la langue le Cadre de référence pour l'enseignement du portugais à l'étranger (QuaREPE, 2020), le Benchmark Camões du portugais langue étrangère (Camões, 2017) et les directives du ministère de l'Éducation du Portugal (DGE, 2018) qui sont axées sur une approche actionnelle, qui privilégie l'accomplissement de tâches, liées à la langue, où l'apprenant est considéré comme un acteur social qui développe sa compétence communicative, à travers des activités linguistiques et discursives et des stratégies de communication diversifiées, appropriées aux contextes d'utilisation de la langue.

Dans ce contexte, il était prévu de développer une méthodologie sous la forme d'une séquence didactique impliquant comme stratégie des "Scénarios de production artistique" afin de motiver les étudiants à produire des récits à partir de produits artistiques, des illustrations, conçus par eux-mêmes. L'objectif principal est de prouver que la méthodologie didactique, centrée sur ces scénarios, contribue au développement des compétences communicatives en langue portugaise. Il s'agit également d'évaluer la réceptivité des personnes concernées, de proposer un ensemble de tâches visant un apprentissage interdisciplinaire, humaniste et intégrationniste, en les impliquant dans des actes créatifs et imaginatifs, en renforçant des aspects tels que l'autonomie, la socialisation, l'interaction orale et écrite, en valorisant et en privilégiant une éducation multi-interculturelle, où l'élève est le créateur, le constructeur, l'auteur.

Cette étude de cas de nature qualitative s'est appuyée sur des témoignages d'élèves confiés à l'enseignante durant l'année scolaire 2020-2021. La recherche a consisté en la mise en œuvre, dans la classe, d'une Unité Didactique, dont la séquence d'activités/tâches a émergé des productions plastiques réalisées par les élèves eux-mêmes. Dans le séquençage des activités, il était prévu de mobiliser les compétences communicatives dans ses aspects linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, visant la production de récits oraux et écrits, à travers la dynamisation des situations d'interaction verbale et à travers la stimulation

créative qui sous-tend l'objectif principal de développer la capacité communicative en langue portugaise.

L'analyse des données a permis de conclure que la stratégie méthodologique facilite le développement de la compétence linguistique communicative. La promotion des compétences narratives, basée sur des parcours pédagogiques-didactiques interdisciplinaires et interculturels, principalement au niveau des arts, suscite un grand intérêt chez les élèves, ce qui contribue à renforcer l'imagination, la créativité, la connaissance de soi et, aussi, l'estime de soi. Grâce aux tâches mises en œuvre, il est possible de construire des récits dont les éléments sont reliés entre eux de manière significative et cohérente.

Les résultats pratiques prouvent que cette Unité Didactique "Scénarios de Production Artistique", basée sur les paradigmes émergents pour l'enseignement des langues, respectant le goût, la sensibilité esthétique et artistique de chaque étudiant, peut être mise en œuvre comme une stratégie adéquate dans différents contextes éducatifs.

MOTS CLÉS: Enseignement du portugais à l'étranger (EPE), portugais langue maternelle (PLM), portugais langue non maternelle (PLNM), production orale et écrite de récits, éducation artistique (EA), éducation à la citoyenneté mondiale, multi/interculturel, sequence didactique.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ÍNDICE GERAL.....	x
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xiv
LISTA DE ABREVIATURAS; ACRÓNIMOS E e SIGLAS.....	xv
LISTA DE QUADROS E TABELAS.....	xvi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xviii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xviii

INTRODUÇÃO.....	1
Nota introdutória.....	1
Justificação e relevância temática.....	3
Definição e delimitação do objeto de estudo.....	6
Formulação dos objetivos e questões de investigação.....	7
Estrutura do projeto de investigação.....	9
Contributos e Campo de Aplicação.....	10

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1- QUADRO CONCEPTUAL	13
Nota introdutória.....	13
1.1.Da didática à didactologia.....	13
1.1.1. Da Linguística à (socio) linguística ou a sociologia da linguagem....	17
1.1.2. Sobre a Didática das Línguas.....	19
1.1.3. Competências comunicativas em língua.	26
1.2. O Ensino de Português.....	31
1.2.1. Português Língua Materna (L1).....	31
1.2.2. Português Língua Não Materna (L2).....	34
1.2.3. Português Língua de Herança (LH).....	37
Síntese do capítulo 1.....	41
CAPÍTULO 2- DIDÁTICA DAS LÍNGUAS	44
Nota introdutória.....	44
2.1. A Produção e Compreensão oral.....	45
2.2. Produção e Compreensão escrita.....	48
2.3. Interação oral e escrita em sala de aula.....	57
2.4. O género narrativo.....	59
2.5. Pedagogia da escrita/didatização do género narrativo.....	65

Síntese do capítulo 2.....	79
CAPÍTULO 3- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	81
Nota introdutória.....	81
3.1. Educação Artística ou a Educação pela Arte.....	82
3.1.1. O grafismo infantil como expressão das vivências.....	88
3.1.2. Como se expressam graficamente as crianças dos 7 aos 9 anos.....	92
3.1.3. Perspetivas terapêuticas das artes plásticas.....	97
3.1.4. A Educação Artística: propostas para sala de aula.....	101
Síntese do capítulo 3.....	105
CAPÍTULO 4- EDUCAÇÃO MULTI-INTERCULTURAL PARA A CIDADANIA GLOBAL.....	106
Nota introdutória.....	106
4.1. Cidadania Global.....	106
4.2. Educação Multi-intercultural e Plurilinguística.....	113
4.3. Interculturalismo e multiculturalismo: o conceito.....	116
4.4. Educação intercultural ou educar para a transculturalidade.....	120
4.5. Pedagogia da Interculturalidade.....	126
4.6. Modelos educativos.....	130
4.6.1. O modelo intercultural.....	132
4.7. Modelos de formação de professores para a diversidade.....	134
4.7.1. Competência Intercultural.....	136
4.7.2. A ação reflexiva do professor.....	138
Síntese do capítulo 4.....	140
PARTE II: CENÁRIOS DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA:METODOLOGIA	
CAPÍTULO 5- O DESENHO DO PROJETO.....	143
Nota introdutória.....	143
5.1. Procedimentos metodológicos.....	144
5.1.1. Fases do estudo empírico.....	147
5.1.2. Diagramas conceptuais do projeto investigativo.....	151
5.1.3. Cenários de produção artística: o processo de planificação da Unidade Didática.....	153
5.1.4. A validade do estudo e o perfil do investigador.....	165
5.2. Procedimentos de recolha de dados.....	166
5.2.1. Instrumentos e procedimentos	167
5.2.1.1. Inquéritos Sociolinguísticos aos pais/encarregados de educação.....	170
5.2.1.2. Cenários de Produção Artística: as produções plásticas...	172
5.2.1.3. Produção oral.....	172
5.2.1.4. Produção escrita.....	173
5.2.1.5. Questionários de avaliação da Unidade Didática.....	174
5.2.1.6. Notas de campo.....	174
5.3. Apresentação do campo investigativo.....	174

5.3.1. Ensino do Português em França: enquadramento histórico.....	175
5.3.2. As Secções Internacionais (SIP).....	180
5.3.3. SIP de <i>Saint-Germain-en-Laye</i>	181
5.4. Tratamento de dados.....	185
5.4.1. A análise de conteúdo e triangulação.....	185

PARTE III: CENÁRIOS DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA: PROPOSTA DIDÁTICA

CAPÍTULO 6 -ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	188
Nota introdutória.....	188
6.1. Os atores sociais.....	190
6.2. Análise dos inquéritos sociolinguísticos aplicados aos pais/EE.....	191
6.2.1. Nacionalidade dos alunos e seus ascendentes.....	192
6.2.2. Caracterização do agregado familiar.....	194
6.2.2.1. Idade dos pais.....	194
6.2.2.2. Há quantos anos os pais vivem na França?.....	194
6.2.2.3. Onde foram escolarizados os pais e que grau de formação?.....	195
6.2.2.4. Os pais frequentam alguma associação cultural portuguesa?.....	197
6.2.2.5. Os pais costumam ir a um país de língua português? Quantas vezes vão por ano?.....	197
6.2.2.6. Os países que língua falam?.....	198
6.2.2.7. O aluno frequenta a escola desde que idade?.....	199
6.2.2.8. Qual a língua de comunicação no quotidiano do aluno?...199	
6.2.3. Perspetiva dos pais/EE em relação ao ensino.....	200
6.2.3.1. O que motiva os pais para incentivar os alunos no estudo da língua portuguesa?.....	200
6.2.3.2. Motivações do aluno para o estudo da língua portuguesa.....	201
6.2.4. Síntese dos inquéritos sociolinguísticos e da caracterização do público-alvo.....	202
6.3. Análise das narrativas.....	205
6.3.1. Análise da produção oral.....	208
6.3.2. Análise da produção escrita.....	211
6.3.3. Análise comparativa: evolução da situação da narrativa na produção oral e escrita.....	214
6.3.3.1. Aluno A1: “Uma filha enamorou”.....	214
6.3.3.2. Aluno B8: “Os peixes e a Deusa”.....	217
6.3.3.3. Aluno A2: “Olívia e o arbusto mágico”.....	220
6.3.3.4. Aluno B1: “Chegando em Marte”.....	223
6.3.3.5. Aluno B6: “A grande folia!”.....	226
6.3.3.6. Aluno C6: “ A Inês e o seu cão”.....	229

6.3.4. Síntese da análise das narrativas.....	232
6.4. Análise do inquérito de avaliação da Unidade Didática aplicado aos alunos.....	233
6.4.1. Sobre a atividade de expressão plástica.....	234
6.4.2. Sobre a atividade de produção e interação oral.....	236
6.4.3. Sobre a atividade de produção e interação escrita.....	239
6.4.4. Sobre o processo de escrever um texto original a partir de uma ilustração.....	240
6.4.5. Auto avaliação da Unidade didática.....	244
6.5. Notas do diário de campo.....	245
6.6. Análise das produções plásticas.....	249
6.7 Apresentação do modelo de Unidade Didática.....	251
CONCLUSÕES.....	252
BIBLIOGRAFIA.....	252
I-Bibliografia citada.....	266
II-Bibliografia consultada.....	295
III-Documentos oficiais/legislação.....	295
IV-Webgrafia.....	296
ANEXOS.....	298

ÍNDICE

ANEXOS.....	298
1. Pedidos oficiais para o desenvolvimento do projeto.....	1
a. Às entidades	
i. Coordenadora Camões, CEPE França.....	1
ii. Coordenador da Secção Portuguesa SIP do Lycée International de Saint-Germain-en Laye.....	2
iii. Diretor da École Primaire de Normandie Niemen, Le Pecq.....	3
iv. Diretora da École Primaire do Lycée International de Saint-Germain-en Laye...	4
b. Aos encarregados de educação	
i. Modelo de Pedido de Consentimento Informado aos pais/EE.....	5
2. Modelo de Inquérito por questionário dirigido aos pais e Encarregados de Educação.....	7
3. Documentos aplicados na estruturação da escrita da narrativa	10
4. Exemplos de “Cenários de Produção Artística”/produções plásticas.....	14
5. Registos da Produção textual escrita.....	15
6. Excertos das Notas de Campo	30
7. Questionário de Avaliação da Unidade Didática.....	43
8. Planificação da Unidade Didática.....	44
9. Registo em excel do Inquérito sociolinguístico dos alunos.....	52
10. Registo em excel do Inquérito sociolinguístico dos pais dos alunos.....	53
11. Registo em excel do questionário de Avaliação da Unidade Didática aplicado aos alunos.....	54
12. Esquema conceptual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.....	55
13. Competências em Língua, quadro normativo (adaptação da autora).....	56
14. Metas curriculares de Português no 1º ciclo do ensino básico (adaptação da autora)...	59
15. Organigrama do Ensino de Português em França (2021-2022).....	64
16. Transcrição da Produção oral da atividade/tarefa2.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

ALTE - (Association of Language Testers in Europe – Associação de Examinadores de Línguas na Europa).

CAMÕES- Instituto de Cooperação da Língua, I.P.

CE- Comissão Europeia

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DGE- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação

DT- Dicionário Terminológico

EILE-português (ensino internacional de línguas estrangeiras)

ELCO - Ensino de línguas e culturas de origem

EPE- Ensino de Português no Estrangeiro

ILTEC – Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa

LP- Língua Portuguesa

L1- Língua materna

L2- Língua segunda

LH- Língua de Herança

OM – Observatório das Migrações

PDLEP- Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa

PISA-O Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PLM- Português Língua Materna

PLNM- Português Língua Não Materna

POLH- Português como Língua de Herança

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência

QuaREPE- Quadro Comum de Referência para o Ensino da Língua

RCPLE- Referencial Camões Português Língua Estrangeira

SEI- Sistema de Ensino Integrado

SIP- Secção Internacional Portuguesa

NOTAS

1. Os registos fotográficos e videográficos apresentados neste estudo são da autoria da autora e com expresse consentimento das organizações e pessoas envolvidas (ver autorizações na rubrica Anexos).
2. Os Cenários de Produção Artística, narrativas orais e escritas e ficheiros em formato digital seguem numa pasta anexa a este documento.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Competências comunicativas em língua.....	27
Quadro 2: Competências Linguísticas em língua no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	29
Quadro 3: O texto como objeto.....	50
Quadro 4: O texto narrativo.....	64
Quadro 5: Elementos da narrativa.....	64
Quadro 6: Elementos linguísticos que evidenciam a coesão textual.....	70
Quadro 7: Análise de narrativas.....	72
Quadro 8: Critérios- estrutura e coerência narrativa.....	73
Quadro 9: Critérios- processo e complexidade narrativa.....	74
Quadro 10: Critérios- conteúdo narrativo e diversidade narrativa.....	75
Quadro 11: Perspetivas do desenho infantil dos 7 aos 9 anos.....	94
Quadro 12: Sequências Didáticas para sala de aula.....	104
Quadro 13: Competências convocadas na Unidade Didática.....	158
Tabela 14: Instrumentos/métodos de recolha de dados.....	167
Quadro 15: Matriz do questionário socio-linguístico.....	170
Tabela 16: Número de alunos envolvidos/ano e por escola.....	189
Tabela 17: género e idade dos alunos.....	189
Tabela 18: Nacionalidade.....	191
Tabela 19: Idade/nacionalidade/ língua falada em casa.....	191
Tabela 20: Idade dos progenitores.....	193
Tabela 21: Os progenitores vivem em França há quanto tempo?.....	193
Tabela 22: País onde os progenitores fizeram os estudos.....	194
Tabela 23: Nível de estudos dos pais	194
Tabela 24: Número de vezes que vão a um país lusófono.....	196
Tabela 25: Língua falada pelos pais.....	197
Tabela 26: Desde que idade o aluno frequenta a escola?.....	198
Tabela 27: Que língua o aluno utiliza no quotidiano?.....	198
Tabela 28: Motivação dos pais para o estudo da língua portuguesa.....	199

Tabela 29: Motivação dos alunos para o estudo da língua portuguesa.....	200
Tabela 30: Grelha de avaliação da macroestrutura da narrativa.....	206
Tabela 31: Elementos de análise da oralidade.....	208
Tabela 32: Registos da oralidade por aluno.....	208
Tabela 33: Elementos de análise da escrita	211
Tabela 34: Registos da escrita por aluno.....	211
Quadro 35: Aluno A1.....	214
Quadro 36: Aluno B8.....	217
Quadro 37: Aluno A2.....	220
Quadro 38: Aluno B1.....	223
Quadro 39: Aluno B6.....	226
Quadro 40: Aluno C6.....	229
Tabela 41: Atividade/tarefa 1- Cenários de produção artística.....	233
Tabela 42: Atividade1_Gostaste da atividade de expressão plástica? Porquê?	233
Tabela 43: Atividade1_Gostaste dos desenhos que fizeste? porquê?	234
Tabela 44: Atividade2_Produção oral.....	236
Tabela 45: Gostaste de apresentar oralmente o teu desenho aos colegas? Porquê?.....	236
Tabela 46: Atividade3_Produção escrita.....	238
Tabela 47: Atividade3_Gostaste da atividade de expressão escrita? Porquê?.....	238
Tabela 48: Atividade3_Gostaste deste processo de escrever um texto original a partir de um desenho?.....	239
Tabela 49: Refere-te às vantagens e desvantagens do trabalho de grupo.....	240
Tabela 50: vantagens e desvantagens do trabalho em grupo elencadas pelos alunos.....	242
Tabela 51: No trabalho de grupo preferias ter falado em francês? Porquê?.....	242
Tabela 52: Auto avaliação da Unidade Didática.....	243
Tabela 53: Análise das Produções Plásticas.....	248

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo de pesquisa.....	145
Figura 2: Esquema investigativo.....	151
Figura 3: Contexto e problemática.....	155
Figura 4: Objetivos da sequência didática.....	156
Figura 5: Objetivos da metodologia didática.....	157
Figura 6: Planificação da Unidade Didática “Cenários de produção Artística”.....	167
Figura 7: Metodologia investigativa.....	152
Figura 8: Enseignement du Portugais en France.....	177
Figura 9: Estruturas do Ensino do Português em França.....	178

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Profissões exercidas pelos pais.....	195
Gráfico 2: Análise da Macroestrutura da oralidade.....	209
Gráfico 3: Análise da Macroestrutura da escrita.....	212

NOTA INTRODUTÓRIA

Na conjuntura atual, de heterogeneidade e a diversidade cultural das sociedades contemporâneas, da realidade social e cultural que é vivenciada nas escolas e no seio do meio socioeducativo, torna-se evidente e relevante a abordagem intercultural enquanto estratégia de convivialidade e de diálogo entre todos os intervenientes no contexto de Aldeia Global. Enquanto educadores, somos continuamente confrontados com as limitações das nossas metodologias e dos conteúdos que abordamos, tendo em conta que a sala de aula é o ponto de encontro entre culturas, entre semelhanças e diferenças.

Sabendo que o século XXI é o século da diversidade cultural, como transformar, competentemente, o nosso modo de ensinar tendo em vista as necessidades do mundo contemporâneo?

A humanidade tem demonstrado, na sua história, uma fusão e diferenciações culturais permanentes, culminando na atual diversidade cultural da população mundial, resultado dos muitos processos de transformação que ocorreram em todas as áreas da vida, política, social e económica. As mudanças sociais e, principalmente, os movimentos migratórios entre sociedades, causados pela revolução tecnológica, pelos conflitos étnicos e políticos, pelas guerras e pela globalização, têm vindo a ressaltar as diferenças culturais, frequentemente evidenciadas pelas medidas políticas de acolhimento a migrantes e minorias.

No sentido de alcançar uma convivência inter-multicultural baseada nos princípios e valores universais, as nações enfrentam uma série de desafios. A formação de um novo modelo de sociedade implica mudanças de paradigma, que coloquem de lado os limites nacionalistas ou a exclusão, a descentralização e relativização cultural, mas que facilitem o intercâmbio, a mistura de raças e de povos de diferentes etnias, a vida democrática, o desenvolvimento do plurilinguismo, do pluriculturalismo e a generalização das novas tecnologias digitais num envolvimento de formação para a Cidadania Global.

A escola, também ela, beneficia deste contexto, frequentada por uma população cada vez mais heterogênea do ponto de vista social e cultural, cuja responsabilidade de formar cidadãos para viver neste mundo despoleta a necessidade de promover uma cultura de intercompreensão. Para Leite (2002:139) “é na institucionalização de um discurso que defende o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades que se enraízam nas ações educativas de resposta à multiculturalidade e à cidadania participativa”.

Como refere Paulo Freire¹ “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre as suas condições culturais e sociais” (1983:61). São os valores que imperam, o da liberdade, da responsabilidade, da reflexão e inovação. Na mesma linha de pensamento, Lacerda & Pinto (2010:36) subscrevem que a escola é o espaço ideal para construção intercultural pela diversidade de condições e culturas, sendo o professor o profissional que deve estar bem preparado para exercer esse papel importante neste processo dinâmico à escala global. Estes mesmos pressupostos estão plasmados nos documentos oficiais, tal como fica bem patente nesta referência à escola: “enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (DGE: 2016). O reconhecido pedagogo Paulo Freire (1987), já na década de 70, afirmava que as metodologias tradicionais de ensino eram passivas e pouco estimulantes. É através de estratégias sistémicas adequadas aos contextos socioeducativos que emergem novos paradigmas educativos, como tão claramente está representado no Esquema Concetual do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, preconizado pelo Ministério da Educação português² (anexo12).

Neste sentido, é crucial a aplicação de práticas educativas que fomentem a eliminação das desigualdades sociais, que adotem a diversidade cultural e que superem abordagens restritivas e as limitações do multiculturalismo. Que promovam o encontro do “eu” com o “outro”, que promovam uma cultura de paz, de igualdade, de respeito, de convivência pacífica, ao encontro do que são os direitos universais, de conceitos como o “bem comum”. São conteúdos fundamentais, o ensino das atitudes, para a cidadania ativa, para o trabalho colaborativo e cooperativo, para a pluriculturalidade e o plurilinguismo. Desenvolver ações educativas em áreas de competências³ capazes de fazer face à diversidade

¹ Neste ano especial, em que se celebra o centenário do nascimento de Paulo Freire, grande pedagogo brasileiro, convocaremos, a par e passo, algumas ideias do autor que foi considerado um precursor da Pedagogia contemporânea e de influência em Portugal.

² https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

³ Adota-se neste projeto o conceito competências “entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (DGE, 2017).

e ao paradigma da inclusão, sabendo que as propostas pelo Ministério da Educação de Portugal refletem sobre a consciência do corpo, a linguagem e textos, pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, sensibilidade estética e artística dentre outras.

Neste estudo, o conceito de competência materializa-se na perspectiva de Perrenoud⁴ (2001) que advoga que, para se desenvolverem competências, o aluno deve ser colocado em situações complexas e que mobilizem os seus conhecimentos, como por exemplo: clarificar um enigma, procurar a resolução para um dado problema, uma decisão a tomar, conceber e desenvolver um projeto. Para desenvolver competências impõem-se uma pedagogia ativa, cooperativa, onde imperam saberes transdisciplinares capazes de articular as diferentes dimensões dos sujeitos, aliadas a princípios pedagógicos construtivistas de base Humanista e Sistémica, visando um mundo melhor, valorizando o desenvolvimento pessoal, a autonomia, o pensamento crítico e criativo, a produção de linguagens e textos, de partilha da sensibilidade estética e artística de cada um.

Justificação e relevância temática

O projeto que se apresenta, de Ensino de Português em França, decorre numa Secção Internacional Portuguesa⁵, doravante referida como SIP, que existe desde 1973 no estabelecimento de ensino oficial francês *Lycée International de Saint-Germain-en-Laye*⁶, e especificamente em duas escolas primárias com ensino integrado agregadas a esta SIP. Os alunos frequentam o ensino regular francês e, integrado no currículo escolar, frequentam 6 horas semanais de língua e cultura portuguesa, como alunos internos ou externos, tendo em vista formar estudantes bilingues e pluriculturais, explicitando-se pormenorizadamente, na fundamentação teórica, este Sistema de Ensino Integrado.

O Ensino de Português no Estrangeiro (doravante EPE), e particularmente em França, apresenta dois modelos, sabendo que na presente investigação, seguir-se-á o modelo de ensino que é adotado nesta Secção Internacional agregada ao CEPEFrança⁷.

⁴ Segundo Perrenoud "Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações"(1999:30).

⁵ <https://lycee-international-stgermain.com/section-portugaise/>

⁶ Podem ser consultadas mais informações no *site* do liceu

⁷ <https://www.epefrance.org/>

São lusodescendentes, os que frequentam este sistema de ensino francês e que dão dinâmica à disciplina de Português. Ao nível do ensino primário, os aprendentes lusófonos, de raízes multiculturais diferentes, apresentam níveis de proficiência distintos e revelam dificuldades específicas, na oralidade, na escrita e na leitura. A maior parte destes alunos já nasceu em França e é comum dentro e fora da sala de aula expressarem-se com os seus pares em francês e mesmo com os pais ou avós responderem em francês apesar de a interação ser iniciada em português. Neste contexto educativo, o uso específico da língua depende muito de aluno para aluno, do seu nível de motivação, do meio familiar e da regularidade com que se exprimem em língua portuguesa. Martins aludindo a este facto refere que, “os fatores que influenciam a aprendizagem de uma forma ou outra são a: idade, as aprendizagens anteriores, a motivação e os fatores sociais” (2009:82).

Estes meios, que primam pela heterogeneidade dos aprendentes, não são consentâneos com programas rígidos, embora tenhamos consciência de que a abordagem orientada para a ação, preconizada por Nunan (1989) ainda hoje tem grande aceitação. Também o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (doravante QuaREPE)⁸, para esta tipologia de contexto educativo aponta como estratégia de ensino/aprendizagem a prática: “Dado que o público é heterogéneo, podendo ser tendencialmente público de português língua materna, português língua estrangeira e português língua segunda, o ensino-aprendizagem da língua pode privilegiar a prática comunicativa” (QuaREPE, 2011:17; 2020), consentânea com uma abordagem orientada para a ação, em que o público aprendente é sobretudo ator social e utilizador da língua. Fomenta-se como objetivo a reflexão sobre práticas pedagógicas e educativas, para além do desenvolvimento da identidade plurilingue e pluricultural dos alunos.

Em todo o caso, cada método didático deve ser permeável e deve possibilitar diversificar os procedimentos em função dos contextos e dispositivos de ensino/aprendizagem. Estas ideias são naturalmente corroboradas pelos pressupostos da

⁸ “O QuaREPE surge na sequência da publicação da Portaria n.º 914/2009, de 17 de agosto, e apresenta linhas de orientação para a elaboração de conteúdos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa numa perspetiva de abertura e de flexibilidade suficientemente abrangentes para que a grande diversidade de públicos e de contextos possa ser contemplada. O quadro de referência aplica-se, fundamentalmente, aos alunos do ensino não superior, a viver em países cuja língua oficial não é o português, servidos ou não pela atual rede de cursos de língua e cultura portuguesas. Este documento privilegia um conceito de currículo construído por etapas, assente num plano que inclui as competências e as aprendizagens consideradas essenciais para os alunos, em cada nível de proficiência linguística”. <https://www.dge.mec.pt/ensino-portugues-no-estrangeiro>

política linguística, de onde surgem as orientações didáticas, que têm em vista dar resposta a uma Europa cada vez mais multilíngue e multicultural que emerge do processo de globalização; facilitar a comunicação e a interação entre europeus de línguas maternas diferentes, a fim de promover também a mobilidade, o conhecimento e cooperação recíprocas, eliminando preconceitos e a discriminação, ativando a aprendizagem das línguas vivas.

Tendo em conta o exposto, é relevante a justificação que está na origem desta pesquisa que decorre, por um lado, da atividade profissional que a investigadora exerce como professora no EPE e sua aproximação com o campo de estudo, por outro, com os conhecimentos adquiridos como mestre em Educação Artística, pós graduada em Educação e Interculturalidade e doutoranda em Didática das Línguas, Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global. Triângulo formativo que anima a base deste projeto, que parte da necessidade, como professora, de responder às exigências da conjuntura atual, do contexto socioeducativo e, enquanto educadora, assumir um papel mais dinâmico, abrir portas ao diálogo, ativar ambientes de partilha, de reflexão colaborativa, desenvolver práticas pedagógicas interculturais, ampliar e potenciar competências comunicativas, proporcionando momentos de perceção da individualidade, das relações entre o “eu” e o “outro” e da alteridade.

Sabendo que as Artes Visuais, como área do conhecimento fundamental, permitem estabelecer pontes de contacto com variadas áreas do saber enaltecidas pela grande riqueza pedagógico-didática, será que poderão estar ao serviço e dialogar com o desenvolvimento da competência linguística e comunicacional ao nível da produção e da interação oral e, da escrita?

A partir das questões e seguindo os passos da metodologia colocada em ação (planificação, ação, observação e reflexão), procurou-se dar resposta à problemática, colocando em destaque os alunos, o processo de ensino-aprendizagem e as respetivas estratégias tendo em vista melhorar, diversificar e enriquecer o processo didático.

É unanimemente reconhecida a importância do trabalho do professor enquanto pesquisador e, neste sentido, corroboramos a perspetiva de Bogdan & Biklen (1994:285) que sublinham que “os professores podem integrar uma atitude de investigação no seu papel”, respaldando a sua prática em conceções teórico-metodológica de ensino-aprendizagem,

justamente na linha de Paulo Freire ao sustentar “(...) que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca a pesquisa.” (2003:30). Deste ponto de vista, incorporar a perspectiva qualitativa não significa mais do que se tornar autoconsciente, pensar ativamente e agir de forma proativa, consistente e inovadora.

Metodologicamente, esta investigação toma a forma de uma investigação-ação, procurando colocar em ação os conhecimentos recentemente adquiridos, junto dos alunos e em contexto de sala de aula, visando a prossecução de um dos objetivos que é o de contribuir, corroborando a perspectiva de Grosso *et al*, “para uma mudança de paradigma da prática pedagógica e para um perfil do ensinante mais reflexivo.” (2011:9).

Definição e delimitação do objeto de estudo

O objeto de estudo está centrado no desenvolvimento de competências comunicativas usando como estratégia uma Unidade Didática que se intitulou “Cenários de Produção Artística”, que parte do domínio das Artes Visuais e é objetivada em atividades linguísticas, de interação e de produção, em sala de aula, que permitem desenvolver especificamente a oralidade e a escrita no domínio específico da produção de narrativas, a partir das quais os alunos assumem o papel de autores da sua própria história, correlacionando aspetos do domínio comunicativo e sociolinguístico.

Tendo em vista especificar as diferentes competências incluídas na competência comunicativa, apoiamo-nos no QECR que compreende: competências linguísticas⁹, sociolinguísticas¹⁰ e pragmáticas¹¹. O CE, no seu documento orientador, refere que as

⁹ Das competências linguísticas fazem parte as seguintes competências: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica (Conselho da Europa 2001:157). O QECR apresenta descritores relativos ao âmbito linguístico geral, à amplitude e ao domínio do vocabulário, à correção gramatical, ao domínio fonológico e ao domínio ortográfico (Conselho da Europa 2001:158-168).

¹⁰ O QECR descreve, em particular, os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques (Conselho da Europa 2001: 169). Para especificar as competências sociolinguísticas, o QECR apresenta descritores relativamente à adequação sociolinguística (Conselho da Europa 2001: 173).

¹¹ Destas competências fazem parte, a competência discursiva, a competência funcional e a competência de conceção (Conselho da Europa 2001: 174). O QECR descreve alguns aspetos da competência discursiva – flexibilidade em relação às circunstâncias, tomada de palavra, desenvolvimento temático e coerência e coesão (Conselho da Europa 2001: 176-178) – bem como da competência funcional – fluência na oralidade e precisão proposicional (Conselho da Europa 2001:183-184).

competências comunicativas em língua são as que “permitem ao aprendente agir como ator social, recorrendo a recursos e meios linguísticos” (Conselho da Europa, 2001: 29).

Esta investigação configura, pois, um estudo de caso, na medida em que permite investigar o fenómeno no seu contexto real. A unidade de observação englobou 30 alunos a frequentar o ensino primário em duas escolas francesas, da região parisiense, com Ensino Integrado do Português como língua viva, no ano letivo de 2020-2021. O nível de proficiência objetivado para estes alunos é o A1, o que transpondo para o ensino público em Portugal corresponde ao 1º Ciclo do Ensino Básico, especificamente 2º e 3º anos de escolaridade que em França são referenciados por CE1 e CE2.

Tendo em vista a prossecução da investigação foi providenciada a documentação requerida ao nível das autorizações à Coordenação do Ensino Português no Estrangeiro – França¹². Ao Director da Secção Portuguesa do *Lycée International de Saint-Germain-en-Laye*¹³. Aos diretores das escolas francesas envolvidas, *Lycée International de Saint-Germain-en-Laye*¹⁴ e *École Normande-Niémen (Le Pecq)*¹⁵ e Encarregados de Educação dos alunos que frequentam a secção, preservando-se o anonimato dos envolvidos cujos modelos encontram-se na rubrica Anexos (anexo 1).

Formulação dos objetivos e questões de investigação

A origem deste estudo assenta em três eixos essenciais que se constituem como referencial e orientação do trabalho de campo: a Didática da Língua, Educação Artística e a Educação Multi-intercultural. Corroboramos a perspectiva de Sousa (2012), que mantém a convicção da importância da Educação Artística na formação integral do aluno e na sua apetência pela fruição das artes, o que levou à elaboração, experimentação e reflexão sobre um conjunto de tarefas/atividades, levadas a cabo em contexto de sala de aula e que abrangem técnicas de expressão plástica como o desenho, a pintura, outros meios pictóricos

¹² <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/investigacao/coordenacoes-de-ensino-portugues-no-estrangeiro/franca>. À data da realização do estudo a Coordenação do CEPE França estava a cargo da Dra. Maria Adelaide Cristóvão e como Adjuntos da Coordenação Dra. Isabel Cristina dos Santos Sebastião e Dra. Magda Borges Gonçalves.

¹³ <https://lycee-international-stgermain.com/seccao-portuguesa/>. À data da realização deste projeto o Diretor da Secção Portuguesa era Dr. José Carlos Janela Antunes.

¹⁴ <https://lycee-international-stgermain.com/>

¹⁵ <https://college-lycee.com/Ecole-elementaire-Normandie-Niemen/Le-Pecq-0783272H>

e meios multimédia, fundadas no terreno da prática do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, tratando-se de um percurso pedagógico-didático que permite mobilizar competências transversais das mais variadas áreas do saber.

A Unidade Didática “Cenários de Produção Artística”, têm em vista o envolvimento dos alunos na realização de produções narrativas, criando condições para a agilização do pensamento criativo, transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e atitudes inerentes à disciplina de Língua Portuguesa. Pretendeu-se, com este projeto, identificar e categorizar elementos e explorar as suas relações, ou seja, verificar se uma dada intervenção didática ou uma metodologia, num dado domínio, desenvolveria a competência esperada. Para tal, foram primeiramente identificadas as competências a desenvolver, selecionados os conteúdos e as situações de aprendizagem mais adequadas, de acordo com as especificidades dos aprendentes.

Este binómio ação-reação teve em vista responder às questões que surgiram face à introdução de atividades que foram implementadas pela primeira vez neste campo:

- O ensino do Português poderá integrar como **estratégia educativa** outras linguagens como a das Artes Visuais, assim como os seus meios pictóricos, as suas técnicas de expressão (pintura, desenho, *assemblage*, entre outras)?
- As produções plásticas, criadas pelos próprios alunos, podem ser usadas como **recurso didático** nas aulas de Português?
- Como é que pode ser **potenciada a capacidade de criação de narrativas** orais e escritas a partir das próprias produções plásticas, de carácter autoral?
- Os Cenários de Produção Artística, facilitam o **desenvolvimento de competências** no domínio da produção e interação oral e escrita, de uma forma confiante, autónoma e imaginativa?
- Os Cenários de Produção Artística **despertam interesse e entusiasmo** nos alunos a ponto de quererem dedicar tempo e energia a eles? Qual a motivação subjacente às atividades propostas?
- Os Cenários de Produção Artística são **facilitadores do desenvolvimento de competências quer sociais e interrelacionais**? Oferecem oportunidades úteis para os alunos cooperarem e pensarem com autonomia?

- De que modo pode contribuir a Unidade Didática: Cenários de Produção Artística, para o **desenvolvimento de competências comunicativas** em língua?
- Os alunos conseguem **realizar** a maioria das **tarefas** propostas na Unidade Didática com êxito? Qual a sua perspectiva?

Estrutura do projeto de investigação

O projeto de investigação que se apresenta foi sequenciado em 3 momentos principais.

Na primeira parte, vê-se incluída a fundamentação teórica que aborda tematicamente conceitos inerentes à Didática e às Competências Comunicativas em língua, reveem-se textos de autores e investigadores que fundamentam os paradigmas educativos atuais; aborda-se a temática do ensino do Português como língua materna_L1, língua estrangeira_L2, língua de herança_LH; apresentam-se abordagens teóricas relativas à produção textual, oral e escrita, e especificamente à produção do género narrativo; reveem-se estratégias educativas veiculadas pela Educação Artística e pela Educação Multi-intercultural, apresentando-se perspectivas de autores e psicopedagogos de referência e o respetivo estado da arte.

Ao nível da Didática do Português destacamos os trabalhos referenciados, de Reis (1990), Sim-Sim (2001), Amor (2007), Grosso (2011), Flores (2013), Buescu *et al* (2015); na produção e interação escrita e oral privilegiaram-se os trabalhos de Barbeiro (2001), Azevedo (2005), Sousa (2006), Sardinha (2007), Niza *et al* (2011), Pereira *et al* (2013), Marquesi *et al* (2013), entre outros.

Na Educação Artística e Artes Visuais foram referências o roteiro para a Educação Artística (2006), Piaget (1989), Luquet (1969/1987), Vigotsky (1989/2005/2009), Howard Gardner (1997), Torrance (1992), Herbert Read (2007), Mônica Serafim (2008), Rocha (2014).

Apoiamo-nos no que diz respeito à Educação Multi-Intercultural, nas orientações do Conselho da Europa e da Unesco (1980/2006), Bourdieu (1972), Banks (1989/2001), Fernand Ouellet (1991), Aguado (1991), Stephen Stoer (1994), Luiza Cortesão (1997), Miguel Zabalza Beraza (2000), Richard Arends (2008).

Neste estudo particular, privilegiou-se a pesquisa em Didática da Língua Materna (L1) com especial enfoque na produção científica contemporânea em língua portuguesa, produzida nos países lusófonos, procurando evidenciar o estado da arte neste campo, remetendo-se para a rubrica “Anexos” a bibliografia referenciada e consultada que sustentam este projeto investigativo.

Segue-se uma segunda parte, na qual se apresenta o desenho da investigação propriamente dito e o respetivo processo até à resenha metodológica que preside à recolha de dados no campo. Trata-se da descrição de uma fase essencialmente reflexiva, que compreende atividades de planificação, realização, observação e avaliação a fim de procurar dar resposta às questões formuladas no percurso de pesquisa. O esboço metodológico, fundado na investigação-ação, enquadrou-se na investigação participativa numa abordagem qualitativa. Inclui-se, nesta parte, as fases do estudo empírico, a planificação das atividades/tarefas relacionadas com a Unidade Didática, e definem-se os instrumentos de recolha de dados e a metodologia para o tratamento da informação.

Numa terceira parte, é incluída a apresentação dos dados e a respetiva análise interpretativa. Seccionada em três capítulos, colocam-se em análise os vários instrumentos de recolha de informação, tendo em vista dar resposta às questões de partida. Caracteriza-se o contexto educativo, identificam-se os atores sociais, os encarregados de educação, alunos, equacionam-se questões de âmbito socio-linguístico, traduzem-se resultados dos inquéritos por questionário e da observação participante, cruzam-se os dados e formulam-se categorias. Numa ação reflexiva apontam-se categorias através da análise dos dados.

Um último capítulo com as considerações finais, no qual se ensaia anotar as fragilidades, bem como as orientações para futuros trabalhos e, ainda, uma proposta de Sequência Didática que se pretende inovadora que se considera poder ser replicada e aplicada com sucesso em situações similares. Esta proposta visa contrariar a perspetiva mais teórica de uma tese de doutoramento, permitindo, assim, partilhar com a comunidade docente, nomeadamente de língua portuguesa ou de outras línguas, perspetivas diferentes de ensino, correlacionando áreas de saber que muitas vezes estão apartadas do ensino formal.

Devido à extensão temática, à vasta bibliografia encontrada, e face às limitações temporais inerentes ao processo investigativo, remete-se para a rubrica Bibliografia, alguns

dos autores que consagraram atenção às temáticas em causa e que nos pareceram relevantes para a prossecução deste estudo.

Contributos e Campo de Aplicação

Promover uma cultura de intercompreensão e desenvolver competências comunicativas em língua portuguesa são indubitavelmente condições importantes para o envolvimento dos alunos no universo da sociedade global, dotando-os de competências verbais com enfoque comunicativo: falar, escutar, escrever e ler. De salientar a relevância contemporânea da temática, demonstrada na recolha bibliográfica, que justifica a sua abordagem num trabalho desta natureza. Neste sentido, este estudo pretende responder ao problema de investigação e cumprir os objetivos enunciados. São pontos fortes para o seu desenvolvimento a proximidade entre a investigadora e o campo investigativo, na ótica da investigação-ação, na medida em que se pretendem alterar práticas educativas, resultando do projeto uma proposta Didática.

Revestindo-se de um carácter exploratório de intervenção pedagógico-didática, consideram-se aspetos inovadores a abordagem integradora e socializadora com base metodológica na Educação Artística, valorizando o carácter transdisciplinar e multicultural da disciplina de Língua Portuguesa.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1- QUADRO CONCEPTUAL

Nota introdutória

Neste capítulo pretende-se fazer uma revisão atual dos conceitos e campos investigativos sobre Didática e Didática das Línguas. Sobre o Português como Língua Materna (L1), Língua Não Materna (L2) e Língua de Herança (LH) e refletir sobre as Competências Linguísticas e Comunicativas em Língua, procurando fazer emergir as principais linhas de pensamento sociolinguísticas, socio-afetivas à luz dos paradigmas educativos atuais. Trataremos da questão relação língua cultura, refletiremos sobre o ensino de português como Língua de Herança, em contexto de emigração portuguesa e também como Língua Segunda em países em que o Português não é língua oficial abordando o caso específico onde se contextualiza o estudo investigativo.

1.1. Da didática à didactologia

“As áreas disciplinares têm o seu período de gestação, desenvolvimento, amadurecimento e consolidação. Nesse percurso epistémico buscam a sua identidade, aspiram à emancipação, procuram a clarificação do seu lugar na teia complexa dos saberes enquanto interagem com as transformações sociais, políticas, culturais e económicas que marcam também o curso da história.”

(Alarcão, 2010:62).

Do ponto de vista histórico, a didática é uma disciplina relativamente recente que não permite uma visão epistemologicamente estável. Importa, então, perguntar qual o conceito de Didática? Como se define esta área do saber na atualidade?

Corroboramos a perspetiva que apontam outros autores de que a “produção técnica e científica nos últimos anos justifica uma discussão sobre o estado da arte da didática.” (Costa, Rodrigues & Sebastião, sd:812).

As primeiras referências à Didática parecem emergir pela primeira vez em 1554 no *Le Grand Larousse Encyclopédique* (Rosay, 1988: 16 in Nobre, 2008:819). O termo, de origem grega, remete para *didaktiké* e que significa "arte ou técnica de ensinar". Para Reis & Adragão (s.d.:13), refere-se ao ensino, à instrução. Aparece inicialmente como um

adjetivo e depois como um substantivo nas palavras de *Comenius*, na sua *Didática Magna* (1632) que lhe atribui o seu caráter pedagógico ao defini-la como a arte de ensinar. Efetivamente é em 1643 que a Didática adota o significado de "ciência" ou "teoria" do ensino / aprendizagem (Nobre, 2018:819). Mas é a partir do século XX que, movimentos pedagógicos alternativos emergem como a “escola nova”, dando abertura a novas abordagens de ensino como Maria Montessori (1870- 1952) ou Célestin Freinet (1896-1966), dando passos para a construção de uma pedagogia humanista e reflexiva, afastando-se do paradigma positivista que à época imperava.

No seu processo evolutivo, a pedagogia passa a recorrer a instrumentos para medir, avaliar o rendimento escolar, questionar os processos e os procedimentos muito embora deixando de parte questões relacionadas com os programas, conteúdos de ensino. Em 1957, L. Alves de Mattos, em “*Sumário de Didática Geral*”, formulava o conceito do seguinte modo: “Definida em relação ao seu conteúdo, Didática é o conjunto sistemático de princípios, normas, recursos e procedimentos específicos para orientar alunos na aprendizagem das matérias programadas, tendo em vista seus objetivos educativos.” (Mattos 1957: 51). Em 1984 Lacombe define a Didática como uma ciência ao incluir a palavra “Didática” na *Encyclopédie Universelle*. As diferenças não são tanto ao nível das definições, mas do objeto e do campo da Didática. Alguns reduzem-no ao triângulo didático (o saber, o aprendente e o professor) e para outros, os métodos são o objeto de didática (Nobre, 2018:820). Para Sophie Moirand (1986), a Didática é um conjunto de dois discursos diferentes. O primeiro discurso (A) descreve, prescreve o que acontece na sala de aula e o segundo discurso (B) participa de uma reflexão sobre o ensino / aprendizagem das línguas. O discurso (B) funciona fora da sala de aula: “questionando, definindo as motivações e as necessidades, as progressões, os conteúdos e a avaliação” (Moirand, 1986: 27). Na década de 1990, uma terceira tendência surge, representada por Boyer, que reconhece à Didática uma dimensão humana e social, além de sua dimensão estritamente acadêmica, restrita à sala de aula. De fato, Boyer (1990) define a didática “como uma junção de diversas intervenções (teórica, metodológica e prática) pois abrange reflexões como realizações sobre o ensino / aprendizagem das línguas” (Nobre, 2018: 811-812). Em 1990, Alarcão referia, num congresso, que a disciplina de didática era “analítica, racional, de interface, de síntese, integradora, investigativo-heurística, reflexiva, metacognitiva, construtivista, transformadora, inovadora, projetiva, clínica, praxeológica, consciencializadora,

metapraxeológica, interativa, prospetiva, seletiva e formativa.” (2010: 66). Para Bouchard (1992), a didática enquanto ciência humana, tem um fim prático, mas os seus questionamentos visam a construção do conhecimento. Deste ponto de vista, temos uma didática de intervenção e uma didática descritiva e / ou explicativa. “Se Bronckart e Schneewly (1991) fazem a diferença entre uma didática do "saber" e uma didática de "ação", Dabène e Halté (1995) definem a didática como a teorização de uma prática. Simard (1997) inscreve a didática nas ciências da educação, mantendo uma orientação teórica e prática.” (in Nobre, 2018: 812). Puren (1998), lembra, que o termo "didático" refere-se etimologicamente ao processo de ensino (definido como "arte de ensinar") (in Nobre, 2018: 814). Na sua conceção, Puren distingue três níveis: "metodológico", “Didático” e “didactológico” (...). Enquanto campo de investigação universitária, a didática produz saberes a partir de práticas de campo e assume uma conexão entre teoria e prática que corresponde a uma rutura com a conceção tradicional, a da teorização interna (Nobre, 2018:815). Barré-De Miniac (2000) admite cedências pois, o ponto de vista científico subjacente a toda a construção da didática é o caminho entre os três polos do triângulo didático. A autora admite a integração de métodos e de conceitos de outras disciplinas e concebe a didática como um campo científico independente, mas que “*invite à des relations très ouvertes aux disciplines connexes*”, permitindo os empréstimos não subordinados à didática (Nobre, 2018, 813). A posição de Chiss (2000) é mais matizada, na medida em que defende a exigência de uma reflexão epistemológica contra uma lógica exclusiva do domínio científico quando reconhece a relevância das questões sobre a área e declara: « *Si l’on souhaite à bon droit substituer une logique ascendante à la logique descendante..., il faut transformer la perception de ce qu’il est convenu d’appeler le ‘terrain’ et cesser d’en faire un mot d’ordre, une incantation ou un foyer de ralliement des options anti théoriques* » (2000: 142 in Nobre, 2018:813).

Como em outras Ciências da Educação, a Didática recorreu a diferentes áreas para encontrar soluções ou pelo menos elementos de inteligibilidade dos atos de aprender e de ensinar, daí o seu carácter interdisciplinar. De facto, “a Didática é a educação do homem pelas línguas e pelas culturas”. (Nobre, 2018:816). Ou como veículado pelo Núcleo de Investigação em Didática (NIC) citando Emília Amor¹⁶ sobre a Didática como uma arte:

¹⁶ <https://app.pt/nucleo-de-investigacao-em-didatica/>

“É esse caráter simultaneamente abrangente e unificador da Didática que a torna difícil e desafiadora, mas também aberta, inacabada e suscetível de se renovar. Disciplina praxeológica de orientação do ensino, tarefa empírico-descritiva de captação dos fatores condicionantes do ensino e da aprendizagem, busca da significação e compreensão crítica dos processos e valores implicados no ato pedagógico, ela reúne e relança permanentemente – e sempre de modo original – as questões mais cruciais da pedagogia e até, atrevo-me a dizer, da própria construção dos saberes instituídos. Talvez por isso muitos, entre os quais me incluo, preocupados em definir-lhe os contornos da **racionalidade** e da **cientificidade**, não queiram abdicar de também lhe chamarem uma **arte**.”

Cronológica e historicamente a Didática passou de um foco sobre a matéria ensinada, para uma reflexão sobre os métodos e, em seguida, para uma visão mais ampla, englobando os propósitos, o objeto ensinado e o aprendente. Assim, para fechar a história dos conceitos, pode dizer-se que a palavra "Didática" evoluiu de um adjetivo simples à designação de uma disciplina, com uma dupla preocupação epistemológica e pedagógica, na origem de um novo conceito, o da **Didactologia**.

Conforme refere Galisson, a Didática transforma-se em **Didactologia** assim, o *Didacticien* "reflete sobre a sua prática e produz discurso sobre essa prática", o que implica a "contextualização" da prática de ensino / aprendizagem (Galisson, 1986). É com este autor, como refere Alarcão, que “aprendemos a pensar a DL como área de construção de saberes científicos e de intervenção social” (2010:67). A Didática trabalha a “ferramenta”, mas também o homem (o sujeito aprendente), a sua formação, a sua educação. A Didática problematiza e teoriza a partir da observação do campo (problema concreto de prática de ensino/aprendizagem) para encontrar soluções, partir de problemas concretos de ensino/aprendizagem, pensar em soluções. Tradicionalmente definida como «a arte de ensinar» ou «a técnica de ensinar», a Didática passou há muito tempo a significar a orientação da aprendizagem dos alunos (Nobre, 2018:822). A Didática, como área de conhecimento profissional específico, situa-se no cerne da ação de ensinar, entendida aqui no sentido definido em Roldão (2013) que percebe o ensino como uma ação continuamente estratégica, o que pressupõe abandonar a crença simplista maniqueísta de que há bons e maus métodos. Para Reis&Adragão (sd:13) a Didática preocupa-se com o “entroncamento das vias pedagógicas, científica e metodológica”. Por sua vez para Nobre (2018:811), a Didática considera “todos os parceiros no relacionamento didático, uma relação específica que se estabelece entre um professor, um aluno e um saber, num ambiente escolar e num momento específico”. Representa as relações entre professor, aluno e o conhecimento. Para Reis&Adragão (sd:21) os objetivos da Didática não será o que

comunicar aos alunos é antes “como ensinar (...) a finalidade é o ensino, o produto é o sucesso do aluno (no mais amplo dos sentidos)”.

Em conclusão, a problemática da Didática como disciplina é a sua dupla tendência epistemológica e conceptual.

O fenómeno da globalização, da informatização dos meios e dos recursos, salientam a importância dos contextos socioeducativos e do valor do plurilinguismo e da intercompreensão. Para alguns é apenas um discurso e para outros é apenas uma prática, mas para muitos ela permanece tanto prática como teórica com a distinção de uma didática de intervenção e uma didática descritiva ou explicativa. Independentemente das distinções ou das homogeneidades das diferentes abordagens, estas ajudaram a construir o que são hoje as Ciências da Educação e a problematizar os conceitos no âmbito da Didática.

1.1.1. Da Linguística à (socio) linguística ou a sociologia da linguagem

A Linguística, tal como a vemos hoje, emergiu de Celéstin Freinet (1896-1966), de Ferdinand de Saussure (1857-1913), incontornáveis no seus modelos e pontos de partida para investigações e reflexões contemporâneas que passam também por Leonard Bloomfield (1887-1949), Louis Hjelmslev (1899-1965) e Noam Chomsky (1928) e que entendem a linguagem como um sistema organizado e a linguística como tendo como verdadeiro e único foco essa mesma linguagem, corroborado por Calvet (2017), sociolinguista de renome. Entendemos a Linguística como área das ciências que se ocupa de estudar as características da linguagem humana. Ora, se o homem é um ser social, se a linguagem é um produto social a “linguística só pode ser definida como o estudo da comunidade social em seu aspeto linguístico” (Calvet:2017:123), uma vez que o funcionamento da linguagem e das línguas não pode ser dissociada da sua realidade social. A linguagem é social, desenvolve-se naturalmente, mas por outro lado aprende-se e, através da atividade social, cria-se a própria essência como grupo, criam-se a si próprios como pessoas como seres que se relacionam e participam em comunidade. As visões humanistas, decorrentes das novas sociedades globais, apontam o contributo das línguas para o desenvolvimento de atitudes e valores, fraternidade, liberdade de expressão, cidadania, intercompreensão, autoexpressão numa

perspetiva autopoietica¹⁷, como apontam Varela&Maturana, complexificando-se com sistema de ensino formal, não formal e informal numa perspetiva sociológica preconizada pelo psicólogo Urie Bronfenbrenner¹⁸. Esta proposta enfatiza a relação escola, meio e o sujeito, enquanto micro-sistemas em interação. Nesta perspetiva, as emoções e a aprendizagem, por exemplo, fazem parte de um mesmo ser e são inter-influenciáveis, de tal modo que uma aprendizagem provoca alterações nos estados emocionais e as emoções ocorridas durante esse processo. Edgar Morin (1921-), considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos do campo de estudos da complexidade alude também à relação entre o sujeito e o meio, sabendo que um dos seus contributos foi a sua perspetiva lançada no livro “Os sete saberes necessários para a educação do futuro”. Citamos Calvet para reforçar a ideia de que qualquer língua se interpenetra com a comunidade “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes.” (2017:3).

Das abordagens cognitivistas, surge também investigação educativa ao nível das diferenças individuais. Desde os anos 60 que conceitos como “estilo de aprendizagem” e/ou “estilo cognitivo” têm vindo a ser evocados, dando valor ao ser individual no processo ensino-aprendizagem, sabendo que “estilo” imprime valor à disposição de cada pessoa para adotar um tipo de estratégia de aprendizagem. Em Kolb (1976), os estilos de aprendizagem são entendidos como “características permanentes da personalidade que são ativadas face a tarefas ou situações concretas, e as suas origens estão mais relacionadas com a história do sujeito do que com os contextos académicos em que se manifestam.”(in Rosário, 1999: 46).

¹⁷ Autopoiese ou autopoiesis (do grego auto "próprio", poiesis "criação") é um termo criado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco **Varela** e Humberto **Maturana** para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Segundo esta teoria, um ser vivo é um sistema autopoietico, caracterizado como uma rede fechada de produções moleculares (processos) em que as moléculas produzidas geram com suas interações a mesma rede de moléculas que as produziu. A conservação da autopoiese e da adaptação de um ser vivo ao seu meio são condições sistêmicas para a vida. Portanto, um sistema vivo, como sistema autónomo, está constantemente se autoproduzindo, autorregulando, sempre mantendo interações com o meio, onde este apenas desencadeia mudanças determinadas em sua própria estrutura, e não através de um agente externo. De origem biológica, o termo passou a ser usado em outras áreas por Steven Rose na neurobiologia, por Niklas Luhmann na sociologia, por Gilles Deleuze e Antonio Negri na filosofia, por Patrick Schumacher na arquitetura e por Gunther Teubner no Direito. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Autopoiese> .

¹⁸ Urie Bronfenbrenner foi um psicólogo (1917-2005), conhecido pela teoria dos sistemas ecológicos. A teoria ecológica de Bronfenbrenner é uma das explicações mais aceites sobre a influência do meio social no desenvolvimento das pessoas. Esta hipótese defende que o ambiente em que crescemos afeta todos os planos da nossa vida. Assim, nosso modo de pensar, as emoções que sentimos ou nossos gostos e preferências seriam determinados por vários fatores sociais. *The Ecology of Human Development* datado de 1979 é um dos seus livros mais divulgados. <https://amenteemaravilhosa.com.br/teoria-ecologica-de-bronfenbrenner/>.

A linguística aplicada está vocacionada para problemas complexos que dizem respeito à linguagem e aos contextos de uso da língua.

Santos (2019:4230), ressalta que os linguístias à época “criticam a centralidade da norma padrão”, colocando em ênfase a diversidade própria de toda a língua natural, numa perspectiva “naturalista/realista da língua como objeto de estudo científico”. Na verdade, a sociolinguística tem dado enfoque e revelado cada vez mais a realidade heterogênea da língua falada e que muitos linguistas “têm proposto o abandono da perspectiva normativa”, no que diz respeito especificamente à gramática. Para o autor:

“As proposições dos linguistas para o ensino constituem a face aplicada da linguística como ciência pura, uma linguística aplicada *lato sensu*, que toma, primordialmente, as regras da racionalidade científica moderna como referências para a construção dos objetos de ensino de português na educação básica, diferentemente do que propõe a didática da língua, uma disciplina vinculada à didática geral, com que se articula para produzir uma teoria global da prática de ensino de língua e uma engenharia didática.

(Santos; 2019:3230)

1.1.2.Sobre a Didática das Línguas

A Didática da Língua e da Literatura têm tido, nas últimas décadas, um desenvolvimento significativo no âmbito do conhecimento didático explícito com base em investigação. Sabemos que a Didática da Língua é uma disciplina específica da Didática Geral. A Didática da Língua, como se advoga na atualidade, emergiu da Linguística Aplicada e a Linguística Aplicada nasce da Linguística, enriquecida pela Sociolinguística, Psicologia, Psicopedagogia e Tecnologia. “Esta genealogia explica a dificuldade em delimitar esta disciplina” como refere Nobre (2018: 809). Galisson (1990) à data, definia a didática das línguas considerando o seu “objeto (a sua especificidade), a sua área (a sua extensão e a sua complexidade) e o seu “*status*” (estatuto da disciplina) (...). Assim, surgiu a necessidade de um projeto apropriadamente didático e o corte com a linguística aplicada. De facto, para Galisson a Linguística não é a disciplina de referência da Didática, e muito menos a disciplina mãe”. (in Nobre, 2018:812). Já para Alarcão, a Linguística Aplicada foi, sem dúvida, o “antecedente teórico mais influente na emergência da Didática da Língua” (2010:639), e em Portugal deve-se fazer jus aos seus percursores, como: João Malaca Casteleiro, Fernanda Irene Fonseca, Joaquim Fonseca, Emília Ribeiro Pedro, Maria Emília Amor, Ricardo Marques, Manuel Gomes da Torre, entre outros. Embora noutro campo, é de

registar também a influência de Vítor Aguiar e Silva que abriram caminhos de formação linguística com incidência no ensino e foram frequentemente referidos nas bibliografias dos primeiros programas de Didática da Língua e nas publicações dos primeiros didatas.

No dicionário DT (s.d.),¹⁹ podemos encontrar que a linguística, nas suas várias vertentes científicas, compreende a linguística descritiva onde se encontram disciplinas como a Fonética e a Fonologia, a Morfologia, classes de palavras, Sintaxe, Lexicologia e a Semântica. Compreende ainda a Análise do Discurso, a Retórica, a Pragmática, a Linguística Textual e a Lexicografia.

As inter-relações que a Linguística e a Didática estabelecem são óbvias e para Puren (1998), a Didática pode ser definida como uma disciplina de observação e de intervenção no processo ensino/aprendizagem das línguas e das culturas e, por este facto, a Didática das línguas tem um campo de ação e de investigação própria que a distancia da Linguística por se focalizar no processo de ensino e de aprendizagem da língua, conteúdo a dominar na sua estrutura e no seu uso. Alarcão adota a definição do projeto de investigação EMIP “campo disciplinar que tem como objeto de estudo a educação em línguas (maternas, estrangeiras e clássicas), nas suas práticas, processos, condições e fatores influenciadores” (2010:73). Mais autores como Camps (2012: 27) alude a um campo específico “*La didáctica de la lengua se constituye, pues, en un campo de investigación y conocimiento específico más allá de los conceptos aplicacionistas imperantes hasta hace bien poco.*” Camps, aludindo a esta área refere que “*La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla.*” (Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010:71 in Camps, 2012:24).

Na perspetiva de Alarcão, “a aprendizagem de línguas é incentivada como meio de coesão social numa Europa mosaico, em construção, orientada por políticas linguísticas patentes numa série de documentos que se reflectem no *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer* e, mais recentemente, no *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. A importância política da aprendizagem de línguas suscita hoje um conjunto de preocupações e estudos que estão na base de um novo campo de saber, ainda em emergência: políticas

¹⁹ DT-Dicionário Terminológico para consulta em linha. <http://dt.dge.mec.pt/>.

linguísticas”(2010:71). Os quadros normativos vêm valorizar atitudes de identidade, solidariedade, cidadania participativa, de respeito pelo “eu” e pelo “outro”, conceitos como alteridade, escuta, diálogo, cooperação, interação fazem parte da elocução norteadora, vislumbrando-se um discurso que remete para a dimensão humanista da aprendizagem das línguas. De referir a extensa publicação e investigação na matéria e a emergência em Portugal, no ano 2000, da Sociedade Portuguesa de Didática das Línguas e das Literaturas (SPDLL), tendo em vista congregar produção científica neste domínio.

As correntes pedagógicas predominantes referem “ao que fazer aprender é necessário adicionar o como fazer aprender e articular estes dois aspetos.” (Alarcão, 2010:67). Por este facto, devemos entender que a atividade comunicativa é afetada não só pelo conhecimento, pela compreensão, pelas capacidades, pelos fatores pessoais relacionados com as especificidades da personalidade individual de cada aluno, mas também, as suas motivações, crenças, valores, atitudes, estilos de aprendizagem, estilos cognitivos que muito contribuem para a individualização do “Ser”.

Nesse sentido o triângulo didático tenta especificar o objeto da didática e a sua singularidade. Reis & Adragão (sd:15) referem que “neste triângulo didático dinâmico (professor, aluno, conhecimento) o aprendente é mais importante do que a matéria que se ensina (...)”. “Ele é um indivíduo, detentor de competência original, portador de necessidades específicas de aprendizagem (...)”. “Cada aluno é autor do seu itinerário e sujeito de um progresso próprio na apropriação e na articulação de cada novo item, havendo cabimento para didáticas disjuntas e congregadas. (...)”. Mais do que perguntar-se “como ensinar?”, deverá perguntar-se “a quem ensinar?”, mas, em todo o caso, é necessário ter em atenção à perspectiva de Tomlinson & Masuhara, que procuram levar em conta a qualidade dos recursos educativos e os diferentes estilos de aprendizagem “ Os alunos de idiomas obtêm êxito somente se o aprendizado for uma experiência positiva, tranquila e agradável e os professores de idiomas lecionam com mais eficácia se a utilização dos materiais adotados for prazerosa.” (2005:2), criando deste modo oportunidades dos alunos poderem utilizar a língua para atingir as finalidades comunicativas. Sabendo que a língua é propriedade de todos os falantes e dependendo do estatuto de cada um. (...). Falar, ler, escrever, é um comportamento e “cada situação tem um comportamento verbal eficiente para atingir os objetivos de cada momento” (Reis & Adragão, sd:15). Deste ponto de vista ainda que a atenção do docente incida prioritariamente na língua padrão, em estudo da língua materna, não pode ignorar a diversidade de níveis e registos que a constituem “(...) a competência da comunicação terá que prevalecer sobre a competência linguística (...) a função comunicativa comporta uma vertente informativa, uma interpessoal e uma textual e, destas, a informativa não é a mais importante. Há espaço de liberdade de escolha do falante.” (Reis & Adragão, sd:16).

A primeira finalidade apontada é a de assegurar o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão em língua materna (Reis & Adragão, sd:17). Uma outra finalidade apontada é a de proporcionar a compreensão de ser a língua portuguesa um património nacional e fator de ligação entre povos distintos (Reis & Adragão, sd:17), colocando a tónica dominante na relação da língua com a cultura.

De acordo com os autores Reis & Adragão (sd:18), “parece tarefa primordial do professor a atenção constante ao programa proposto pelo Ministério da Educação (e não necessariamente ao conteúdo das gramáticas e das antologias que se editam) e às características e necessidades dos seus alunos”. A ação de ensinar é, pois, em si mesma, uma ação complexa, estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro e para o outro. A complexidade do sistema didático é intrínseca ao mesmo sistema, apontando Camps (2012:28) “*Los participantes aportan a la interrelación didáctica sus conocimientos, sus representaciones del mundo, sus finalidades propias*”. Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: “Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível”? – mas sim “Como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?” (Roldão, 2009/2013:57/136).

Não tem sido fácil delinear o percurso de desenvolvimento da Didática da Língua, do qual decorrem termos como: fantasmas, resistências, utopias, sonhos (Alarcão, 1991, Araújo e Sá 2004, nota 14 e o próprio tema do 2º Congresso da SPDLL: Didáctica e utopia: resistências, *in* Alarcão 2010:69), “balançando os didatas, entre as Ciências da Linguagem ou as Ciências da Educação com reflexos a nível da sua inserção institucional (uns em Departamentos de Letras, outros em Departamentos de Educação), com evidência a nível terminológico (Didática de..., Metodologia de Ensino de..., Ensino de...)”. (*in* Alarcão 2010:69). Têm sido as políticas linguísticas Europeias, que através da construção de um conjunto de documentos, tentam congregar o valor instrumental da aprendizagem das línguas. São conceitos como plurilinguismo, multilinguismo, transculturalidade, multiculturalidade, interculturalidade que povoam os novos quadros europeus e, num sentido mais lato de aldeia global digital, assistindo-se aos novos paradigmas da aprendizagem das línguas. O próprio Conselho da Europa (COE) sugere um conceito de educação intercultural,

“covers two characteristics of education that is appropriate in democratic multicultural societies: (1) «inclusion and participation», on one hand, and (2) «learning to live together», on the other hand.”(Batelaan, 2003: 3 in Pedro et al, 2007: 235).

À luz dos paradigmas atuais e das políticas educativas, a sociedade, cultura, língua, não são dissociáveis, cabendo à língua o papel de transmissor da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se espelham as diferentes realidades sociais promovendo-se deste modo uma consciência intercultural à qual a Didática das Línguas não se pode alhear. Em contexto, é fundamental que o professor assuma uma gestão mais flexível do currículo e os alunos, entendidos como uma comunidade de prática da língua, numa lógica comunicativa de partilha, de fala, escrita e leitura.

No que diz respeito à área em foco, destaca-se a investigação em Didática das Línguas que tem vindo a ser promovida e divulgada através de congressos, colóquios, seminários, revistas, repositórios, com comunidades dinâmicas de investigadores, comunidades de prática, com trabalhos individuais ou em grupo, presencialmente ou pela internet, através sites, websites, fóruns, chats ...privados ou públicos...à velocidade de um clique, estreitando laços e ligações pelo mundo que outrora estiveram mais distantes.

“Las entrevistas, individuales o en grupo, hacen emerger lo que los profesores piensan sobre sus prácticas y lo que dicen que hacen; este tipo de tareas se complementan con las observaciones del trabajo en el aula y en muchas ocasiones con la autoconfrontación, lo cual permite profundizar en el análisis de las creencias y puede incidir en la revisión de las mismas prácticas”.
(Camps: 2012:30).

Democratizou-se o acesso à informação e, no que diz respeito à investigação em Didática das Línguas, existem hoje algumas linhas de investigação sobre o pensamento do professor, sobre o professor-investigador, levando a sua prática reflexiva para o contexto investigativo na área científica em causa. Parece no entanto haver ainda pouco debate sobre a investigação-ação no que diz respeito ao ensino aprendizagem de línguas reforçado por Camps , *“(…) la didáctica de la lengua es un campo del saber que necesita elaborar conocimiento teórico específico sobre las prácticas de enseñanza de la lengua.”* (2012: 33).

1.1.3. Competências comunicativas em língua²⁰

“Ser competente numa língua é saber usá-la com adequação aos contextos socioculturais, aos interlocutores, às condições específicas em que ocorrem as interações e aos domínios da vida social em que são realizadas as atividades linguísticas” (Camões.IP., 2017: 7).

Não pretendendo desenvolver o tema nas suas questões conceptuais, ideológicas e investigativas, fundamentamo-nos no conceito de competências²¹ comunicativas espelhadas no QECR (2001), nos trabalhos de Grosso (2011) e Referencial Camões PLE (2017). Adotados como quadros referenciais que abordam especificamente o contexto do Ensino Português no Estrangeiro, de onde parte este estudo investigativo.

Nos documentos podemos encontrar menções específicas ao desenvolvimento de competências comunicativas em língua, entendendo-se estas como um conjunto de capacidades que todo o ser humano deve desenvolver e que englobam: competências linguísticas²² (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica), competências sociolinguísticas e competências pragmáticas (competência discursiva e competência funcional) e ainda a competência estratégica (QECR, 2001). Nos contextos de não imersão linguística, em que a língua portuguesa se restringe a usos pontuais ou educativos, as competências comunicativas em língua diminuem, sabendo que, em contexto educativo, devem partir de uma avaliação diagnóstica “do público-aprendente, designadamente dos diversos factores (biológicos, sociocognitivos, socioculturais, afectivos, linguísticos e outros) que influenciam o ensino e a aprendizagem da língua.” (QuaREPE, 2011:14). Trata-se de competências privilegiadas no ensino aprendizagem de uma língua e que refletem a evolução constante de conhecimentos e saberes nesta sociedade de informação e do conhecimento, chamando-se a atenção para a importância de comparar ou de tornar compatíveis as gramáticas no ensino-aprendizagem das línguas em contacto, nos

²⁰ “As competências comunicativas em língua são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (QERC, 2001:29).

²¹ Competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções. (QERC, 2001:29).

²² Trata-se do conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para as usar (QECR, 2001:157).

diferentes contextos do EPE. Incluem-se também nas competências comunicativas a capacidade classificatória, o conhecimento e a capacidade do uso do tipo e do gênero de texto apropriado como instrumento para a interação verbal que está a acontecer. No quadro abaixo apresentam-se sintetizadas as ideias chave veiculadas no documento de referência.

Quadro 1- Competências comunicativas em língua

Competências linguísticas	Lexical	Consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua.
	Gramatical	Consiste no conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar.
	Semântica	Capacidade de reconhecer e organizar o significado. A Semântica pode ser lexical, gramatical e pragmática
	Fonológica	Trata-se da capacidade de perceber e reproduzir.
	Ortográfica	É o conhecimento dos símbolos que compõem os textos escritos numa língua.
	Ortoépica	Habilidade de ler em voz alta textos preparados ou não.
Competências sociolinguísticas	As competências sociolinguísticas dizem respeito às condições socioculturais do uso da língua. Incluem-se, nesta competência, os marcadores linguísticos de relações sociais (por exemplo, uso e escolha de formas de tratamento), as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques.	
Competências pragmáticas	Discursiva	Diz respeito à coesão e coerência textual; que contextualiza adequadamente o que se diz; produz frases em sequências que fazem sentido.
	Funcional	Capacidade que diz respeito às microfunções, as macrofunções, os esquemas interacionais, tanto no discurso oral como no escrito.
	Conceção	Conhecimento dos princípios segundo os quais as mensagens são organizadas, sequenciadas e usadas para fins funcionais específicos.
Competência estratégica	Reporta-se à capacidade mental para gerir e implementar as componentes da competência linguística e das outras competências em contexto de comunicação.	

Fonte: adaptação da autora de QuaREPE (2011)

Conforme o documento, a ativação da competência comunicativa depende do uso de estratégias adequadas aos contextos de uso da língua e realiza-se no desempenho das atividades linguísticas de receção, produção, interação e mediação, oralmente e por escrito, de textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. No contexto, poderão emergir, as esferas de ação ou áreas de interesse mais familiares para o aluno, como são, os

domínios privado, público e educativo. Deste modo a competência comunicativa entendida como a capacidade do falante para usar a língua em situações e contextos diversificados. A mobilização desta competência comunicativa implica um espaço educativo interativo e propício para a atividade comunicativa. A escolha dos temas deverá obedecer aos critérios de flexibilidade e abertura, tendo em atenção as necessidades comunicativas dos diversos grupos de alunos e a eventual articulação com outras áreas curriculares. Uma vez que público é heterogéneo, podendo ser tendencialmente público de português língua materna (L1), português língua estrangeira (L2) e português língua segunda ou de herança cultural, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, pode privilegiar-se a prática comunicativa, a reflexão sobre a língua ou a língua de acesso aos saberes das diversas áreas disciplinares, permitindo uma abordagem orientada para a ação, em que o aluno será sobretudo ator social e utilizador da língua. Em todo o caso mantém-se a premissa veiculada no QECR (2001:152) que a atividade comunicativa dos alunos “é afetada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por fatores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal.”

Neste estudo propõe-se como objetivo prioritário a ativação de competências comunicativas em língua, orientadas pelo professor para a consciência linguística²³, onde o aluno é convidado, através de estratégias educativas diversas, através da descoberta, a adotar métodos de trabalho “característicos da investigação científica”, corroborando assim a perspetiva de Duarte (2008: 16), onde inclui: “observação de dados, deteção de regularidades, formulação de generalizações claras, teste dessas generalizações com outros dados”. Num trabalho desta índole, como refere a investigadora citada “desenvolvem-se capacidades cognitivas gerais que constituem objetivo educativo da maioria das disciplinas curriculares (...)”, transformando “o conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objetivo e estruturado (...)” (Duarte, 2018: 16). A autora Bortoni-Ricardo fundamentada na sociolinguística refere que a “competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias” e para tal

²³ “Um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, é a chamada consciência linguística.” (Soares, 2008: 18).

o sujeito deve ter competências linguísticas que lhe permitam formar sentenças e estabelecer distintas relações com os seus conhecimentos.

Para Duarte (2018), no final do 1º ciclo, as crianças devem ter trabalhado as competências linguísticas os conteúdos gramaticais apresentados no quadro que se segue.

Quadro 2- Competências Linguísticas em língua no 1º Ciclo do Ensino Básico

Consciência fonológica	Conteúdos gramaticais	*Classificação dos sons distintivos da língua em vogais, consoantes, semivogais e a distinção entre sons orais e nasais. *Identificação de ditongos orais e nasais. *Distinção entre sílaba tónica e átona *Classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica *Representação (orto)gráfica das unidades linguística, o alfabeto, os tipos de letra, as correspondências entre sons e letra(s), acentos gráficos, os sinais gráficos (diacríticos), sinais de pontuação, regras ortográficas, regras de acentuação, regras de translineação.
Consciência morfológica		*Palavras variáveis e invariáveis, flexão nominal em género e número, a flexão em pessoa dos pronomes pessoais, a flexão verbal em número e pessoa, conjugações verbais. *Palavras simples e complexas, distinção entre radical e afixos, prefixos e sufixos.
Consciência semântica		*Família de palavras. *Polissemia, alargamento do léxico da língua. *Relações semânticas entre palavras.
Consciência Sintática		*Unidades estruturais da frase (grupo nominal, grupo verbal). *Funções sintáticas. *Classes de palavras: nomes, verbos adjetivos, preposições, pronomes, determinantes artigos, nomes próprios e nomes comuns, verbos principais, copulativos e auxiliares *Processos de concordância: sujeito verbo, sujeito-predicado, nome-determinante, nome-adjetivo. *Frase simples e complexa, processos de coordenação e de subordinação, frases relativas e completivas. *Sensibilização à ordem de palavras canónica.

Fonte: adaptação da autora a partir de Duarte (2008).

Competência linguística para Goulart & Souza diz respeito:

“à aquisição e ao desenvolvimento de determinada língua. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), todo falante de uma língua materna, em qualquer posição social, nível de monitoramento e sem que precise frequentar a escola, possui esta competência, pois é capaz de realizar sentenças compreensíveis e que seguem as regras básicas da língua” (2017:2).

Para Chomsky, como veículado na sua teoria da gramática gerativa, a competência linguística “consiste no conhecimento que um falante tem de um conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças” (Bortoni & Ricardo,

2004:71 in Goulart & Souza, 2017:2). Para o desenvolvimento de **competências linguísticas** muitos estudos apontam que o sucesso na aprendizagem da leitura reside nos níveis de “consciência fonológica da criança”, dando o papel de destaque à “consciência fonológica como pré condição de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita” como refere Duarte (2008:21). Esta mesma autora propõe atividades para o 1º ciclo onde se configuram trabalhos de aprendizagem de 5 conteúdos gramaticais ao nível da **fonologia** que passam pelo reconhecimento dos sons da língua, vogais e consoantes, sílabas, ditongos, sílaba tónica e átona, classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica, utilização de acentos gráficos, sinais gráficos, regras de pontuação, parágrafo, translineação. A capacidade linguística revela a capacidade de organizar a falar e formular expressões. Para Ferreira (2011), a competência linguística ao nível da ortografia “assume-se que intervêm vários domínios: a fonologia, a sintaxe, a semântica e, ainda que de uma forma mais indireta, o critério frásico-entonacional, como é o caso da pontuação” (in Teixeira *et al*, 2011:120).

Goulart & Souza (2017), nas suas conclusões preliminares sobre as competências comunicativas referem que “um dos fatores que influenciam no resultado desse nível de proficiência são os métodos de ensino-aprendizagem aplicados nas aulas de Língua Portuguesa, persiste um ensino tradicional e sistemático, ou seja, um desenvolvimento das competências linguísticas” (2017:1).

Para Camps,

“Será necesario elaborar modelos de enseñanza que permitan la reflexión sobre la lengua en uso, sobre las formas lingüísticas y sobre los contenidos gramaticales, más allá del aprendizaje memorístico, para que puedan formar parte de los saberes en uso (cf. entre otros: Camps y Zayas, 2006; Fontich, 2006; Durán y Manresa, 2011 in Camps, 2012 : 29). El análisis de las interacciones en los procesos de resolución de problemas gramaticales muestra las posibilidades y límites de la reflexión gramatical y abre caminos para planear intervenciones que la favorezcan.” (Camps, 2012:29).

1.2. O Ensino de Português

1.2.1. Português Língua Materna (L1)

Abordar a didática da língua materna (doravante L1), é abordar a *mater*, a língua com que estabelecemos os primeiros contactos, a língua nativa, o idioma materno, a que é natural ao indivíduo, a língua falada pela comunidade linguística a que pertence.

Para Sim-Sim *et al*, “(...) os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes.” (1997:15). Para estes autores, do ponto de vista linguístico, a linguagem traduz-se respetivamente “na atribuição de significado a cadeias fónicas ou gráficas, na produção de cadeias fónicas ou gráficas dotadas de significado e na consciencialização e sistematização do conhecimento intuitivo da língua.” (1997:12), sabendo que o processo de aquisição da linguagem “desemboca no conhecimento (intuitivo) da língua (materna)” (1997:24).

“A capacidade de reconhecimento da informação linguística desdobra-se nas competências de compreensão do oral (atribuição de significado a cadeias fónicas) e de leitura (extração de significado de cadeias gráficas). Por sua vez, a capacidade de produção de informação linguística desdobra-se nas competências de expressão oral (produção de cadeias fónicas dotadas de significado) e de expressão escrita (produção de cadeias gráficas dotadas de significado). Finalmente, a capacidade de elaboração sobre o conhecimento (intuitivo) da língua concretiza-se no conhecimento explícito da língua – abreviadamente, conhecimento explícito” (Sim-Sim *et al*, 1997:25).

Neste trabalho assumimos a perspetiva que a Língua Materna é a que a criança aprende com os familiares até à entrada na escola, muitas vezes referenciada como L1. Neste sentido, a designação PLM, associada ao nome de “mãe”, deixa entender, na perspetiva de Reste *et al* (*in* Teixeira 2011:57), que:

“materna será a primeira língua, aprendida em meio familiar. Saliente--se que, ao apontar--se a LM se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito colocar o enfoque na competência de uso de uma língua que poderá ser diferente daquela que se aprendeu com a mãe. Com efeito, a língua em que se pensa ou se domina melhor pode sofrer alterações ao longo da vida, o que implica que se questione a ordem de aprendizagem das línguas quando se pretende identificar a LM de um sujeito migrante. Questionar--se--á, igualmente, a ideia de domínio excelente de uma língua, por remeter para o modelo de locutor nativo, instável também a diversos níveis.”

(Andrade, 1997 *in* Teixeira, 2011:60).

No seio das comunidades linguísticas, com a mesma língua materna, surgem variantes resultantes de situações geográficas, socioculturais e situacionais distintas e, por esse facto, instituiu-se a denominada língua padrão que corresponde a uma norma que pretende uniformizar os padrões vocabulares e gramaticais da sua aprendizagem e de uso corrente nos documentos oficiais, obras científicas e técnicas, entre outros. Duarte (2022) refere-se ao português como uma língua “pluricêntrica” corroborando a perspectiva de Mota (2018), uma vez que acolhe “múltiplas faces, sem perder o núcleo comum” (*in* Duarte, 2022: 38). Para o caso de Portugal o português de referência parece ser o dialeto do eixo geográfico Lisboa-Coimbra. Assim, a língua padrão como língua materna assume um papel fulcral no desenvolvimento pessoal e social e na comunicação com os pares sendo essencial para a expressão do pensamento e também na aprendizagem que acontece no meio escolar. Assumimos aqui a reflexão de Duarte (2008:10), que “Levar todas as crianças a acederem ao português padrão não significa erradicar das escolas outras variedades sociais ou geográficas, tanto mais que a exposição das crianças à variação característica de todas as línguas vivas é uma oportunidade educativa importante”. Um dos objetivos centrais do ensino do Português como LM é o de promover o acesso de todos os aprendentes ao Português padrão, e por esse facto constitui objetivo complementar consciencializar para a legitimidade cultural e linguística das suas variantes. “A língua padrão é (...) pois, um instrumento essencial de cidadania” (Sim-Sim *et al*, 1997:29).

Como advogam Niza *et al* (2011:13) “Estudos sobre a evolução dos Programas de Língua no currículo português desde o início do século XX permitem a constatação de que foram os Programas de Língua Portuguesa para a escolaridade obrigatória (1991) os que operaram a mais forte mudança de conceção da didática da linguagem escrita. Tratou-se de sobrepor às conceções (geralmente implícitas) da retórica clássica a instituição da produção textual como operadora de conhecimento”. Efetivamente vários estudos têm demonstrado “um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em língua materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de língua materna.” (Sim-Sim *et al*, 1997:41). Investigadores apontam, como Viana & Teixeira (2002), para a importância que o domínio da LM assume, uma vez que “é fazendo uso correto da língua, enquanto elemento unificador de um povo, que as pessoas conseguem comunicar

devidamente entre si, em situações de ação e interação social. Outros autores sustentam que “um bom nível de proficiência na língua materna, o domínio de conceitos gramaticais básicos e o treino de reflexão sobre a língua materna constituem fatores que favorecem uma aprendizagem bem-sucedida das línguas estrangeiras”. (Sim-Sim, *et al*, 1997:41), corroborando a perspectiva de Baker (1996 *in* Rato, 2008:39) que refere que o conhecimento adquirido na LM interfere sempre no desenvolvimento de uma segunda língua ou seja, “se a primeira for bem trabalhada, a segunda poderá ser mais facilmente adquirida”. No limite, chega-se a cogitar que a LM não é ensinada, podendo no máximo ser aprendida, a partir de uma explanação eficaz a dados significativos e efetivada no momento certo.

Para a DGE (2018), os objetivos para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa têm em conta a realidade vasta e complexa que é uma língua, incorporando um conjunto de competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico.

Estrategicamente o ensino e a aprendizagem do português constrói-se através da produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento), cada uma delas estabelecendo inter-relações entre si. Reconhecem-se ainda “cinco **competências**²⁴ **nucleares** a desenvolver na área curricular da LM: a compreensão do oral e a leitura, a expressão oral e a expressão escrita, e o conhecimento explícito, que alimenta especificamente cada uma das quatro outras competências” (Sim-Sim *et al*, 1997:12). (...) o domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania”(Currículo Nacional do Ensino Básico,2001:31). Para os autores Vieira *et al* o “texto e gramática constituem dois eixos do ensino e da aprendizagem do português, língua materna.” (2015:13) e “tornaram-se referências quotidianas do professor de Português dos ensino básico e secundário, principalmente na área da produção escrita.” (2015:15).

²⁴ Entenda-se neste contexto que competência designa um saber-em-uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal (Sim-Sim *et al*, 1997:12).

Tendo em conta o exposto, compete à escola “contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição.” (Sim-Sim *et al*, 1997:35).

Para concluir refletimos com Sim-Sim *et al* :

“a função mais produtiva da escola no que respeita ao ensino da língua materna consiste na promoção da mestria que possibilite a cada aluno interagir com o real de forma activa e criativa, extraindo e produzindo significados através de estruturas linguísticas expressas nas vertentes oral e escrita. Tal objectivo não invalida, pelo contrário requer, o treino de mecanismos de automatização e a aprendizagem de estratégias essenciais à eficácia e rapidez de acesso ao conhecimento.” (1997:40).

1.2.2. Português Língua Não Materna (L2)²⁵

Nesta abordagem entende-se que a L1 é a que o aluno aprende antes de entrar na escola e utiliza em situação informais e a L2 por sua vez é a que vai aprender quando entra para a escola de um outro país e que utiliza em situações formais ou para comunicar com o meio e os seus pares. Duarte (2022) perspetiva também neste campo os alunos que não têm o português como língua materna, mas cujo país o adotou como língua oficial. Destacamos os países da CPLP²⁶ como Cabo Verde e Timor-Leste onde as línguas nativas se sobrepõem.

Há anos que o Estado português reajusta a política de ensino de português no estrangeiro. Esses acertos fazem-se em função de duas variáveis principais: mudança de orientação das políticas nacionais e evolução dos acordos bilaterais com os países de acolhimento das comunidades portuguesas. Assim, o Ensino de Português no Estrangeiro, vulgo EPE, adotou modelos distintos ao longo do tempo e dependendo dos países onde a língua portuguesa é lecionada, a política da língua impõe-se com os seus cambiantes.

Foi a 15 de junho de 1992 que foi criado o Instituto Camões, Instituto de Cooperação e Língua, sob a jurisdição do Ministério das Relações Exteriores português,

²⁵ Adota-se a perspetiva de Tomatis (1991) que entende que Língua Estrangeira é qualquer outra língua que não seja a Língua Materna. A abordagem a este subcapítulo dá enfoque à língua portuguesa ensinada no estrangeiro, uma vez que vai ao encontro da população visada no estudo e que não tem o português como língua materna. Não se perspetiva o PLNM ensinado nas escolas portuguesas para estrangeiros.

²⁶ <https://www.cplp.org/>

responsável por garantir a orientação, coordenação e execução da política cultural do país no exterior, mas sobretudo pela disseminação da língua portuguesa. A missão desta instituição pública é a de promover a língua portuguesa e a cultura no estrangeiro. A legislação portuguesa confere ao Camões autonomia administrativa e patrimonial. Este Instituto atua em colaboração com outros órgãos estatais relevantes, principalmente com o Ministério da Educação. Acordos de cooperação pedagógica têm vindo a ser assinados pelo governo português e outros governos estrangeiros (França, Alemanha, Japão, Marrocos, Índia, China, etc.). A sede do Instituto está localizada em Lisboa. No Brasil surgem incentivos institucionais como o Mercosul, da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE)²⁷. Em Cabo Verde surge o Instituto Internacional da Língua Portuguesa, em Espanha a Academia Galega da Língua Portuguesa, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que tem avançado com algumas iniciativas nomeadamente a Conferência Internacional sobre o futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial²⁸. As duas primeiras conferências internacionais decorreram em Brasília e em Lisboa, nas quais foram aprovados os Planos de Ação de Brasília (PAB) e de Lisboa (PALis), em 2010 e em 2013, respetivamente. Destas conferências surge o portal “Professor de Português língua estrangeira/língua não materna”²⁹. Por sua vez, criada a 17 de julho de 1996 a CPLP é composta por Portugal, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Timor Leste, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial. Neste contexto, a língua tem por objetivo o "aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre os seus membros”³⁰. Uma vez que língua faz parte da identidade cultural de cada indivíduo, numa sociedade multicultural coloca-se como desafio a presença simultânea de diferentes línguas num mesmo contexto. “Esse plurilinguismo passa a fazer parte do repertório de competências a serem desenvolvidas no ambiente escolar, fazendo parte das interações interculturais” (Gonçalves, 2019:77). A lei nº 49, de 31 de agosto, sobre educação (2005) vai além das disposições constitucionais. O artigo nº 25 desta lei obriga o Estado, entre outras missões, a "promover

²⁷ A SIPLE, desde sua fundação em 1992, vem desenvolvendo ações engajadas na promoção do ensino, incentivo à pesquisa e troca de informações científicas relativas ao processo de ensino/aprendizagem de PLE. No âmbito desta pesquisa, destacamos a realização em 1994 na Unicamp do 1º Seminário do SIPLE com o tema: "O Interculturalismo no Ensino de Português Língua Estrangeira in Gonçalves 2011.

²⁸ III Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial (cplp.org)

²⁹ PPPL - Portal do Professor de Português Língua Estrangeira. O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE) é uma plataforma on-line, que tem como objetivo central oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira / língua não materna.

³⁰ <https://www.cplp.org/id-2763.aspx>

a disseminação e o estudo da língua portuguesa e da cultura no estrangeiro", incentivar a "criação de escolas portuguesas" e oferecer cursos para "o ensino da língua portuguesa e da cultura para os trabalhadores migrantes e seus filhos". O Decreto-Lei nº 234/2012, de 30 de outubro, no artigo nº 2, descreve os objetivos do ensino de português no estrangeiro: “tem como objetivo disseminar a língua portuguesa no mundo como uma grande língua de comunicação internacional e promover a cultura portuguesa; pretende oferecer aprendizagem da língua, história, geografia e cultura nacional, especialmente às comunidades portuguesas”.

“A dimensão transnacional da língua portuguesa levou a que se tomassem como referência para a planificação do seu ensino-aprendizagem: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR), o Portfolio Europeu das Línguas, os *portfolios* do sistema educativo português e os *portfolios* dos sistemas educativos onde existe uma rede de cursos EPE, os documentos para o ensino e aprendizagem de línguas referentes ao Nível de Iniciação, Nível Elementar, Nível Limiar, Nível Vantagem.” (QuaREPE, 2011:7).

Além dos documentos acima mencionados, assinalam-se ainda como elementos de referência: i) normativos que enquadram legalmente o EPE; ii) Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais; iii) níveis de proficiência no Quadro da *Association of Language Testers in Europe* (ALTE); iv) orientações curriculares para a Língua Portuguesa para o Ensino Básico e Secundário do sistema educativo português.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, aprovada em 2001 pela UNESCO, aponta várias linhas de ação, sendo uma delas “Encorajar a diversidade linguística-respeitando sempre a língua materna -a todos os níveis da educação, em todos os locais possíveis, e promover a aprendizagem de várias línguas desde a mais tenra idade.”(UNESCO, 2006:9).

As referências documentais orientadoras aludem que para ensinar língua portuguesa no estrangeiro não se pode atender somente aos aspetos linguísticos, mas devem também ser levados em conta os aspetos socioculturais. Para Zarate (1995), a sala de aula é o lugar onde a cultura do país do aluno com a cultura estrangeira ensinada entram em relação. Na aplicação dos programas deverão ter-se em conta a diversidade de perfis linguísticos dos alunos, aos quais estes programas pretendem dar resposta, de modo a serem um instrumento útil para a gestão, quer programática quer pedagógica e didática, que o professor terá de fazer, de acordo com as especificidades do (s) seu(s) público(s)-alvo. Os programas pretendem ser documentos abertos, flexíveis e dinâmicos, características que os tornam

passíveis de serem adaptados a contextos diferenciados e a um vasto público-alvo com necessidades e expectativas também elas muito diversas. Os contextos de aprendizagem EPE obrigam à adoção de metodologias diferenciadas, que considerem os perfis linguísticos dos alunos, os seus estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem e contextos de Escolarização (EPE,2012:5). A apresentação de atividades sob a forma de resolução de problemas, sempre que oportuno, incentiva atividades heurísticas de descoberta de soluções. As tarefas devem ser enquadradas por projetos que deem sentido ao trabalho pedagógico e que garantam a sua coerência e pertinência (EPE, 2012:6), deve ser dada uma atenção especial aos conteúdos gramaticais, o conhecimento reflexivo que vier a ser operacionalizado deverá partir de produções ou textos orais e escritos e deverá estar ao serviço desses mesmos textos e produções (EPE, 2012:7).

Para adquirir uma verdadeira competência comunicativa e intercultural, a língua que se aprende no contexto familiar, comunitário ou em contexto formal, na escola, deve ser tornada próxima e não estrangeira, “ (...) Em suma, qualquer que seja o perfil linguístico do público-alvo, o ensino e a aprendizagem devem ter como finalidade a promoção da língua e da cultura portuguesas e a progressiva construção de uma consciência plurilingue e pluricultural.” (EPE, 2012:5).

Duarte, chama a atenção para a necessidade de “uma irmandade da Língua Portuguesa com essas outras línguas, nativas ou não (Aqualusa, 2019: n. p.). Essa irmandade implica que o português não se sobreponha às restantes línguas nem as faça desaparecer, mas com elas coexista em são convívio” (2022:42), referindo-se especialmente ao contexto CPLP. Colocamos neste tópico também em destaque a perspetiva de Margarita Correia,

“Para ser verdadeiramente grande, a língua portuguesa deve crescer sem desertificar tudo à sua volta, criando terreno fértil para habitar com outras línguas, tornar-se cada vez mais mestiça, multicolorida e multifacetada, mais rica, mais fortalecida pelos contributos das línguas e das culturas que com ela se irmanam.” (Correia, 2022: n.p. in Duarte, 2022: 43).

1.2.3. Português Língua de Herança (LH)

O termo Língua de Herança (doravante LH) tem sido utilizado para caracterizar os falantes e/ou estudantes de uma língua não oficial na diáspora e a sua aprendizagem está fortemente enraizada em questões sociais, étnicas e/ou familiares. Esta língua é adquirida

juntamente com a língua maioritária do país onde se vive, e, por este facto, pode estar restringida ao ambiente familiar ou a pequenos grupos sociais imigrados num determinado país. Soares (2012) refere que língua de herança tem sido evocada como: língua dos imigrantes; língua dos refugiados, língua dos indígenas, língua ancestral ou *heritage language* como referem Kondo-Brown (2005) e Van Deusen- Scholl (2003); língua familiar, língua primitiva, língua nativa, língua da comunidade, língua colonial (Fishman 2001; Carreira 2004), língua étnica, língua minoritária, língua não-social (Valdés 2005), ou muito simplesmente como outras línguas que não o português, ou a língua dominante desse País-Estado-nação. Duarte (2022) remete para o *Heritage Language Consortium*³¹, consórcio que tem como foco a promoção de investigação do português como herança ou segunda língua. A língua de herança está muitas vezes relacionada com as políticas da língua, que diferem de países para países e das sinergias criadas pelos países de acolhimento, particularmente ao nível da legislação e políticas educativas, para manter vivas as línguas minoritárias, que muitas vezes ficam remetidas a iniciativas das próprias comunidades falantes no sentido de criar locais de aprendizagem de LH. Para Maria José Grosso “Embora a etiqueta LH seja restrita e aponte para uma língua minoritária, este é um conceito complexo e abrangente, ligado a uma transmutação, mas que mantém, na sua essência, a transmissão (mesmo que esta se torne ténue), a ligação a contextos temporais e espaço temporais afetivos. [...]” (Grosso, 2020: 19 in Duarte, 2022: 39). Para a Duarte esta terminologia adequa-se ao “português usado por portugueses e descendentes de emigrantes portugueses de segunda e terceira geração” espalhados por esse mundo fora (2022:39).

Para Valdés (2001) um falante de LH é aquele que “é criado num lar no qual uma língua que não o inglês é falada e que fala, ou pelo menos, compreende a língua e é de algum modo bilingue nessa língua e no inglês” (in Soares, 2012:21). Por seu turno para Van Deusen-Scholl (2003) trata-se de um grupo heterogéneo que abarca desde fluentes nativos a não-falantes, que poderão estar a gerações de distância, mas que se sentem culturalmente ligados à língua” (in Soares, 2012:21). Carreira, tendo em conta perspetivas de outros autores, define aprendentes de LH como indivíduos “*who are members of a community with linguistic roots in a language other than English*” (2004:3) e ainda “*are learners that have identity and/or linguistic needs with regard to language learning that relate to their family*

³¹ <https://wp.lancs.ac.uk/heritage-language>

background” (Carreira, 2004:18). A referida autora define os seguintes critérios: o lugar desses aprendentes na comunidade e LH; a sua relação pessoal com a LH e a cultura de herança por ligações familiares; a sua proficiência linguística, criando quatro perfis distintos na própria categorização de aprendente (Carreira, 2004 *in* Soares, 2012:24-25). O desenvolvimento do Português LH foi justamente um tema debatido no 2º Encontro de professores do ensino português no estrangeiro, realizado em 2007. Uma das investigadoras que tem refletido sobre este conceito de LH é Cristina Flores, investigadora do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, que considera que a “A Língua é talvez o elemento mais importante da projeção internacional do nosso país, isto é, daquilo que faz com que a nossa influência global seja desproporcionada, a nosso favor, face à nossa dimensão física, demográfica ou mesmo económica, sobretudo, moldada nos primeiros 6/7 anos de vida da criança”. O estudo incidiu numa primeira fase em falantes de Português-Alemão sendo depois alargado a falantes de Português-Francês e de Português-Espanhol e permitiu à investigadora concluir que apesar de ser uma língua materna, o Português não costuma ser a língua dominante nem a preferida da criança, já que o contacto com a LH diminui após a sua entrada na escola. Por esse motivo, os resultados da investigação indicam que “é necessária a interação regular (da criança/aluno) com falantes nativos (de português)”, sendo “insuficiente” para a sua aquisição de competências, que a criança apenas ouça a LH através da televisão. “A escolha linguística dos pais em casa” vai afetar de uma forma positiva ou negativa, a aprendizagem desta língua segunda em sala de aula, sublinhou a investigadora”. Se (os pais) optarem por não falar Português vão afetar a aprendizagem por parte dos filhos quando eles forem aprendê-lo na escola. Mas se o falarem em casa com os filhos, desde o início, irão facilitar essa aquisição”, alertou a investigadora (Mundo Português, 2017:21). Similarmente, Nesteruk defende (2009) “Os estudos demonstram que para um desenvolvimento contínuo da língua de herança familiar, o *input* dos pais não é suficiente só por si; um *input* linguístico mais amplo de outros interlocutores e o apoio da comunidade alargada também são necessários” (*in* Soares, 2012:16). Como refere Gonçalves (2019:75), “num processo de aculturação, o indivíduo inserido numa comunidade cultural diferente da sua abandonará seus traços culturais e, num processo de tornar-se semelhante à nova cultura, adotará os valores, atitudes e padrões de comportamento do grupo social dominante”.

As implicações pedagógicas são inúmeras e as dificuldades são acrescidas quando, em sala de aula, vulgarmente se encontram aprendentes com níveis diferentes de proficiência da língua, motivações, culturas, regiões de proveniência diferentes, mas na realidade trata-se apenas de trazer o ensino multicultural para o currículo escolar. Como Duarte refere “Na maior parte desses contextos, o problema da heterogeneidade dos aprendentes é a mais complexa questão com a qual docentes e alunos se confrontam.”(2022:39). Um dos maiores problemas enfrentados pelos professores na sala de aula diz respeito à questão da variação linguística, ficando muitas vezes reféns das regras gramaticais atribuindo pouca ênfase ao processo de variação. De reforçar os esforços envidados por investigadores como: “Montrul 2005, 2010, Valdés 2005, Kondo-Brown 2005, para identificar as diferenças linguísticas entre aprendentes de L1, L2 e LH, como base científica para o desenvolvimento da Teoria de Aquisição das Línguas de Herança” (in Soares, 2012:38).

Para Soares deve ser privilegiada uma “metodologia construída em torno da relação Língua/Cultura, a qual sustenta o princípio de uma ligação unívoca e indissociável entre a língua e a cultura ensinadas e também sobre uma coerência intracultural, na medida em que se procura que o aprendente parta das vivências que tem na sua língua para adquirir os conhecimentos linguísticos numa outra língua” (2009:6).

O programa EPE (2012) refere que: “As especificidades do PLH exigem que, para os alunos, sejam criados contextos de vivência da língua propícios a valorizar e estabelecer um forte vínculo afetivo com a sua identidade como cidadãos portugueses ou de origem portuguesa, de modo a garantir que o domínio da língua do país de acolhimento se faça por integração harmoniosa com o domínio da língua portuguesa e não por mutilação desta última (...)”. Conseguir “a apropriação afetiva” da língua ensinada é um grande desafio que se coloca ao professor de LH. Para Duarte (2022:43) o docente deve “respeitar e valorizar a variedade com que a criança tem contacto em casa ou na comunidade”. Deverão ser tidos em consideração os aspetos interculturais e interlinguísticos das comunidades, sabendo que o professor e o aluno deverão desenvolver uma competência plurilingue e pluricultural, atendendo aos desafios comunicativos do meio sociocultural em questão, como definido no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas³². Sabemos que nem sempre é fácil a relação do aluno com a LH, assim como os seus pais uma vez que é considerada

³² https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

“minoritária no país onde vive, porque não é língua de prestígio, porque, por causa da sua língua, é por vezes discriminado socialmente.”(Duarte, 2022: 44). A mesma autora apresenta-nos a visão do português como uma língua “pluricêntrica”, onde a heterogeneidade linguística e o “falante ouvinte ideal não existe”. Na perspetiva de Mota “o português, como qualquer língua pluricêntrica, acolhe múltiplas faces, sem perder o núcleo comum, que o identifica e distingue das restantes línguas.” (in Duarte, 2022:38). Observa também Silvestre (2020) que os professores pela sua formação inicial, nestes contextos, podem ter tendência a dar mais enfoque ao ensino da língua materna padrão não privilegiando o conhecimento da variação linguística e que,

“Uma parte significativa dos agentes de ensino de LH são professores de língua materna e línguas modernas, pelo que as ciências da linguagem ocuparam um espaço central na sua formação, enquanto conjunto de disciplinas que descrevem as línguas como sistemas de comunicação. Espera-se que conheçam aspectos de fonética, sintaxe, semântica e pragmática, não apenas para compreenderem o funcionamento da língua, mas para serem capazes de transmitir uma perspetiva metalinguística aos alunos, levando-os a refletir sobre as áreas críticas da aprendizagem e do uso da língua.” (Silvestre, 2020:21 in Duarte 2022:40)

O autor defende que os professores, deveriam ser antes “curadores” da variedade linguística da língua portuguesa, desenvolvendo e ampliando as competências dos falantes de LH, sem cercear o potencial da sua identidade multicultural.” (Silvestre, 2020:24 in Duarte 2022:41). Assim, principalmente nas primeiras idades poderão ser incluídas, tendo em vista “input linguístico, canções infantis em português do Brasil (PB) ou de Portugal (PE), ler-lhe contos de Cabo-Verde, de Angola ou de Moçambique”(Duarte, 2022:44). Recursos educativos de várias proveniências podem ser incluídos como contos, tradições, lendas, receitas, artigos de jornal, *podcats*, filmes, géneros musicais variados e outros recursos disponíveis que possam testemunhar os traços linguísticos diversificados da língua portuguesa. Deste modo pode ser aumentada a motivação para o estudo da língua uma vez que o aluno pode adquirir “consciência de que fala uma língua que vários milhões de outras pessoas usam no mundo pode constituir-se em motivo de identificação e orgulho” (Duarte, 2022:44).

Síntese do Capítulo 1

Detivemo-nos inicialmente na elaboração de uma síntese histórica sobre o conceito de Didática. Apoiamo-nos nas perspetivas de Sophie Moirand (1986) que previu uma

didática restrita à sala de aula e que inclui uma ação reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem, sobre o ato de aprender e o de ensinar a aprender. Alarcão (1990) refere-se a Didática como uma disciplina e Bouchard (1992) como sendo uma ciência humana que visa a construção do conhecimento. Da teorização de uma prática, integrando métodos e conceitos de outras disciplinas. Didática é elevada a arte com Emília Amor (2022), também vista como técnica, ciência. O didatólogo, como aprofundado por Galisson (1986), é o que reflete sobre a sua prática e produz discurso sobre essa prática.

Em suma, a Didática liga-se ao ensino, à instrução, cujo étimo remonta à palavra grega *didactos*, emergindo a ideia de processo e da articulação com as áreas pedagógica, metodológica e científica. Área de construção de saberes científicos e de intervenção no ecossistema educacional, no cerne está a ação de ensinar.

No capítulo um que sintetizamos equacionamos relações entre a Didática, a Linguística e a Didática das Línguas. Que a linguagem é um fenómeno social que a linguística procura interpretar. Problematisamos a Didática da Língua Portuguesa numa perspetiva abrangente procurando clarificar conceitos como Língua Materna, Língua Estrangeira e Língua de Herança contextualizando deste modo o campo investigativo onde o português pode ser aprendido por um público heterogéneo com português como língua materna (L1) português como língua estrangeira (L2), língua segunda e língua de herança cultural.

Uma vez que o meio interfere e cria inter-relações com o indivíduo, a didática da língua, e atendendo às particularidades do ensino do português no estrangeiro, não deve apartar-se de uma abordagem multi-intercultural como exposta por Grossol *et al* , “Também no ensino do português a abordagem intercultural é fulcral no sentido de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade, que não raramente está dividida entre duas culturas, dando uma resposta à experiência enriquecedora da alteridade em matéria da língua e da cultura.” (2011:13).

Explanamos também o conceito de “Competências Comunicativas em Língua” procurando clarifica-lo, apoiados pelos documentos de referência que são o QECR (2001) e os trabalhos de Gosso (2011), e que nos pareceram mais consentâneos com o contexto investigativo e com o público heterogéneo em causa. Para esta tipologia de alunos, em contexto EPE, deve ser privilegiada uma metodologia que tem como base a relação

Língua/Cultura, a qual sustenta o princípio de uma ligação biunívoca entre a língua e a cultura ensinadas.

CAPÍTULO 2- DIDÁTICA DAS LINGUAS

Nota introdutória

Este capítulo dedica-se exclusivamente à revisão da literatura do domínio da Didática das Línguas, Explorar-se-ão os conceitos, estratégias, metodologias, investigações a ela dedicadas e mais especificamente ao processo ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula.

Partimos do princípio que o ato de comunicar surge inserido num contexto de produção e em amplos campos, da atividade humana. Que é afetado pelo conhecimento, pela compreensão e pelas capacidades do seu produtor e do seu recetor, dos seus fatores pessoais, das suas personalidades. Na educação valorizam-se as motivações, as atitudes, os valores, os estilos cognitivos, os ritmos de aprendizagem, os tipos de personalidade. O ato comunicativo está intimamente ligado à produção verbal, entendida assim, na perspetiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart (1999), como toda a produção escrita ou oral que veicula uma mensagem linguística organizada e que produz um efeito coerente no seu destinatário. Para o autor “(...) o ensino de línguas deve formar o aluno para a maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos.” (Trindade&Relvão *in* Teixeira *et al*, 2011:101). Para Bronckart (1999), Bakhtin (2003) e Marcushi (2005) toda a comunicação verbal é feita através de géneros textuais, que se “constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo.” (Trindade& Relvão *in* Teixeira *et al*, 2011:101). Corroboramos a perspetiva dos autores que dão enfoque aos aspetos sociais e, processuais da produção textual. São exemplos de géneros textuais para estes autores a notícia, a carta, a receita, a instrução, recado, entrevista, edital, telefonema, entre outros. Marcushi (2005) refere que estes géneros textuais são fenómenos históricos ligados à vida cultural e social e ajudam a ordenar as atividades comunicativas no nosso quotidiano. Áreas como a linguística textual têm refletido sobre a natureza do texto e das áreas de competência envolvidas para a sua produção e receção.

Assim, muito do ensino em língua portuguesa incide no texto, surge em sala de aula, em contextos de leitura e de produção, em que este ocupa um lugar de cimeira. Na

prática, parte-se do pressuposto que o aluno já percorreu e que já experimentou um *continuum* de situações, de representações, conhecimentos, estratégias e atitudes e que são conduzidos para os trabalhos subsequentes numa lógica de continuidade e de complexidade crescentes tendo em vista uma cada vez maior autonomia na produção textual, a que nos subcapítulos que se seguem se procura dar destaque. Para compreender o fenómeno da produção e receção textual importa recensear as especificidades subjacentes ao texto na modalidade oral e escrita.

2.1. A Produção e Compreensão oral

A aquisição da linguagem aparece logo nos primeiros anos de vida e apreende-se com os contactos estabelecidos com a família, com os amigos, com o meio onde a criança se insere. Sim-Sim *et al* referem que “a linguagem é primariamente oral, sendo a escrita, enquanto representação do oral, um sistema secundário”(1997:24). Nos primeiros anos de vida constitui-se como uma das realizações mais notáveis, passando pelo desenvolvimento progressivo do campo fonológico, lexical e gramatical. São as vocalizações de sons, ruídos, gritos, balbucios que imperam na primeira fase evolutiva. Desde a reprodução de sons que ouvem até à formação das primeiras palavras estão implícitas habilidades motoras e percetivas auditivas de discriminação sonora. A verbalização pode servir como indicador do nível de maturidade de desenvolvimento da linguagem sabendo que estudos apontam que as crianças atingem o marco de 50 palavras de vocabulário produtivo por volta dos 18 meses, 100 palavras entre 20 e 21 meses e aos seis anos de idade foi estimado em 14 mil palavras, como apontam os estudos de Templin (1957).

No início do Ensino Básico, que ocorre por volta dos 6 anos de idade, a criança já possui uma mestria verbal que lhe permite expressar-se oralmente com desenvoltura e interagir adequadamente com qualquer interlocutor, falante da mesma língua, como referem Sim-Sim *et al* (1997:43). Embora a compreensão do oral e a expressão oral estejam intimamente ligadas, em termos de desenvolvimento, a primeira precede sempre a segunda. A compreensão do oral implica a descodificação de enunciados orais, que implicam operações metacognitivas tratando-se de um processo inferencial de compreensão geral e específica, uma vez que os ouvintes partem de um texto oral e têm que descodificar o seu conteúdo. Por outras palavras, “ao adquirir linguagem, a criança compreende primeiro e só

posteriormente produz o que já é capaz de compreender.” (Sim-Sim *et al* (1997:26). Para os autores referidos “Dado o peso e o papel da compreensão do oral no acesso ao conhecimento e à eficácia da comunicação, esta competência é vital para o sucesso escolar.” (Sim-Sim *et al* 1997:27). No plano da receção, “entende-se por compreensão do oral a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a receção e a decodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória.” (PPEB:16, *in* Vieira *et al*, 2015:24). No plano da produção, “entende-se por expressão oral a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.” (PPEB:16, *in* Vieira *et al*, 2015:24).

No ensino básico, a Oralidade, enquanto conteúdo de ensino e domínio de aprendizagem, compreendendo as competências de compreensão do oral e de expressão oral, tem vindo a ser valorizada no sistema de ensino português, lutando contra o instituído “paradigma grafocêntrico” como referem Vieira *et al* (2015:24). O domínio da oralidade compreende o processamento das atividades linguísticas de receção e de produção no modo oral dos textos/discursos. Para os autores, a Oralidade trata-se de um “domínio vinculado ao efémero, sujeito a condições físicas imponderáveis, de difícil sistematização, o que torna a didática do oral num campo onde se valida a subjetividade nas práticas pedagógicas.” (Vieira *et al*, 2015:24). Na escola, são objetivos que o aluno saiba ouvir e saiba expressar-se adequadamente ao contexto e à situação específica, de forma clara, eficiente e criativa. A aquisição da competência oral no 1º Ciclo do Ensino Básico prevê o alargamento da compreensão e discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português-padrão, assegurando o desenvolvimento da perceção auditiva, o que implica o acesso aos sentidos que vão para além da discriminação de sons, de sílabas e frases, familiarizado os alunos com diferentes níveis e registos, exercitando a segmentação da cadeia fónica e a consciência fonológica, sendo necessário para tal, reconhecer que as habilidades linguísticas não refletem apenas as capacidades cognitivas, mas também as oportunidades que são dadas aos alunos para usarem essa mesma linguagem. No documento elaborado por Buesco *et al* (2015), “Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico”, são destacados os objetivos e que passam por:

“Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos; compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação; produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações; usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos”. (Buesco *et al*, 2015:5).

Num outro documento oficial refere-se que a aula de Português, no 1º ciclo do ensino básico, deverá estar orientada também para o desenvolvimento da competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades. Para o 1º ano e 2º ano escolaridade, “nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões; exprimir opinião, partilhar ideias e sentimentos”(DGE, 2018: 4). Para o 3º ano e 4º ano, “expor conhecimentos, apresentar narrações, discutir com base em pontos de vista” (DGE, 2018: 3).

Para Duarte “O léxico fornece à sintaxe os itens lexicais que esta combina (...) fornecendo uma representação sintática; a fonologia e a semântica interpretam tal representação atribuindo-lhe, respectivamente, uma representação fonética e uma representação semântica” (*in* Aleixo, 2005:60). Deste modo, a expressão oral pode acontecer no âmbito de atividades significativas: apresentações de trabalhos, dramatização de textos, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral.

São muitos os instrumentos formais para a avaliação da linguagem como referem Vaz *et al* (2020) incidindo sobre:

“(,,,) componentes específicas (fonológica, morfossintática, lexical), tais como a Avaliação da Linguagem Oral (ALO) (Sim-Sim, 2003), o Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL) (Viana, 2004), o Teste de Linguagem ALPE (TL-ALPE) (Mendes *et al*. 2014), o Teste de Avaliação de Linguagem na Criança (TALC) (Sua Kay & Tavares, 2006), o SinTACS (Vieira, 2011) a Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar GOL-E (Sua Kay & Santos, 2014), entre outros, a avaliação da linguagem oral pode ser complementada com avaliação da produção e da compreensão de segmentos discursivos maiores, incluindo a análise de discurso espontâneo ou a produção e compreensão de narrativas”.

Como refere Ferreira (2011) torna-se também importante trabalhar a oralidade do aluno antes de se iniciar a aprendizagem gráfica, “muitos investigadores defendem que o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita encontram-se ligados ao desempenho dos

sujeitos na oralidade” (in Teixeira *et al*, 2011:118). As competências, a serem ativadas, como apontam Vieira *et al* (2015) no desenvolvimento da compreensão do oral e da expressão oral são: i) competências articulatórias; ii) competências prosódicas; iii) competências pragmáticas-discursivas.

Sabendo que a língua portuguesa é uma língua viva caracterizada pela sua dinâmica, com variações linguísticas, que sofre modificações históricas, culturais e sociais, por este facto coloca-se em causa o paradigma de um modelo linguístico na modalidade oral. Em todo o caso, prevê-se que as atividades promotoras deste domínio sejam criativas, que levem os alunos a pensar, imaginar, criar novas ideias. Devem aproximar-se da realidade vivenciada, que interessem e convidem à comunicação, baseadas em tarefas comunicativas que primam pela fluidez e naturalidade e que permitem pôr em cena as suas próprias estratégias comunicativas e de aprendizagem. Por este facto a correção e exatidão formal só devem ser aplicadas por parte do professor se o discurso for incompreensível.

2.2. Produção e Compreensão escrita

A escrita, também ela começa aparecer nas primeiras etapas da vida da criança uma vez que os símbolos gráficos, os rabiscos, as garatujas podem funcionar como um meio de representar a fala, alongando-se como ela ou tentando reproduzir o seu ritmo. Luria (1987) vê nestes primeiros símbolos gráficos “um princípio evolutivo da escrita, cujos traços indiferenciados permitem à criança a possibilidade de escrever, primeiro de modo pictográfico, depois de forma simbólica” (in Serafim, 2008:57). São vários os investigadores que têm vindo a desenvolver estudos sobre os processos cognitivos que subjazem ao ensino e à aprendizagem da escrita. De facto, a escrita requer outros recursos que a oralidade não exige, pois trata-se de um processo de transformação e de conversão dos fonemas em grafemas que constituem o código escrito, em todo o caso “as investigações levadas a cabo sobre a aquisição da linguagem escrita revelam-nos que a sua aprendizagem inicia-se muito antes da entrada na escola” (Silva M.,2010:27).

Sobre os remanescentes escritos da infância, as garatujas, parecem querer revelar que o grafismo infantil, destacado pelo desenho, é a primeira manifestação da criança no processo da escrita. Anota-se nesta reflexão a perspetiva de Freinet “*Aprender a escribir*

implica, pues, crear una red de relaciones com los demás a traves del uso del language escrito; las exigencias que las situaciones plantean llevan a la necesidad de adquisición de conocimientos em la interacción com el professor, com los compañeros, com el entorno natural y social.” (in Camps, 2003: 14). Anota-se igualmente a perspetiva de Méredieu (1974:10), que defende que “a escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança”, todavia, antes de a criança dominar a escrita, é no desenho que ela demonstra esta fascinação.

Como refere Sant Ana & Sant Ana (2019: 78),

“A escrita e o desenho podem misturar-se ou confundir-se durante esse processo de iniciação escolar. Na fase do rabiscar, a criança risca traços que se assemelham à escrita. E quando esta consegue codificar e decodificar os fonemas e grafemas, ou seja, fazer uma leitura ao pé da letra, desenvolvendo assim a habilidade de ler através de símbolos, e identificar estes códigos linguísticos, interpretando o significado da palavra e compreendendo o nome e o som das letras.”

Investigadores como Vygotsky, mostram que, ao contrário do que se passa com a linguagem oral, a escrita exige uma “dupla abstração”: a que decorre da ausência do “material sonoro” e a que se relaciona com um interlocutor “imaginário ou conceptualizado”; e considera que, a estas dificuldades, se junta o facto de a criança em idade escolar não reconhecer motivos para a escrita – ou, por outras palavras, não precisar (ainda) dela, ao contrário da experiência que tem da linguagem oral (2007/1934: 257-258).

A escrita assume-se como permanente, espacial e visual, não pressupõe uma relação direta e estreita entre os interlocutores, normalmente o contexto só é partilhado depois de concluído o processo não é regulado por quem lê e pode prever uma estrutura planificada. Para Pereira *et al*, trata-se de uma “área fulcral para o desenvolvimento cognitivo e para a construção do saber” (s.d:2). Também Vygotsky destacava a complexidade da escrita “(...) a linguagem escrita não é apenas a tradução da linguagem oral pelo signo escrito. A apropriação da linguagem escrita exige mais do que o ensino das técnicas de escrita.” (2007/1934:257). Reforçamos neste ponto que na criança, numa perspetiva piagetiana, o domínio da escrita marca a passagem do pensamento operacional concreto para o das operações formais, os esquemas mentais alteram-se desenvolvendo a capacidade de expressão escrita. Se a criança consegue produzir um texto escrito é porque está desenvolvida do ponto de vista neurológico Corroboramos que proporcionado ao aluno um contacto frequente com a leitura e a escrita, é “possível detetar um conjunto de manifestações precoces de conhecimento e interesse pela linguagem escrita” (Sim-Sim *et al*, 1997:43).

A perspectiva histórica apontada por Camps (2003) pode ser revelada através de várias correntes investigativas como se pretende apresentar:

Quadro 3- O texto como objeto

Conceitos chave	Formalismo	Construtivismo	Socio-construtivismo	Escrever como atividade comunicativa
Foco de atenção principal	O texto	O processo	O contexto	A atividade
Conceito de emissor	Transmissor de significado	Pessoa que resolve problemas retóricos	Membro socializado de uma comunidade discursivo-interpretativa	Participantes em atividades humanas com sentido.
Conceito de recetor	Recetor de significado	Interprete ativo e intencional	Membro socializado de uma comunidade discursivo-interpretativa	Participantes em atividades humanas com sentido.
O significado	Radica no texto	Radica nos processos interpretativos do leitor/recetor visto como construtor de significado.	Radica nas normas da comunidade interpretativa.	“É um fenómeno dinâmico que surge das distintas vocês que se refratam e se respondem umas outras” (Nystrand, 1997).

Fonte: Adaptado pela autora, de Camps, 2003: 17; a partir de adaptações de Nystrand, Greenne e Wiemelt (1993).

As perspectivas pedagógicas atuais, decorrentes do construtivismo, como o socio-cognitivismo, referem que a linguagem escrita abarca processos cognitivos complexos que implicam regras e técnicas que permitem organizar o pensamento e que passam pelo planeamento, revisão, reformulação até à sua versão definitiva para ser partilhada e compreendida pelo leitor. Na perspectiva socioconstrutivista de Pontecorvo (2003), as concessões da escrita na atualidade passam por entendê-la como um processo cognitivo, como participação do indivíduo numa comunidade de língua e elaboração de significados no âmbito de uma determinada cultura (*in* Niza *et al*, 2011). Para Plane (1994, 1996 *in* Albert&Marquesi, 2013: 275) “escrever é um trabalho e implica resolver problemas que exigem operações complexas, constantes e que dificilmente podem ser automatizadas”. Para Barbeiro & Pereira (2007), trata-se de um processo lento e longo, que mobiliza competências de extração de significado de material escrito e de tradução da expressão oral em símbolos e estruturas gráficas, convertendo fonemas em grafemas. Van Dijk (1992), considera o texto

“como resultado de processos de ordem cognitiva” in Albert&Marquesi, 2013:275). No processo de construção textual, para além dos aspetos cognitivos associados à atividade e às operações mentais visa transmitir algo; é também fulcral a produção de sentido, ou seja, que a mensagem possa ser percebida por outro interlocutor num determinado contexto. Autores como Coirier; Gaonac’h; Passerault (1996) advogam que o texto deve fundar-se em três aspetos:

“i) a continuidade referencial: em que a continuidade e a progressão são asseguradas pelos mecanismos de coesão, pela estrutura/tema e ainda pelos sistemas aspectuais e temporais; ii) a continuidade lógico-argumentativa: que diz respeito ao estabelecimento da coerência no texto, às estruturas retóricas, etc. iii) a continuidade enunciativa: que diz respeito ao nível da interlocução e da intenção/finalidade do discurso. (in Albert&Marquesi, 2013: 281-282).

Decorrentes deste paradigma sociolinguístico surgem estratégias sócio-cognitivistas e interacionais orientadas para a compreensão do processamento da escrita, para o seu ensino e aprendizagem, recebendo contributos da Psicologia, da Sociologia, Antropologia, Linguística como da Didática das Línguas.

Com o intuito de explicitar o processo, investigadores apresentam modelos teóricos como Rohman, Wlecke (1964, in Sardinha 2005) e King (1978, in Sardinha 2005), defensores dos modelos lineares, privilegiam a composição escrita dividindo-a em vários momentos: pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita. Britton (1975 in Sardinha, 2005), vai mais longe ao afirmar que a aprendizagem é feita através de etapas: *associative writing*, *performative writing*, *communicative writing*, *unified writing* e *epistemic writing*. Estas etapas, porém, não obedecem a uma sequência cronológica mas dependem do amadurecimento cognitivo e neurofisiológico do aluno. Segundo o modelo não linear proposto por Flower & Hayes (1981 in Rato, 2008:57), o ato de escrever deve ser entendido como um ato de descoberta de soluções para a resolução de um dado problema, compreendendo três domínios: i) o do contexto da tarefa; ii) o da memória de longo prazo do escrevente; iii) o do processo de escrita. Para Niza *et al*, a prática da escrita “origina processos facilitadores do desenvolvimento de novas capacidades intelectuais como a análise, o raciocínio lógico, a distinção entre dados e interpretação, a aquisição de metalinguagem” (2011:21). Autores como Coirier, Gaonac’h; Passerault (1996) referem-se a um conjunto de operações não linguísticas que estão subjacentes à produção textual: “a) no âmbito da referência do texto: recuperar, analisar, seleccionar e organizar as informações

pertinentes; b) no âmbito da cognição, convocar esquemas cognitivos prototípicos: *frames scripts*, superestruturas; c) no âmbito do discurso, respeitar um dado modelo discursivo.” (in Albert&Marquesi, 2013: 281-282).

Parece ser no entanto, no 1º ciclo do Ensino Básico, entre os 6 e os 10 anos de idade, que os alunos tomam consciência da importância das relações formadas entre a língua falada e a escrita, de reconhecimento da diferença entre o desenhar e o escrever, das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico, de consciência da linguagem escrita para comunicar, para aprender, para pensar. Para Barbeiro (2000), saber escrever é recuperar a forma ortográfica e completa das palavras e a metalinguística é uma competência fundamental neste processo. Carece de organização dos grafemas, para formar palavras, por sua vez construindo frases para expressar uma ideia.

É, pois, por meio da escrita que é possível explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, dar a conhecer eventos, narrar histórias reais ou imaginadas. Reis, por seu turno, alerta para “o facto de uma criança dominar a escrita de palavras e frases não é sinónimo de competência textual, pois o escrevente pode não saber “textualizar em língua escrita”, significando que não domina os mecanismos de criação e coerência e coesão do texto escrito” (2003:16).

Para o efeito, na escola, são ensinadas técnicas e estratégias básicas de escrita que permitem ao aluno reconhecer as variáveis envolvidas neste processo. No 1º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da competência da escrita, os alunos gradualmente devem adquirir “domínio das técnicas instrumentais de escrita”, a “capacidade de produzir pequenos textos com diferentes objetivos comunicativos” e o “domínio de técnicas básicas de organização textual”, como preconizado no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). Outros documentos oficiais de referência apontam para no 1º e 2º ano de escolaridade desenvolver-se a competência da escrita, “que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva da dimensões gráfica, ortográfica e compositiva da escrita” (DGE, 2018:4), e para o 3º ano e 4º ano de escolaridade a aula de Português deverá estar também orientada para o “saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação” (DGE, 2018:4). Na perspetiva de Barbeiro& Pereira (2007), as competências que são ativadas para

a produção escrita incluem: a competência compositiva, a competência ortográfica e a competência gráfica. Podemos ainda entender que, tendo como objeto a escrita, é necessário dar bastante atenção ao texto, ao processo, ao contexto, e à atividade discursiva. Por este facto, a escrita na perspectiva de Carvalho é um “saber de natureza procedimental, um saber-fazer ou competência que o aluno desenvolve e deve ser capaz de aplicar na vida escolar e para além dela.” (2011:81). Assimilar estes procedimentos com a sua multiplicidade de ações exige capacidades de atenção e mnemónica e seguir algumas determinações que na perspectiva de autores como Coirier, Gaonac’h; Passerault (1996) passam por: i) determinações relativas ao sistema da língua; ii) determinações relativas ao tratamento do domínio de referência; iii) determinações relativas ao contexto enunciativo; iv) determinações relativas às estruturas cognitivas colocadas em jogo (in Albert&Marquesi, 2013). Estas determinações apontam a necessidade de intervenção de instrumentos linguísticos na estruturação do texto referindo-se a sinais de pontuação, parágrafos e conetores discursivos, organização espacial e temporal, uma organização causal, finalidade comunicativa.

A produção escrita, como temos vindo a referir, tem sido considerada como um processo complexo, um processo metalinguístico, redacional, trifásico o que parece ser indiscutível, já aparecendo nos programas de Português desde 2001 como referem Trindade& Relvão (2011), com etapas bem definidas devendo incluir: i) uma planificação, na qual é equacionado o objetivo da comunicação, o tipo de texto, geram-se ideias, investe-se na investigação e na formulação do plano; ii) uma segunda fase, que inclui a textualização e que corresponde à redação do texto em conformidade com a planificação, selecionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto coerente; iii) por fim, a produção que requer uma revisão que tem como objetivo melhorar o texto (in Teixeira *et al*, 2011:104). O processo de produção compreende uma dimensão extra-textual que engloba o tema, o objetivo, o destinatário; uma fase de planificação, de textualização ou redação e, por fim, uma revisão, como também advogam Barbeiro&Pereira (2007), invocando uma perspectiva cognitivista, cuja presença das componentes de Planificação, Redação e Revisão estão inerentes ao processo.

Nas componentes do processo a ferramenta “planificação” tem em vista definir objetivos, gerar e organizar o conteúdo a ferramenta revisão implica atividades de avaliação e de reformulação textual. Para Emília Amor, numa fase de pré-escrita já está implícita uma

planificação e que tem em vista “ajudar o aprendente a identificar o tipo e objetivo da comunicação e adequá-la às características do público visado.” (Amor, 2007:116). Barbeiro (2001b) por seu turno refere no seu estudo que a planificação tem um peso médio cada vez maior no processo de escrita, com a consideração dos níveis mais elevados de escolarização, mas o ato em si de redigir tem um peso proporcional que decresce. Na planificação é assumida uma ideia global como o texto poderá ser redigido, a redação transpõe as ideias planificadas e na revisão é comparado o texto produzido com o planificado e realizados os respetivos reajustamentos, é a releitura que desencadeia a reescrita e que, por sua vez, a ação reflexiva transforma o processo numa atividade metacognitiva. Para Sardinha (2005), o processo de escrever tem incidência no saber planificar o escrito, redigi-lo e exercer revisão daquele, sempre que necessário.

Especificamente para o primeiro ciclo do ensino básico, o modelo de Nicholls *et al* (1989), construído a partir da observação de crianças dos 5 aos 9 anos, sugere que “a escrita implica a resolução de dois tipos de problemas: i) aspetos conceptuais da escrita, organizar as ideias numa mensagem; ii) aspetos de realização da escrita, como ter a capacidade para tornar a mensagem inteligível para o leitor” (*in* Silva, 2010:39). Este modelo atribui muita importância à interação entre as crianças, uma vez que ajuda a clarificar as ideias, possibilita trocar pontos de vista e conduz a um maior controlo dos aspetos de realização da escrita (Silva, 2010:39). Com vista ao enriquecimento do processo, Barbeiro (2001b) propõe: i) reformulação, que no interior do processo faz surgir novas relações; ii) a reescrita de textos, recriando-os para se adequarem a novas situações; iii) a ativação do jogo para desencadear a criatividade; iv) a construção do texto em interação; v) a participação em projetos comunicativos; vi) recurso a instrumentos de escrita que potenciam o próprio processo de escrita, como acontece com o computador. Sardinha (2005) preconiza para a escrita um ensino: i) precoce da produção textual; ii) que proporcione uma prática intensiva; iii) ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes; iv) ensino sequencial das atividades de escrita; v) ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual; vi) ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual. Neste trabalho adotamos a perspectiva de Silva (2010:60), que refere que:

“A expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que exige o domínio de técnicas estratégias precisas e diversificadas, o seu ensino não se limita ao conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas envolve também o planeamento da produção escrita (selecção e organização dos conteúdos a transmitir), a formatação linguística de tais conteúdos (selecção dos itens

lexicais que os exprimem com precisão, sua organização em sequências bem estruturadas, articuladas e coerentes), a revisão correcção, reformulação e divulgação da versão final”.

Neste sentido, subscrevemos os princípios da pedagogia do texto na perspetiva de Camps (2003) “*que me parecen fundamentales para orientar la enseñanza/aprendizaje de la escritura son el trabajo en proyecto y la organización de la enseñanza en secuencias didácticas.*” (Camps, 2003:98). No que diz respeito à sequência didática tendo em vista o aprender a escrever, Camps (2003) advoga os projetos didáticos, como sendo uma boa estratégia para ensinar uma língua, em todo o caso devem passar por ter de ser percecionados com uma funcionalidade, ou seja, deve existir uma intenção para que a escrita seja colocada em ação, e para tal, os alunos deverão estar motivados e as atividades devem fazer sentido para eles. Nestes projetos, devem ser integradas as “*cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, escribir, leer.*” (Camps, 2003: 4) e programados objetivos específicos de aprendizagem, que procuram criar relações interdisciplinares, despertando a diversidade de interesses e habilidades, com momentos de avaliação e reflexão. *La utilización de la lengua en tareas que impliquen personalmente al alumnado más allá de los ejercicios de entrenamiento no sólo favorece su interés, sino que permite que éste ponga en funcionamiento estrategias comunicativas necesarias para desarrollar su competencia sociolingüístico-comunicativa* (Camps, 2003, 53-54).

A linguagem, para além de ser o objeto da aprendizagem, é também o instrumento que leva a cabo atividades muito diversificadas e complexas. A escrita desempenha, em suma, um papel de destaque na ativação de processos cognitivos e, deste modo na facilitação da aprendizagem. A escrita e a sua aprendizagem são metalinguísticas, metacognitivas, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens curriculares. Já os textos programáticos para a língua no currículo português do Ministério da Educação (1991) davam orientações para que a aprendizagem da escrita passasse a ser considerada como uma “via de redescoberta e de reconstrução da língua, preconizando-se a experimentação autoral da escrita pelo aluno como estratégia de se tornar melhor leitor” (*in Niza et al*, 2011:14). Estes autores corroboram a perspetiva sociocultural que não dissocia os processos de produção da linguagem escrita, uma vez que estes não podem ser separados das funções sociais que a escrita desempenha no contexto em que é produzida. Para Niza *et al*, “O ensino da produção escrita precisa de deixar de ser confundido, pelos professores, com o ensino da gramática, com a atividade de ditado, com a atividade de preenchimento de

espaços em branco, com o ensino da leitura e da análise literária ou com o exercício compositivo, mais ou menos formal, que incide sobre as frases e suas ligações” (2011:11-12). Sob este prisma, o aluno é visto como um sujeito interventivo e o principal responsável pelo processo de aprendizagem da expressão escrita, tendo como alvo formar escritores competentes e cada vez mais reflexivos, uma vez que escrever pressupõe avaliar, tomar decisões e desenvolver estratégias de resolução de problemas. O trabalho de escrita “implica que os alunos reflitam, consolidem, elaborem, formulem hipóteses, interpretem, sintetizem, convençam.” (Niza *et al*, 2011:20). Deste modo, as atividades em sala de aula terão sempre como objetivo proporcionar aos alunos a aquisição contextualizada das regras, normas e procedimentos inerentes ao processo de textualização. A melhor estratégia para a abordagem dos erros “é o treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros” (idem, 2011:13). Para Duarte (2008: 49) as atividades de desenvolvimento da “consciência textual” as crianças, no 1º ciclo do ensino básico devem “ter trabalhado os seguintes conteúdos relativos à unidade “texto”, sem introdução de outra metalinguagem que não a de texto descritivo, narrativo e expositivo, personagem, parágrafo e período”. Para tal devem ser aprendidas regras de pontuação, sinais de pontuação e da compreensão que estes desempenham num texto; formas de coesão textual, conexões entre períodos, tempos verbais e grupos preposicionais e adverbiais temporais. Camps *et al*, referem “*En numerosos manuales escolares, subsiste la idea de que el análisis gramatical, el aprendizaje de la conjugación verbal y los ejercicios de vocabulario y de ortografía son suficientes para desarrollar la lengua escrita*” (2003 :98).

É inegável o efeito do ensino das técnicas, na aprendizagem da escrita mas não devemos subestimar valores socio afetivos e motivacionais referenciados por Vieira *et al*, que “o gosto inicial, o prazer da descoberta da escrita nos primeiros anos de escola se vai perdendo ao longo da escolaridade, e, por mais motivadoras e interessantes que sejam as situações de escrita proporcionadas pelos professores, as produções dos alunos surgem forçadas, apressadas em jeito de tarefa a passar à frente.” (2015:22). Mais generalizado parece ser o reconhecimento de que os conteúdos não se podem limitar aos aspetos ensinados tradicionalmente e que, na perspetiva de Camps (2003), se ligam ao domínio da ortografia, léxico, morfologia, sintaxe, etc. O texto é o foco deste trabalho, este, por sua vez está intimamente ligado à gramática, uma vez que “é com a gramática que textualizamos a língua.” (Vieira *et al*, 2015:12). Para Vygotsky (1991:134), “o que se deve fazer é ensinar

às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras”. Parece, no entanto, evidente que a sua apropriação começa muito antes do ensino formal e, que as crianças que têm mais acesso a interações escritas, mediadas por adultos ou por pares, têm impacto nas concessões e conhecimentos que estas possam revelar sobre este domínio. A escrita tem também em vista o desenvolvimento de competências específicas por parte do aluno no momento da produção textual, deste modo deslocalizando-a do produto final para o processo e no que nele acontece, num sistema contínuo e interacional. Em todo o caso tal como preconizam autores como Scribner e Cole (1981 *in* Niza *et al*, 2011:28) “A escrita é uma atividade completamente impregnada pelo contexto: a alfabetização é um sistema de destrezas e de significados culturalmente organizado e aprendido em contextos específicos”, não dissociando o processo de escrita do seu contexto sociocultural; o significado do significante ou numa perspetiva semiótica da transição do signo para o símbolo.

2.3. Interação oral e escrita em sala de aula

Hoje, encara-se a produção da linguagem escrita como uma competência das mais complexas uma vez que integra as restantes, pois para produzir um texto mobilizam-se competências para o saber redigir, para o ler, reler, ouvir e também para o comunicar. É fundamental que o professor crie cenários em ambientes favoráveis à produção oral e escrita perspectivando ações de melhoria em situações de interação e de “coconstrução” como referem Niza *et al* (2011: 42). O estudo pioneiro de Inácia Santana, em 2007, evidenciou que alunos do 3º ano “podem apropriar de processos complexos de revisão de textos, e, por outro, a importância da interação social na reconstrução interna das suas representações.” (...) “As crianças com mais dificuldades na escrita e que trabalharam a pares demonstraram, no final do ano, mais competências metatextuais e metalinguísticas do que as que trabalharam sozinhas, sobretudo na capacidade de operar modificações de profundidade como as do nível semântico.”(*in* Niza *et al*, 2011: 44). Para Camps *et al* “*En general, los alumnos aprenden la redacción improvisando y tanteando soluciones sucesivas, pero no se benefician de una enseñanza sistemática de la escritura de textos largos.*” (2003:98).

Concordamos com Tavares (2007) no que diz respeito aos domínios e às competências específicas mencionadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, aludindo a que estas distinções são artificiais, uma vez que na comunicação, a interação entre

compreensão oral e escrita assume um carácter permanente, tal como entre a compreensão e a produção, uma vez que todas as atividades se influenciam mutuamente, pois não há leitura sem escrita e vice-versa.

Para Camps (2003:54) há 4 habilidades linguísticas complexas que se interligam “*se habla para escribir y para aprender a escribir, se lee y se escribe para producir discursos orales formales, se lee para escribir y se escribe para entender mejor lo que se lee, lo que se escucha, etc*”. Em todo o caso, a interação entre os vários domínios deve ser privilegiada como referem Buescu *et al* (2015), dado que nos primeiros anos do Ensino Básico assume uma grande importância a ligação entre a Oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da Leitura e Escrita. “*La concepción de la escritura y la lectura como procesos complejos, derivada de las investigaciones sobre los procesos sociocognitivos implicados, se puede aplicar también a actividades de producción y comprensión oral monologales, especialmente las formales, predominantes en el ámbito académico y escolar*” (Camps, 2003:55). Na prática, na interação oral há acesso imediato à reação dos ouvintes permitindo ajustes, pelo contrário no processo de escrita tudo se passa ao nível das projeções que se fazem sobre a reação do leitor/ouvinte.

Nas atividades interativas “o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação.” (Conselho da Europa, 2001:112). Pretende-se com estas atividades envolver os aprendentes numa comunicação real, para tal devem ser relevantes as situações e adequadas ao quotidiano. Os alunos são convidados a compreender, a negociar e a exprimir um sentido, tendo em vista um objetivo comum. A desenvolver habilidades, destreza para serem capazes de tomar decisões e adaptar o discurso ao contexto. Não de menor importância assumem em sala de aula as estratégias de cooperação e interação grupal para dar sentido tal como entende Niza “estratégias de produção cooperada e a criação de circuitos de comunicação dão sentido e enformam uma produção escrita que supõe e interage com o leitor” (2011:20). Para Silva “No processo de ensino-aprendizagem, é fundamental criar situações em que a partir da fala, se elabore a escrita, potencializando os processos de interação entre estes dois campos de comunicação” (2010:25). Para esta autora “a escrita em grupo é mais enriquecedora e intensa” uma vez que a interação contribui para o desenvolvimento desde as competências sociais às textuais. Como referem Niza *et al*

(2011:37) “quando os alunos escrevem em cooperação, verbalizam os problemas que lhes são postos por aquilo que querem dizer e pelo modo como o querem dizer, podem levantar hipóteses, discutir e fazer opções”. Olson, em 1995, já apontava que “em aulas de Língua, há ainda demasiado tempo ocupado com exercícios ao nível da frase e escasso tempo atribuído a um trabalho oficial de produção partilhada. Contudo, é neste que se pode instituir a produção escrita como atividade metalinguística e metadiscursiva.” (in Niza *et al*, 2011: 42). Para os autores “A interação e a apreciação dos colegas e do professor são necessárias e bem acolhidas aquando da escrita de textos que se destinam, por exemplo, a interpelar alguém, a fazer parte de circuitos de comunicação, a ser publicados” (2011:37).

Em suma o espaço de sala de aula deve encarar-se como dinâmico, no qual os alunos agem como uma comunidade de aprendizagem de fala, escrita, leitura e de partilha e cooperação numa perspetiva interacionista sociodiscursiva.

2.4. O género narrativo

Vários autores que temos vindo a referenciar como Bronckart (1999), Dolz *et al* (2004), Schneuwly (2004), Pereira *et al* (s.d.), reforçam a questão dos géneros textuais como trabalho didático significativo. Nesta investigação abordaremos especificamente o género narrativo.

“A narrativa começa com a própria história da humanidade, não há, em parte alguma, povo algum sem narrativa” Barthes *et al* (1971:120).

É no ato narrativo que é transmitido o conhecimento, fundamentado no ato básico comunicativo, de partilhar experiências, de relatar histórias e conversas, no uso institucional, para troca de informações ou atos simples de fala, regulado pelo meio sociocultural que orienta o conteúdo. A narrativa oral é consequência primária dessa necessidade comunicativa e dela emerge a narrativa escrita. O homem aparece-nos, assim, como um ser narrativo, um contador de histórias que, à medida que as constrói, vai resignificando o seu próprio mundo.

Desde tenra idade que as crianças revelam saber contar histórias demonstrando capacidade para o fazer espontaneamente e de um modo natural. Como refere Serafim (2008), esta habilidade não aparece repentinamente, pelo contrário, apresenta um desenvolvimento gradual que é influenciado pelo meio sociocultural, pela idade, pelas interações sociais diversas. A sua regulação depende da dinâmica criada entre os intervenientes e, regra geral, não pressupõe uma planificação. Na escola, a criança “antes de aprender a escrever já domina estratégias concernentes à **estrutura da narrativa**, principalmente, quando relata um episódio vivido” como refere Serafim (2008: 74). Para autores como Cavalcante&Mandrá (2010), a aquisição completa da estrutura narrativa acontece a partir dos seis anos de idade, momento em que as crianças começam a narrar histórias conhecidas com coerência, relatos pessoais e histórias inventadas de forma detalhada e sem ajuda de um interlocutor. Em estudos realizados a este nível foi possível constatar que crianças nestas idades conseguem construir a sucessão temporal da narrativa, isto é, são capazes de construir sequências de eventos, terminam a história podendo não fornecer uma resolução. “Aos 6 anos produzem a narrativa clássica, isto é, constroem o início (*o quê e quem* da história), relacionam uma série de eventos que culminam no clímax, fornecendo alguns comentários avaliativos e continuam apresentando uma resolução” (Sousa, 2008:19 *in* Teixeira *et al*, 2011:168). Após estas idades, já conseguem construir narrativas com estrutura e complexidade crescente, todas as estruturas da linguagem já estão formadas e está iniciando o processo de aprendizagem da escrita.

Assim, gradativamente a criança que detém capacidade para narrar histórias orais vai passando para a narrativa escrita. As histórias permitem dar abertura para o aluno expresse a sua realidade, vivida ou imaginada, expressar emoções, opiniões, desenvolver a imaginação e a criatividade. Para Egan (2001) “o papel das histórias na imaginação infantil permite uma conexão afetiva, já que a produção de uma narrativa tem a capacidade de seduzir emotivamente a criança, o que o põe à disposição a atividade imaginativa dela.” (*in* Serafim, 2008:72). A este respeito diz Prieto (1999 *in* Rato 2008:46): “*Contar una historia es rescatar el propio destino: Descubrir a que sueño pertenecemos y encontrar caminos para la propia vida*”. Em todo o caso, o ensino de modelos processuais torna-se preponderante para a evolução do aprendente no caminho da sua autonomia.

Cabe neste ponto esclarecer que os textos, para além das propriedades fundamentais da textualidade, apresentam estruturas verbais peculiares, semânticas e formais, e marcas pragmáticas que possibilitam a sua classificação em tipos ou géneros. “As características dos tipos ou géneros constituem indicadores importantes para a produção e para a interpretação dos textos. [...]”³³. Adam (1982), um dos mais reputados autores da Linguística Textual, defende que um texto é uma entidade demasiado complexa e heterogênea para se poder afirmar que pertence prototipicamente, na sua totalidade, a um tipo, devendo antes a análise tipológica processar-se a um nível menos elevado, através da identificação, delimitação e caracterização das sequências textuais prototipicamente narrativas, descritivas, argumentativas. De acordo com Smith, Bordini e Sperb (2009 *in* Bonki *et al*: s.d.) “a narrativa pode ser considerada um modo de pensamento discursivo, que organiza, num discurso temporal, personagens e situações, envolvendo tanto a comunicação quanto a ludicidade da criança”. Já para Lavob a narrativa é como “*method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (i tis inferred) actually occurred.*” (1972:359). Camps *et al* (2003) referem-se às regularidades do texto narrativo e à teoria do esquema narrativo.

A investigação das últimas décadas sobre o texto, como temos vindo a referir, valoriza a sua dimensão processual, num sentido que poderíamos quase considerar técnico, como a forma de realização linguística associada ao género em causa, uma vez que há géneros que podem implicar a modalidade de produção escrita e géneros que implicam a modalidade de produção oral. Os Programas e Metas Curriculares da disciplina de Português do Ensino Básico concedem já um lugar central aos géneros no processo de ensino-aprendizagem, corroborado por Camps,

“*Esta distinción entre géneros objeto de aprendizaje y géneros instrumento puede enriquecer la visión excesivamente lineal del aprendizaje de los géneros que algunas propuestas plantean. Por otro lado, pone en evidencia la importancia de la enseñanza intencional y explícita de los géneros discursivos, más allá de su uso y de la necesidad de crear situaciones comunicativas orientadas al aprendizaje que, en sí mismas, dan sentido a las actividades verbales que se llevan a cabo.*” (Camps, 2012: 36).

³³ *In* Dicionário Terminológico. Trata-se de um instrumento de regulação linguística e de referência para o ensino e aprendizagem do português. “A adoção do DT é uma medida de política da língua que pretende uniformizar os termos utilizados por docentes de português em todo o percurso escolar, do 1º ciclo de ensino básico ao ensino secundário, para designar os mesmos conceitos e problemas relacionados com o funcionamento da língua (...), é resultante da deriva terminológica instalada no sistema e nas práticas de ensino”. <http://dt.dgidc.min-edu.pt>

Para autores como Schneuwly & Dolz, “o gênero não pode ser visto apenas como um instrumento de comunicação, ele tem de ser um objeto de ensino-aprendizagem, e a melhor forma de trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de comunicação, em que tenham de usar a língua, na forma mais adequada ao objetivo desejado.” (Trindade&Relvão *in* Teixeira *et al*, 2011:102). Na perspectiva de Albert&Marquesi, os gêneros são compreendidos como “Megainstrumentos, evidenciam o processo e não mais o produto na aprendizagem da escrita; permitiram levar para o trabalho da sala de aula textos que circulam socialmente e são mais próximos à realidade dos alunos” (2013:278). Os gêneros estabeleceram uma “orientação metodológica que dispõe de sequências didáticas, de oferta de modelos, de processos de planejamento de texto e de reescritas” (Albert&Marquesi, 2013:78).

Evidenciamos as propriedades internas que permitem identificar o gênero narrativo. Ao percorrer a vasta bibliografia encontram-se como incontornáveis os estudos de Propp (1965), Lévi-Strauss (1970), Barthes (1971), William Lavob/Joshua Waletzky (1967), Lavob (1972), Camps (2003) e que cabem aqui nomear. Em todo o caso não parece fácil definir uma estrutura da narrativa devido às inúmeras perspectivas que aludem ao tema, sabendo que inúmeros pedagogos e investigadores evocam para a sala de aula a “Gramática da narrativa” como refere Rato (2008:44) ou até “(...) a presença de terminologia que remete aos modelos de análise de gênero proposto por Bronckart (1999) e Bakhtin (1992)”, e que estão amplamente divulgados no Brasil (*in* Reinaldo, 2012:238).

Da bibliografia é possível inferir que a narrativa é um gênero textual que esboça as ações de personagem num determinado tempo e espaço, normalmente escrito em prosa, nele são narrados factos e acontecimentos, são alguns exemplos: lendas, contos, fábulas, romances, crônicas, novelas. Trata-se de um gênero muito atrativo, divulgado e ocorre quer no plano oral, escrito ou visual.

Tarefa complexa é esta a de produção de narrativas, uma vez que contar adequadamente uma história requer a conjugação de competências linguísticas complexas e exigentes “ao nível da ortografia, do vocabulário, da morfologia (nominal, verbal, etc.), da pontuação, da sintaxe, do encadeamento lógico entre os acontecimentos, da coerência temporal, etc.” (PDLEP: s.d). Assim, uma simples alteração na organização sintática das orações narrativas resulta num corte na sequência original dos acontecimentos e, deste modo,

o comprometimento da interpretação semântica original. Sabendo que o processo é complexo, de expressão, receção, de comunicação, por esse facto exige um ensino específico e uma prática regular com técnicas e estratégias levadas a cabo para esse mesmo fim, tratando-se de “um meio poderoso de comunicação e aprendizagem” como refere Sim-Sim *et al* (1997:30).

Devido à extensão do tema e que ultrapassa o âmbito desta investigação, adotamos a perspetiva de Sardinha (2007) ancorado em Lavob (1965) uma vez que é aquela que é inequivocamente mais aceite e divulgada em ambiente educativo formal, e que tem em conta: i) Enquadramento (momento, lugar, protagonistas e situação geral); ii) Desenvolvimento narrativo; iii) Complicação; iv) Resolução final; v) Avaliação e moral. Para autores de referência como Labov/Waletzky (1967) perspetivaram para a estrutura da narrativa as seguintes secções: orientação, ação compiladora, avaliação, resolução e coda. Lavob refere mais tarde que “ (...) *a fully formed narrative may show the following: i) Abstract; ii) Orientation; iii) Complicating action, iv) Evaluation; v) Result of resolution vi) Coda.*” (1972:363). Para Adam (1984) a narrativa inclui sistematicamente uma:

“*situación inicial (presentación de los protagonistas, del lugar, del tiempo y de la situación que orienta los acontecimientos), una complicación o fuerza transformadora, perturbación encargada de poner en marcha la dinámica de las acciones de los protagonistas, y una resolución o fuerza equilibrante encargada de eliminar el obstáculo introducido por la complicación y volver a una nueva situación de equilibrio de carácter distinto al de la situación inicial.*” (in Camps *et al*, 2003: 99).

Os elementos da narrativa incluem, regra geral, um narrador, um enredo, personagens, tempo e espaço. No projeto PDLEP (s.d.) perspetivaram-se características para analisar um texto narrativo e que compreendem: i) Localização temporal inicial; ii) Localização espacial inicial; iii) Introdução de personagens; iv) Utilização de tempos verbais adequados; v) Sequencialização de eventos; vi) Fechamento”. Para Camps *et al*, um aspeto da definição de narrativa faz referência à recursividade da sua estrutura (tradução livre do autor, 2003), pois as ações podem ligar-se umas com as outras, encadeando-se, intercalando-se umas nas outras.

O texto narrativo de uma forma esquemática deve contemplar:

Quadro 4- O texto narrativo

Estrutura da narrativa	Elementos de uma narrativa	Tipos de narrador	Momentos de uma narrativa
Introdução	Narrador	Participante	Narração
Desenvolvimento	Personagens	Não participante	Descrição
Conclusão	Ação Tempo Espaço		Diálogo

Fonte: adaptação do autor.

Da revisão teórica elaborou-se uma tabela para elencagem dos elementos narrativos que podem ser incluídos.

Quadro 5- Elementos da narrativa

Elementos	Subelementos	Descritor
Estrutura	Narrador	Omnisciente Narrador em 3ª pessoa, que tem conhecimento total das personagens, como pensamentos, intenções e detalhes das suas histórias individuais. Homodiegético.
		Observador Narrador em 3ª pessoa, que não tem conhecimento total das personagens, portanto, restringe-se a narrar suas ações. Heterodiegético.
		Personagem Narrador em 1ª pessoa. Assim, o próprio personagem conta a história, o que dá aos leitores uma visão parcial dos fatos. Autodiegético
	Personagens (quem?) As personagens são os participantes da história, quem age ou quem é afetado pelo enredo (podem ser principais, secundárias ou somente figurantes, consoante o papel ativo que têm na ação).	
	Tempo (quando?) Chamado tempo físico ou cronológico, passado, presente e a projeção do futuro são bem demarcados. Também podem aparecer alusões a tempo psicológico.	
	Espaço (onde?) É o lugar onde acontece a trama.	
Tipos de discurso		Direto, indireto e indireto livre ou semi-indireto.
Subgêneros		Epopeia, Romance, Conto, Crônica, Novela, Fábula.

Fonte: adaptação da autora.³⁴

Na pesquisa foram tomados em consideração os seguintes elementos da narrativa: a ação, de onde surgem os acontecimentos narrados; o narrador que tem o papel de contar a

³⁴ <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/genero-narrativo.htm>

história ou até de participar na mesma; o tempo como momento em que decorre a ação; espaço, que é o local ou locais onde se desenvolve a ação e as personagens. No esqueleto da narrativa encontram-se orações ordenadas temporalmente e uma narrativa completa deve ser composta por três partes onde se inclui uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

No que diz respeito ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a estrutura apresentada é simplificada, apresentando os manuais uma proposta que para o género narrativo inclui: introdução (quando? onde? quem?), desenvolvimento (o quê? como?), e conclusão; disponibilizando grelhas de revisão da escrita de complexidade crescente. Neste género textual podemos encontrar os tempos verbais na 1ª pessoa, se o narrador for participante e na 3ª pessoa se o narrador for não participante. Ao longo da ação podem ocorrer momentos narrativos, descritivos e dialogais, reais ou fictícios.

Na prática, em sala de aula, deverá surgir um ambiente propiciador para, gradualmente, emergirem critérios para a sua elaboração, “que constituem para os alunos, individualmente ou em grupo, referenciais quer de avaliação (tendo em vista um processo de aperfeiçoamento e de reescrita), quer de novas produções sem nunca perder de vista que estas atividades terão como objetivo proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais.” (Trindade & Relvão *in* Teixeira *et al*, 2011:99). Numa narrativa bem contada deverá ter em linha de conta fatores de coerência, mas ao aluno cabe também criar modelos avaliativos que lhe permitam reconhecer e dar a compreender os significados da história que pretende narrar.

2.5. Pedagogia da escrita/ didatização do género narrativo

Para Moura (2003) um texto entende-se como sendo uma ocorrência linguística dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Isto implica reconhecer que um texto é bem compreendido quando cumpre três aspectos: pragmático (o seu funcionamento enquanto actuação informacional e comunicativa), semântico-conceptual (coerência) e formal (coesão). “É a textualidade que faz um texto e não o conjunto de palavras ou orações

soltas. Reconhecem-se sete fatores responsáveis pela textualidade sabendo que a coesão e a coerência são as principais responsáveis pela tessitura do texto” (Moura, 2003:ii)

“Ensinar a escrever exige do professor o conhecimento e o domínio de técnicas de produção escrita - planificação, textualização e revisão - e a capacidade de encontrar e aplicar, em sala de aula, os procedimentos mais adequados para que os alunos adquiram uma competência de elevada complexidade.” (Vieira *et al*, 2015:22).

Tendo em conta as perspetivas apontadas a construção da narrativa, esta é percebida como um processo, construído por etapas que podem incluir uma planificação, uma textualização e uma revisão; não de menor importância é a fase inicial onde se antevêm os elementos que vão constituir o texto. A escrita, neste ponto, entendida como um trabalho oficial, como um trabalho de projeto. Para autores como Niza *et al* (2011:25) as estratégias em sala de aula podem consistir em “desafiar os alunos para a produção do que querem comunicar, as que criam a necessidade de melhoramento (revisão) dos textos com pares ou com o próprio professor” ou alguém mais competente, e em contacto com obras literárias e seus autores. Para Camps *et al*, aludindo a Gordon y Braun (1985) explicita que o ensino dos elementos da estrutura da narrativa “*facilita la planificación de la escritura de los textos narrativos; los alumnos encontrarán con mayor facilidad los contenidos y los organizará según los principios convencionales de ese tipo de texto.*” (2003:100).

Planificar pressupõe estruturar ideias para a produção textual. Nesta fase podem ser usados guiões que auxiliam no levantamento dos vários elementos: Quem? Quando? Onde? Como? Porquê? É nesta fase que se ordenam as ideias, definem os objetivos e gera-se o conteúdo, considerando as estruturas próprias do género textual. Para Vieira *et al*, esta fase “é considerada como uma atividade de pré-escrita.” (2015:22). Na planificação também devem ser evocadas as ideias que dizem respeito ao tema que se quer abordar e também ao público a quem se dirige o texto, encetam-se investigações temáticas, tomam-se notas e apontamentos que servirão de alavancagem à textualização. Nesta fase identifica-se a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto. Para Niza *et al* (2011:22), os escritores competentes dedicam tempo a pensar o que querem dizer, em como vão dizer (...). A planificação impõe-se para se alcançar a finalidade comunicativa, quem escreve necessita de um plano, de resolver problemas, sugerindo a construção de um esquema mental

de definição de objetivos. Em sala de aula, o professor pode facultar guiões formais de orientação da produção escrita. “Retirados de manuais, de ficheiros ou construídos pelo professor” e que “funcionam como um conjunto de instruções que o aluno deve cumprir para bem escrever um texto” (Niza *et al*, 2011:24).

Na fase de textualização ou redação gera-se conteúdo pela conversão dos tópicos e da informação previamente planificada o que normalmente traz dificuldades acrescidas para os alunos, pela tradução dos fonemas em grafemas e dos mecanismos linguísticos que tornam possível a expressão de forma linear, como Carvalho refere “(...) o recurso a determinados mecanismos linguísticos (pronomes e determinantes com valor anafórico ou deítico, tempos verbais reguladores dos momentos de enunciação, conectores, pontuação, etc.) que asseguram a coesão do texto.” (2011:75). A textualização para Azevedo, implica a “conversão do pensamento numa multiplicidade de processos ligados a procedimentos e conhecimentos diversos: nuns casos locais, afectando aspectos parciais do texto, noutros casos globais, afectando a sua organização geral.” (2000:95). Já para Figueiredo a textualização “solicita atividades operatórias de “alto nível” que envolvem operações complexas como as de segmentação (pontuação), de conexão (organizadores textuais), de coesão (anáforas e cadeias substitutivas) e de modalização” (Figueiredo, 1992:158 *in* Vieira *et al*, 2015:22). Para Niza *et al* (2011:23) “ O desenvolvimento da capacidade de escrever implica que se enfrentem e vençam inúmeras dificuldades como coordenar, simultaneamente, ideias, conceitos e planos”. São, por isso, elementos importantes a considerar nesta fase a ortografia, a pontuação, o vocabulário a empregar, os conectores discursivos, o conteúdo, coordenar e organizar logicamente todos os dados. Ora, uma sucessão de frases, orações, só por si, não constrói um texto, neste deve radicar conhecimento explícito evidenciado na utilização de regras e de processos gramaticais ao nível da frase e do texto e que envolvem diretamente a coesão, coerência ou a progressão temática desse texto. O aluno competente, à medida que vai redigindo, vai relendo e revendo o texto e procedendo às alterações. Sabendo que carácter construtivo da atividade de escrever na perspectiva de Niza *et al* (2011:23) “ advém da constatação de que o que se escreve é uma elaboração do conhecimento que o indivíduo possui: conceitos, regras linguísticas, esquemas, estruturas narrativas”. As dificuldades que muitos alunos sentem nesta fase pode ser ultrapassada através da utilização de guiões e do trabalho colaborativo, de incentivar a utilização de recursos educativos de apoio à escrita como os dicionários, prontuários, ou

recursos digitais específicos. Autores como Niza *et al* (2011:23) defendem uma experimentação “guiada que implica, nomeadamente, o desenho de planos e esboços, a realizações de debates para a construção de aprofundamento das ideias, o recurso a exemplos e guiões preparados pelo docente”. Nesta fase, pode aparecer o medo de escrever, como apontam Niza *et al* (2011:24) “ Se a sua preocupação está centrada no cumprimento de normas e na obediência a regras formais da língua, perde-se o querer dizer (...)”.

No que diz respeito à revisão da escrita e reescrita, trata-se de tarefas complexas onde surgem tomadas de consciência da dimensão textual criada ao nível da coerência, coesão, morfologia, sintaxe, da ortografia, por esse facto autores apontam como uma atividade metacognitiva. Para que tal aconteça é necessário já existir texto. Muitas vezes este processo tem uma dimensão contínua, porque, no ato de escrita, a revisão está sempre a acontecer não ficando remetida para o fim da textualização. Em todo o caso, trata-se de uma etapa que implica a ativação de muitos conhecimentos. É na fase de revisão que surge a identificação do erro e a intenção de correção, pela avaliação crítica do conteúdo, tendo em vista o aprimoramento textual. Para autores como Tijus, Ganet & Brézillon “*un premier motif de révision est la vérification de la complétude du contenu, de l’organisation de ses idées et leur mise en forme.*”(2006:87). Muitos autores salientam a leitura como uma fase importante na revisão textual, “Melhorar um texto não consiste apenas em corrigir a ortografia, alterar concordâncias verbais ou pronominais e resolver problemas de falta de clareza ou de tom inadequado” (Niza *et al*, 2011: 40). Para Viegas *et al* (2015: 22) “A reescrita é, por excelência, o momento privilegiado para a aprendizagem da escrita, é a oportunidade de questionamento do exercício da competência linguística, campo de valorização dos aspetos da textualidade”. Ao nível do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, a utilização de guiões para revisão da escrita é comum e é vulgar este estágio produtivo, uma vez que esta operação vincula a escrita à leitura e à fala, bem como à edição dos textos e à comunicação, mobilizando competências comunicativas de várias ordens. Praticar a revisão permite uma tomada de atenção “às propriedades linguísticas do texto, quer quanto à sua forma, quer quanto à sua estrutura lógica” (Niza *et al*, 2011: 40). Para os autores referidos “Revê-se, não só porque se descobre um erro, mas porque se encontra uma maneira de dizer melhor o que já se disse” (2011:40). Observamos que os alunos, ao nível do primeiro ciclo do ensino básico não têm por hábito voltar a rever o que escreveram e que, muitas vezes, oferecem relutância e que, mesmo com auxílio de guiões de revisão, se torna uma tarefa

ádua e desprovida de sentido. Corroboramos, assim, a perspectiva de outros autores que, quando solicitam a revisão, “operam mudanças de superfície textual: ortografia, caligrafia, vocabulário, pontuação, diferentemente de escritores proficientes (Fabre-Cols, 2002; Rocha, 1999 *in* Niza *et al*, 2011:41)”. À tarefa acrescenta-se a dificuldade das operações envolvidas neste trabalho de revisão, e que implicam “diagnosticar”, “comparar”, “introduzir a modificação adequada” (Flower, Hayes, 1987; Bracewell, 1983 *in* Niza *et al*, 2011:41). Em todo o caso o aluno não deve ficar sozinho neste processo recursivo correndo o risco de se perder, de não conseguir identificar o erro e de experimentar múltiplas dificuldades sem as conseguir ultrapassar, acabando por perder a confiança e a motivação.

Do ponto de vista formal, o sucesso da produção narrativa está no empenho que o aluno dispense na textualização, na planificação e na revisão, sabendo que tem de estar configurada linguisticamente para que o recetor a possa perceber corretamente. Para que tal aconteça, a ligação entre os elementos que a constituem devem ser coesas a fim de construir a coerência textual. Autores como Beaugrande & Dressler (1981 *in* Moura, 2003:84), “consideram como mecanismos de estruturação textual capazes de assegurar um elevado índice de textualidade sete factores: coesão (ou conectividade superficial), coerência (ou conectividade conceptual) intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade”. Para Moura, os factores coesão e coerência “têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, isto é a sua conectividade e assim conferir textualidade a um conjunto de enunciados” (2003:ii). Para a autora “conectividade é a componente linguística essencial da textualidade” (2003:84). Autores como Carinhas (2012:21) advogam que “não está provado que o conhecimento dos escreventes em relação a géneros e organização textual seja implicitamente mobilizado aquando da tarefa de escrita na língua-alvo, pelo que propõem que esse conhecimento seja explicitamente convocado em aula.” Para a mesma autora o *feedback* dado pelo professor conduz a resultados positivos ao nível do conteúdo e da organização do texto, devido, sobretudo, a questões atitudinais. Albert&Marquesi (2013:273) apresentam reflexões, num estudo que procurou avançar na “compreensão dos processos cognitivos que subjazem à produção escrita” e que radicam na coesão e coerência textual. Para as autoras, as bases teóricas estão alicerçadas na “Linguística Textual, de orientação sócio-cognitiva e internacional (Koch, 2003, 2006, 2010); (Cavalcante *et al*. 2010); (Cavalcante, 2012), os estudos da Pedagogia da Escrita (Plane 2004, 2006) e os

estudos da cognição (Coirer; Gaonac'h; Passerault, 1996) e pretendem orientar possíveis intervenções do professor” (in Albert&Marquesi, 2013: 273). No estudo, são relevados problemas destacados pelos professores e que foram detetados nas produções textuais dos seus alunos e que apontam para a falta de retoma, falta de relação entre parágrafos, ideias apostas de um modo dispersivo, falta de conectores discursivos, não cumprimento de regras ortográficas, pontuação, problemas na concordância nominal, verbal, adjetival. Foram também detetados problemas que estão relacionados com a “percepção de textos incoerentes” por parte dos próprios alunos que os escrevem (2013:274). Para Martins (2007) aspetos como a coesão e coerência evidenciam um pensamento bem ordenado e que assimilou estruturas lógicas da língua.

No âmbito da Linguística do Texto, Duarte define **coesão textual** como: “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (2008:89). Na perspetiva de Lopes&Carapinha “À coesão, atribuem-se propriedades formais, isto é, regras gramaticais, ao passo que a coerência depende da interpretação” (Lopes & Carapinha, 2013: 108 in Vieira *et al*, 2015:16).

No quadro seguinte destacam-se elementos que podem evidenciar a **coesão textual**.

Quadro 6- Elementos linguísticos que evidenciam a coesão textual

Coesão gramatical	Coesão frásica	É a frase que está no foco da atenção no que diz respeito à ligação entre os elementos constituintes de modo a que esta seja gramaticalmente correta.
	Coesão interfrásica	É a ligação entre as frases e a sua interdependência por mecanismos de parataxe e hipotaxe, mecanismos de conexão das orações (conjunção, subordinação, coordenação).
	Coesão temporal	Trata-se da sequência lógica dos acontecimentos ao longo tempo.
	Paralelismo estrutural	Traços gramaticais comuns.
	Coesão referencial	É a retoma das ideias, de elementos linguísticos, para que o texto possa progredir (anáfora, catáfora, elipse).
Coesão lexical	Reiteração	Trata-se da repetição de expressões linguísticas.
	Substituição	Pode aparecer sobre a forma de sinonímia, e antonímia; hiperonímia e hiponímia; holonímia, meronímia.

Fonte: Adaptado pela autora de Esteves (2022: 12) e Vieira *et al* (2015:17).

Para a coesão, atribuem-se propriedades formais do tipo gramatical, muito contribuindo os conectores discursivos, ou seja, palavras e locuções que pertencem à classe dos advérbios e das conjunções. Estes conectores têm a função de ligar as orações e os grupos sintáticos (nominal e verbal), permitindo a formação de frases e texto. Como referem Vieira *et al* “Estas ligações sintáticas situam-se em dois níveis possíveis - coordenação ou subordinação - e permitem expressar diferentes relações semânticas.” (2015:16). A coesão diz respeito “ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, formando sequências veiculadoras de sentido.”(Moura, 2003: 92).

Para que o texto possa ser entendível, a **coerência textual** tem de estar presente, ou seja, deve existir uma lógica encadeadora de ideias que transmite uma relação lógica e que devolve sentido à textualidade. A falta de coerência afeta a significação do texto. Para Vieira *et al* (2015:16), a coerência distingue-se da coesão “por tratar mais do sentido, da inteligibilidade do texto ao passo que a segunda se relaciona mais com a expressão desse sentido, isto é, com os recursos linguísticos que permitem a construção do texto.” Para que haja coerência narrativa é necessário obedecer a uma lógica entre a ação e as personagens e cada ação obedecer a um tempo que permite conhecer, sem contradições, a ordem dos acontecimentos. Também podemos encontrar, nas produções narrativas, a coerência descritiva, sendo a que descreve com coerência, ou seja, sem contradições, um retrato das personagens, do espaço e também da ação. Em todo o caso, para haver coerência não pode haver contradição de ideias e a lógica do texto não apresentar interrupções. Na perspetiva de Esteves (2022:12), “Para que um texto seja coerente, isto é, possua uma unidade de sentido, as relações de ordem e de linearidade das ocorrências textuais não podem ser arbitrárias”. Para Charolles (1978:21) “a produção de um texto coerente supõe que seja realizado um delicado equilíbrio (cuja natureza é difícil de avaliar exactamente) entre continuidade temática e progressão semântica, ou remática”. A este respeito devem, para tal, ser respeitadas as regras: i) repetição; ii) progressão; iii) não contradição; iv) da relação. No seu ponto de vista não há textos incoerentes pois somente “quando houver inadequação à situação de comunicação, objetivos, destinatário, regras socioculturais, entre outros aspetos ou elementos da situação. (in Albert&Marquesi, 2013:279), para que não haja problemas de coerência local. Familiarizamo-nos nalguns destes problemas dos quais elaboramos uma tabela de observação.

Repetição	Retomas pronominais, pelo uso de determinantes artigos definidos e pronomes demonstrativos, pelas repetições e substituições lexicais (sinónimos, antónimos, hiperónimos e hipónimos), pelas indicações de recuperação de informações pressupostas ou consideradas inferíveis pelos interlocutores. Tudo isso são procedimentos anafóricos, com os quais se indica que se continua a falar de alguma coisa que já apareceu anteriormente, explícita ou implícita, no texto.
Progressão	Desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada.
Não contradição	É preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência.
Relação	É preciso que os factos que denotam no mundo representado estejam directamente relacionados.

Fonte: Adaptação da autora de Moura (2003) e Charolles (1978).

Importa sublinhar a posição de Barbeiro para quem a “coerência encontra-se ligada à conformidade com o universo de referência”(1999:152) e a sua natureza semântica remete-nos para um certo sentido global do texto. Na perspetiva de Moura (2003:88), “muitos dos erros de incoerência surgem pelo uso errado dos conectivos por não criarem uma ligação lógica entre duas partes de um texto”. Outros erros que podem ocorrer com alguma frequência, como refere Moura “dizem respeito ao uso constante do conectivo de adjunção (e, pois, também, além disso) e também ao conectivo “isto é”, que mercê de uma falta de planificação ou concentração origina textos desconexos” (2003:88). Para autores como Cavalcante *et al.* (2010:255) a noção de coerência está atrelada à noção de coesão, “esta última concebida como a articulação de relações semânticas, pragmáticas, discursivas, sociocognitivas, disparadas pelo gatilho do cotexto.”(in Albert&Marquesi, 2013:283).

Como modelo de análise da narrativa Gonçalves (2000), apresenta dimensões e subdimensões e critérios de análise, em conformidade com quadro que se adaptou.

Quadro 7- Análise de narrativas

Estrutura coerência narrativa	Orientação	Está relacionada com a contextualização da narrativa, isto é, com a apresentação das personagens, o contexto social, histórico e espacial/temporal, assim como com as circunstâncias em que decorre as experiências. Quando a narrativa apresenta um nível elevado de orientação, é possível responder a questões, “ <i>Quem?</i> ”, “ <i>Quando?</i> ” e “ <i>Onde?</i> ”.
	Sequência estrutural	É constituída por vários acontecimentos que definem a sequência temporal. Essa sequência apresenta um acontecimento inicial, uma resposta interna a este acontecimento, a ação, e por último, as respetivas consequências. Deve permitir ao interlocutor responder à questão “O que aconteceu?”.

	Comprometimento avaliativo	Permite avaliar o nível de envolvimento do narrador durante a produção da narrativa. Deste modo, é possível verificar com esta avaliação as emoções, nomeadamente os risos, a tristeza, o humor, entre outros. Quando se verifica um baixo comportamento avaliativo é sinal, que se dá, por parte do narrador, um fraco envolvimento afetivo
	Integração	Permite apurar até que ponto todos os vários elementos dispersos se interligam para formar um sentido global. No fundo, trata-se do fio condutor da história.
O processo e complexidade narrativa	Objetivação	Refere-se à avaliação que é feita sobre a descrição pormenorizada do episódio por parte do narrador. São avaliadas as sensações visuais, auditivas, olfativas e gustativas e sensações físicas que fazem parte da sua experiência.
	Subjetivação emocional	Equivala à exploração da multiplicidade da experiência interna relacionada com os acontecimentos ao nível das emoções e sentimentos.
	Subjetivação Cognitiva	Assenta na exploração da experiência interna, nomeadamente os pensamentos, os desejos e as ideias de interpretação experimentados pelo sujeito.
	Metaforização	Visa a construção de metáforas que condensam os significados. É na metaforização, que é avaliado a atitude reflexiva adotada pelo narrador quando constrói os múltiplos significados das suas vivências.
Conteúdo e diversidade narrativa	Diversidade de Personagens	Pressupõe a apresentação e descrição das personagens. Número de personagens influencia o enriquecimento da narrativa,
	Diversidade de Cenários	Os locais onde decorrem a ação da narrativa, que constituem um ambiente ou paisagem.
	Diversidade de Acontecimentos	É realizada uma avaliação às sequências narrativas com estrutura temporal. Permitirá responder à questão “O que aconteceu.
	Diversidade de Temas	Engloba uma descrição ou perspectiva de um conteúdo específico. Quanto maior for a diversidade de tema, mais rica se torna a narrativa.

Fonte: Adaptado de Pereira (2018:9) e Gonçalves (2000).

Quadro 8- Critérios- estrutura e coerência narrativa

Dimensões avaliativas	1 NADA OU MUITO POUCO	2 POUCO	3 MODERADO	4 ELEVADO	5 MUITO ELEVADO
Orientação	- Não refere personagens ou refere apenas uma personagem. - Não refere o contexto social; - Não refere os elementos espaciais e temporais; - Não refere características pessoais	- Refere duas ou três personagens; - Não refere o contexto social das personagens. - Não refere o contexto social; - Não refere elementos espaciais e temporais; - Não refere características pessoais das personagens.	- Refere mais de três personagens; - Não refere o contexto social; - Refere poucos elementos espaciais e temporais; - Não refere as características pessoais das personagens.	- Refere mais de três personagens; - Não refere o contexto social; - Refere vários elementos espaciais e temporais; - Refere características pessoais.	- Refere mais de 3 personagens; - Refere o contexto social; - Refere vários elementos espaciais e temporais; - Refere características pessoais.

	da personagem.				
Sequência estrutural	Não refere uma situação inicial; - Não refere uma situação final; - Não se constata uma logica de ação; - Não refere resposta interna.	- Refere uma situação inicial; - Não refere situação final; - Não se verifica uma logica da ação; - Não refere resposta interna.	- Refere uma situação inicial; - Refere uma situação final; - Verifica-se uma ação com alguma lógica mas pouco clara; - Refere resposta interna.	- Refere uma situação inicial; - Refere uma situação final; - Verifica-se uma ação com uma lógica clara; - Refere resposta interna.	- Refere uma situação inicial; - Refere uma situação final; - Verifica-se uma ação com uma lógica bastante clara; - Refere e justifica resposta interna.
Comprometiment o avaliativo	- Não apresenta vontade em contar a história	- Evidencia pouca vontade em contar a história e não demonstra estar envolvido emocionalmente ; - Não dá entãoção à narrativa; - Não	Demonstra empenho e envolve-se emocionalment e na narração da história; - Não entoa a narrativa; - Não recorre à utilização de articuladores do discurso.	-Demonstra empenho e envolviment o emocional ao longo da narração da história; - Entoa a narrativa; -Recorre à utilização de articuladores de discurso.	- Demonstra bastante empenho e envolve-se emocionalment e na narração da história; - Entoa a narrativa; - Recorre à utilização de articuladores de discurso.
Integração	- Não se trata de uma narrativa.	- A narrativa não apresenta fio condutor; - Faz repetição de partes da narrativa.	- Apresenta uma narrativa confusa, mas com fio condutor; - Evidencia ansiedade aquando do seu discurso	- Apresenta uma narrativa com clareza e com fio condutor; - Evidencia ansiedade aquando do seu discurso	- Narrativa clara, com fio condutor bem definido; - Não demonstra ansiedade aquando do seu discurso.

Fonte: Adaptado de Pereira (2018:32-37) e Gonçalves (2000).

Quadro 9- Critérios- processo e complexidade narrativa

Dimensões avaliativas	1 NADA OU MUITO POUCO	2 POUCO	3 MODERADO	4 ELEVADO	5 MUITO ELEVADO
Objetivação	- Não refere elementos sensoriais na narrativa.	- Refere apenas um elemento sensorial.	- Refere dois elementos sensoriais.	- Refere três elementos sensoriais.	- Refere quatro ou mais elementos.

Subjetivação emocional	- Não refere emoções das personagens; - Não entoa a sua narrativa.	- Refere apenas um estado emocional da personagem; - Não entoa a sua narrativa.	- Refere duas ou três emoções de uma ou mais personagens; - Entoa a sua narrativa.	- Refere quatro emoções de uma ou mais personagens; - Entoa a sua narrativa.	- Refere cinco ou mais emoções de uma ou mais personagens; - Entoa a sua narrativa.
Subjetivação cognitiva	- Não demonstra pensamento, sentimentos ou vivências.	- Não refere os seus pensamentos e sentimentos ou vivências, mas identifica os sentimentos das personagens.	- Refere os seus pensamentos, sentimentos ou vivências, mas não demonstra identificar-se com os personagens.	- Refere o que sente de um modo indireto, recorrendo a um sentimento de solidariedade e identificando-se com as personagens.	- Refere com clareza os sentimentos, as vivências e os pensamentos sentidos num dado acontecimento.
Metaforização	- Faz reflexão sobre uma dada situação representa para si; - Não afasta-se da obra original e não partilha a sua opinião.	Faz uma reflexão sobre a importância de uma dada situação representa para si; - Consegue afastar-se da obra original e partilha a sua opinião de um modo pouco claro.	- Faz uma reflexão da importância de dada situação representa para si; - Afasta-se da história e partilha a sua opinião de um modo claro.	- Faz uma reflexão da importância de dada situação representa para si; - Afasta-se da história e partilha várias opiniões.	- Faz uma reflexão da importância de dada situação representa para si; - Refere argumentos que defendem a sua opinião.

Fonte: Adaptado de Pereira (2018:38-40) e Gonçalves (2000).

Quadro 10- Critérios- conteúdo narrativo e diversidade narrativa

Dimensões avaliativas	1 NADA OU MUITO POUCO	2 POUCO	3 MODERADO	4 ELEVADO	5 MUITO ELEVADO
Diversidade de cenários	- Refere cenários iguais aos da obra original.	- Refere apenas um cenário que não aparece na obra original.	- Refere dois cenários que não aparecem na obra.	- Refere três cenários que não aparecem na obra original.	- Refere quatro ou mais cenários que não aparecem na obra.
Diversidade de Personagens	- Refere apenas personagens da obra original.	- Refere todas as personagens da obra original.	- Refere personagens da obra e introduz personagens do seu texto de autor.	- Refere apenas personagens do seu texto de autor.	- Refere apenas personagens do seu texto de autor e distancia-se da obra original.

Diversidade de acontecimentos	- Refere o acontecimento inicial e o acontecimento final da obra original; - A variedade de acontecimentos não possibilita a previsão dos acontecimentos que se seguem; - Não cria novos acontecimentos e mantém-se preso à obra original.	- Refere dois ou três acontecimentos diferentes da obra original; - A variedade de acontecimentos permite uma previsão dos acontecimentos que se seguem; - Não cria novos acontecimentos e mantém-se preso à obra original.	- Refere quatro ou cinco acontecimentos diferentes da obra original; - A variedade de acontecimentos permite uma previsão dos acontecimentos que se seguem; - Ainda se verifica uma dificuldade em desprender-se da obra original para criar novos acontecimentos .	- Refere seis a sete acontecimentos diferentes da obra original; - A variedade de acontecimentos permite uma previsão dos acontecimentos que se seguem; - Desprende-se da obra original.	- Refere oito ou mais acontecimentos diferentes da obra original; - A variedade de acontecimentos permite uma previsão dos acontecimentos que se seguem; - Desprende-se da obra original e introduz novos acontecimentos .
Diversidade de temas	- Refere apenas temas iguais à obra original.	- Refere apenas um tema que não parece na obra.	- Refere dois temas que não aparecem na obra original.	- Refere três temas que não aparecem na obra original.	- Refere quatro ou mais temas que não aparecem na obra original.

Fonte: Adaptado de Pereira (2018:40-37) e Gonçalves (2000).

Este modelo de análise da narrativa, foi adotado por Pereira (2018), no seu estudo sobre narrativas orais em crianças a frequentar o 1º ciclo do Ensino Básico com sucesso.

O ILTEC³⁵ propõe um outro modelo de análise de narrativas escritas, equipado com um instrumento que permite avaliar as narrativas produzidas pelos próprios alunos e adequado ao primeiro ciclo do ensino básico. Este modelo de análise de textos narrativos permite observar, em momentos distintos, diferentes níveis textuais, “são eles: i) Dimensão das narrativas; ii) Estrutura de género narrativo; iii) Coerência e Coesão textuais; iv) Coordenação e Subordinação; v) Sintaxe.” (s.d: 4).

Para introduzir a história e situá-la temporalmente:

- **Um dia, certo dia, quando era pequeno, tinha 9 anos, estava na escola; Há x anos...** Por exemplo:

³⁵Diversidade Linguística na Escola Portuguesa: projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC). https://area.dge.mec.pt/gramatica/pdf_texto-narrativo_modelo.pdf

- António era um menino de 7 anos que começou a estudar e a ler rapidamente.
- **Faz + período de tempo...Faz muito tempo...**
 - Faz 3 anos que vivia ali naquela terra.
- **Nessa época...nessa altura...no tempo...**
- **Era uma vez...houve uma vez...há muito tempo...**

Para destacar uma ação, um feito.
- **De repente...e logo....nesse momento...ali mesmo...certo dia**
 - Certo dia apareceu de repente uma carruagem puxada por cavalos mágicos.

Para continuar o relato da ação:

- **Mais tarde...depois....a seguir... logo após...**
 - Mais tarde, saiu de lá um duende e depois outro.

Para terminar a narrativa:

- **Foi assim...por isso...no final**
 - No fim conheceram-se e ficaram amigos para sempre.
- **Viveram felizes para sempre...vitória, vitória acabou a estória.**

A narrativa implica que o autor produza um texto coeso e coerente, ou seja, com princípio, meio e fim. Para narrar é imprescindível o uso de diferentes modos gramaticais, conetores discursivos e recursos típicos para a sua construção. Quando escrevemos narrativas devemos tomar em atenção a organização da informação por parágrafos, pois auxiliam a perceber a sequência dos acontecimentos. As personagens podem interagir num discurso direto e num diálogo que deve ser feito através do parágrafo e utilizando o travessão para introduzir a fala da personagem. Deve ser procurada a diversificação do vocabulário como verbos introdutórios do discurso: *dizer, afirmar, perguntar, questionar, exclamar*.

Na didatização do género narrativo podemos apontar a perspectiva de Albert&Marquesi, no que diz respeito aos avanços em relação ao ensino e aprendizagem da escrita e que referem “incorporar a concepção de texto e dos mecanismos de coesão e coerência numa perspectiva sociocognitivista e internacional e dar relevância à etapa da intervenção do professor no processo de produção escrita” (2013:280).

Na prática pedagógica, o professor deve estar atento ao processo construtivo, e incorporar nas tarefas linguísticas as competências a desenvolver nos alunos; fazer leitura de enunciados, interpretar enunciados, colocar saberes em ação, estimular a produção textual variada de acordo com o destinatário e objetivos comunicacionais; promover atividades metacognitivas que permitam a interação, e cooperação entre pares, numa oficina de prática sociolinguística. O processo deve ser entendido de uma forma cíclica e flexível, permitindo a incorporação no texto de novas ideias, correções, adaptações utilizando processos recursivos e outros que caracterizam o gênero narrativo. A evidenciar o processo recorre-se ao Portefólio Individual que dá mais enfoque ao percurso do aluno e menos ao produto final.

No que diz respeito aos textos narrativos corroboramos autores como Niza *et al* (2011: 63) que advogam que:

“Desde muito cedo, os alunos contactam com textos narrativos, quer seja no modo oral, quer seja no modo escrito. Produzem também textos narrativos livremente, sem terem sistematizado conhecimentos sobre a estrutura da narrativa e as suas principais componentes.”

É no 1º Ciclo do Ensino Básico que se dá a passagem de um Estádio Pré-Operatório (4 aos 7 anos) para o estágio das Operações Concretas (7 aos 12 anos), como preconizado por Piaget (1998). Esta etapa de transição requer cognitivamente a passagem de uma imagem simbólica para uma reorganização do pensamento imprimido pelo mundo realista. Gradativamente vai conseguindo realizar operações, no entanto, precisa de uma realidade concreta para a sua realização. Reorganizam-se noções de espaço, de tempo, de peso, de organização e de classificação, de interiorização de regras sociais, de partilha, de companheirismo de descentralização do “eu”. No decurso destas idades as crianças vão gradativamente apresentando níveis de concentração mais elevados e capacidade para estar mais demoradamente na realização de tarefas. O pensamento vai ficando cada vez mais estruturado devido ao desenvolvimento da linguagem. Nesta fase, progressivamente as narrativas vão perdendo espontaneidade e começam a ser sistematizados os conhecimentos sobre a estrutura da narrativa e as suas principais componentes.

Através do diálogo com o professor, importa que os alunos comecem a tomar consciência de que o texto narrativo apresenta um conjunto de características específicas, nomeadamente um determinado contexto espaço-temporal que enquadra a interação entre as personagens e uma sequência de acontecimentos singulares que atraem os leitores. (Niza *et al* , 2011: 63).

Síntese do Capítulo 2

Procuramos neste capítulo dar destaque à produção e receção textual procurando evidenciar as especificidades a elas inerentes. Destacamos que a aquisição da linguagem inicia-se nos primeiros anos de vida, primeiramente na modalidade oral até a criança adquirir desenvoltura para interagir com os seus pares. Reforçamos aspetos que dizem respeito ao processo da compreensão do oral e da expressão do oral e que estratégias comunicativas levadas a cabo em sala de aula como as apresentações orais de trabalhos, programas radiofónicos, programas televisivos, apresentações de discursos, dramatizações de textos são atividades que incentivam o desenvolvimento de competências nos sujeitos. Explicitamos as orientações do Ministério da Educação Português para os vários domínios.

Focamos aspetos relacionados com a produção e compreensão escrita e os processos cognitivos que estão subjacentes à sua aprendizagem, evidenciando que se trata de um processo complexo, metalinguístico, metacognitivo e trifásico como valorizado por autores e investigadores neste campo de estudo e por esse facto carecem de aprendizagem. Abordamos as orientações didáticas do processo redacional, reforçando aspetos como a planificação, redação e revisão, numa constante ação reflexiva de mobilização dos conhecimentos. Salientamos princípios pedagógicos que reforçam em sala de aula o trabalho de projeto, estratégias que envolvam a interação, colaboração e cooperação, que procuram criar relações interdisciplinares, despertando a diversidade de interesses e motivações dos alunos como sujeitos intervenientes e principais responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

Neste capítulo demos destaque ao género narrativo, à sua estrutura e regularidades, mas também à capacidade que as crianças revelam desde tenra idade para expressar as suas realidades vividas ou imaginadas, recorrendo a um discurso temporal que pode revelar personagens e situações. Coligimos perspetivas didáticas de vários autores de modo a evidenciar o estado da arte nesta matéria. Reforçamos aspetos a levar em conta na produção narrativa tendo-nos detido na compreensão de conceitos como coesão e coerência e da sua importância para a compreensão do conteúdo da mensagem que se intenta transmitir. Também nos detivemos nos modelos de análise de narrativas que foram apresentados por Gonçalves (2000), Pereira (2018) e outros investigadores.

Foram encontrados fundamentos para questionar a prática e reconstruir saberes, apresentando-se no estudo investigativo em causa uma proposta de dispositivo didático testado no terreno da prática educativa e que procurar ir ao encontro dos aspetos abordados neste capítulo.

CAPÍTULO 3- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Nota introdutória

Este projeto tem também como fundamentos metodológicos os pressupostos teóricos da Educação Artística. Fundamenta-se na apetência que, desde muito cedo, as crianças revelam pelas artes e pela expressão artística. Tem como referência autores que contribuíram e contribuem para a compreensão da importância que assume para a Educação, o grafismo infantil, a expressividade, o simbolismo revelado pelas crianças através das suas realizações plásticas e da importância que assumem no desvelar do seu universo psicológico, cognitivo e motor.

Autores de referência na Educação Artística aludem que:

A Arte " não é um privilégio de uma minoria, mas uma actividade natural de todo o ser humano, (...) é um instrumento indispensável para fazer face às tarefas que a vida nos impõe. (...) A arte contribui para a felicidade, maturidade e plenitude das pessoas" (Arnheim, 1997:333).

Atendendo a esta perspetiva e de outros autores de referência é imperioso que a escola reconheça a importância que a Arte assume na vida do ser humano e na sociedade em geral. Por este facto não pode estar alheia a uma reflexão sobre a Educação Artística e a sua presença nos curricula escolares. Ferramenta que pode ser central numa abordagem educativa transdisciplinar.

“A Educação Artística representa também uma abordagem fundamental na promoção das artes. Esta não deve ser vista como limitadora, mas sim potenciadora do talento, não como uma ferramenta secundária da Educação, mas como central numa abordagem educativa interdisciplinar. Ao promover um equilíbrio intelectual, emocional e psicossocial dos indivíduos e das sociedades, estimula competências como o pensamento criativo e inovador, a reflexão crítica e a comunicação. Neste sentido, a UNESCO³⁶ tem vindo a promover desde 2012 a Semana Internacional da Educação.”

A citação convoca a Educação Artística como um direito universal que remete para o início da civilização, na qual, desde sempre, as artes têm contribuído para perceber o mundo que rodeia os indivíduos, a configurá-lo e a dar-lhe sentido. Afinal a Educação Artística justifica-se por si mesma, e a sua relevância radica-se no carácter criativo do

³⁶ <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/proteger-o-nosso-patrimonio-e-promover-a-criatividade/artes-e-artistas>

Homem (Sousa, 2012), colocando a arte no seu devido lugar, usando-a para estimular a aprendizagem e imprimir um ritmo mais criativo, livre e lúdico ao processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, ainda hoje se continua a refletir e a debater sobre o peso e a importância da Educação Artística e continuam a apresentar-se razões para a sua maior ou menor inclusão no currículo escolar. Ao nível do 1ºCiclo do Ensino Básico, a Educação Artística³⁷ assume-se como área disciplinar onde se incluem documentos curriculares relevantes para o seu ensino, particularmente o documento referente às “Aprendizagens Essenciais” e que articula com o documento, também de referência, “Perfil dos Alunos”. A Educação Artística neste nível de ensino inclui quatro áreas do conhecimento: Artes Visuais, Expressão Dramática/teatro, Dança e Música. Especificamente, no domínio das Artes Visuais³⁸, esta assume o alargamento e o enriquecimento das “experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais. (...) Especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais.” (DGE, 2018, 1).

3.1. A Educação Artística ou a Educação pela Arte

Não é possível uma reflexão sobre o processo educativo sem referir as novas exigências sociais, culturais e tecnológicas, que assistimos e vivenciamos e às quais a escola não pode estar alheia. São estas mudanças sociais que envolvem um crescente número de alunos de outras nacionalidades, de origens culturais diversificadas nas escolas. De facto, estão a acontecer transformações na sociedade e na sua estrutura social que alteram o conceito de cidadania e a despoletam novos paradigmas: multiculturalista, interculturalista, transculturalista, multilingista, holista, sistémico...

As teorias de aprendizagem, que irromperam desde os anos 60 do século passado, emergem no paradigma atual socioconstrutivista que se alicerça numa pedagogia ativa, participativa e autónoma. Para Becker (2003), é possível aproximar autores como Piaget,

³⁷ <http://www.dge.mec.pt/educacao-artistica-0>

³⁸

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Freire, Freud, Vygotsky, Wallon, Luria, Baktin e Freinet, porque todos eles têm um ponto em comum: a ação do sujeito, tratada frequentemente como prática ou práxis, colocada no cerne do processo de aprendizagem que assenta em teorias cognitivistas. Em Marques (2007) podemos inferir que, tanto Vygotsky como Piaget, partilham a visão construtivista, assente na ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interacção entre o sujeito, o objecto e outros sujeitos (colegas ou professores). As outras formas de aprendizagem, como sejam a imitação, a observação, a demonstração, a exemplificação e a prática dirigida são colocadas em lugar secundário tanto por Piaget como por Vygotsky. O que verdadeiramente distingue os dois autores é a descrença do primeiro em relação a uma hierarquia de estádios do desenvolvimento cognitivo tão estanque e determinista como a que Piaget desenvolveu. Vygotsky, à semelhança do que mais tarde faria Jerome Bruner (1915-2016)³⁹, dá, igualmente, maior relevo aos contextos culturais e ao papel da linguagem no processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento cognitivo. Piaget (1998) defende que as tarefas devem provocar um desequilíbrio cognitivo moderado que permita ao aluno passar por um processo de assimilação e de acomodação que potencie o desenvolvimento dos esquemas mentais, em direcção a uma nova equilíbrio e por aí adiante. A teoria da zona de desenvolvimento proximal, preconizado por Vygotsky tem, de facto, grandes semelhanças com a teoria da equilíbrio de Jean Piaget. Provavelmente, a maior originalidade da teoria de Vygotsky (1991) reside na ênfase que ele dá ao papel dos contextos culturais e da linguagem no processo de aprendizagem. Em Martins (2007:s.d.) ressaltamos que “Jerome Bruner desenvolveu esta ideia e introduziu-a na proposta de currículo em espiral, o qual, no fundo, é uma aplicação da teoria da zona de desenvolvimento próximo”. Vygotsky (1991) chamou de zona de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal. “A zona de desenvolvimento potencial é o nível de desenvolvimento em que os alunos são capazes de solucionar problemas de forma independente, enquanto que a zona de desenvolvimento proximal é o nível em que estes podem resolver problemas com “apoio”.”(Lester, 1994 *in* Ulisses, 2009:24), ou seja, com a modelação do conhecimento e a interacção social, os estudantes podem aprender coisas que não aprendiam sozinhos (Sayegh: s.d.). Piaget (1998) perspectiva que uma nova construção é

³⁹ Professor de psicologia em Harvard e mais tarde em Oxford, autor de referencias investigativas na área da educação como “Ensaio da mão esquerda” de 1960, Processo da educação de 1961 e “A Cultura da Educação de 1996, tendo liderado a chamada “revolução cognitiva”, desafiado os postulados vigentes behavioristas.

sempre realizada sobre uma construção anterior e que, com a desequilibração, é sempre possível o avanço das construções anteriores.

Estas visões socioconstrutivistas reforçam o contributo das línguas e das artes para o desenvolvimento de competências ao nível de atitudes e valores, fraternidade, liberdade de expressão, cidadania, intercompreensão, autoexpressão, criatividade, imaginação, invocando uma perspectiva autopoética que prevê um processo homeoestático sistémico com tendência para o equilíbrio ou autorregulação tal como concebido na perspectiva conceptual ecológica de Bronfenbrenner (1917-2005, que enfatiza as ligações que o sujeito estabelece com o meio e este com a escola, enquanto microssistemas em permanente interação. Nesta perspectiva, as emoções e a aprendizagem, por exemplo, fazem parte de um mesmo ser e são inter-influenciáveis, de tal modo que uma aprendizagem provoca alterações nos estados emocionais e as emoções ocorridas durante esse processo (Sousa, 2012). Não poderíamos deixar de abordar, neste ponto, o psicólogo e neurologista Howard Gardner (1991) que causou forte impacto na área educacional com a Teoria das Inteligências Múltiplas, divulgada no início da década de 1980. Este autor aprofunda os seus interesses investigativos após conhecer o psicólogo cognitivo Jerome Bruner e as pesquisas de Jean Piaget. Depois de terminar o doutoramento em Harvard, em 1971, com uma tese sobre sensibilidade de estilo em crianças, continuou a trabalhar na universidade, estabelecendo com Nelson Goodman um grupo de pesquisa em Educação pela Arte conhecido como **Project Zero**. Fundado em 1967, este projecto centra-se no estudo sistemático do pensamento artístico e da criatividade em arte assim como em disciplinas da área humana e científica ao nível individual e institucional. O seu livro mais famoso é provavelmente “*Estruturas da Mente*”, de 1983, onde ele descreve sete dimensões da inteligência (visual/espacial, musical, verbal, lógica/matemática, interpessoal, intrapessoal e corporal/cinestética). Desde a publicação de “*Estruturas da Mente*”, Gardner propôs duas novas dimensões de inteligência: a inteligência naturalista e a inteligência existencialista. Os testes tradicionais de inteligência só levam em consideração as inteligências, verbal e a lógica/matemática. A nova teoria e a mais divulgada nos meios educativos tornou-se conhecida como teoria das inteligências múltiplas e que contemplam: i) Inteligência Verbal - *Linguistic Intelligence*, ii) Inteligência Musical - *Musical Intelligence*, iii) Inteligência Lógico/matemática - *Logical-Mathematical Intelligence*, iv) Inteligência Visual/espacial - *Spatial Intelligence*, v) Inteligência Corporal/cinestética - *Bodily-Kinesthetic Intelligence*, vi) Inteligência Interpessoal -

Interpersonal Intelligence, vii) Inteligência Intrapessoal - *Intrapersonal Intelligence*, viii) Inteligência Naturalista - *Naturalist Intelligence*, ix) Inteligência Existencialista - *Existentialist Intelligence*. A par de Jean Piaget e de Rudolf Arnheim, Howard Gardner procurou deslindar os processos da visão, entendida enquanto atividade cognitiva. Neste campo de estudo, Gardner (1991) observou, acima de tudo, que as variantes do pensamento relacionadas com a criatividade, por implicarem sempre a utilização e a produção de símbolos “presentativos”, estão assentes em estruturas mais complexas do que, por exemplo, as ciências, a escrita e a lógica. Gardner estudou os processos da mente numa íntima relação com a arte. Prosseguindo o trabalho iniciado por Arnheim, no campo da psicologia da arte, avaliou o desempenho da Educação Artística em conformidade, reconhecendo na percepção uma função cognitiva (a visão como mediadora da inteligência) e vendo nas artes, sobretudo, um meio privilegiado para estimular os sentidos, úteis para o desenvolvimento da cognição e da imaginação. Silva (2010) refere que Gardner, ao reconhecer diferentes tipos de inteligência, “Inteligências Múltiplas” e de pensamento, veio reforçar a importância das Artes Visuais na Educação, no que diz respeito ao desenvolvimento da percepção visual e da imaginação, bem como a prioridade dos projectos artísticos, a partir dos quais as crianças e os jovens estabelecem uma correspondência entre intuição, produção e simbolismo.

Concordamos com a perspectiva que a Educação Artística valoriza outras formas de inteligência mais ligadas ao sensível, à ação e à prática e que fazem parte das reflexões paradigmáticas que apontam que as expressões artísticas permitem dar abertura para que o aluno expresse os seus conhecimentos informais e não formais, saberes estes fundamentais para o conhecimento das suas crenças e seus valores e de valorização da auto-expressão; permite confrontar culturas, valores, tradições. Já a UNESCO⁴⁰, no seu roteiro para a Educação Artística datado de 2006 reforça que as artes podem ser “encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas.” (2006:10). Este documento a que aludimos refere que iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação. Além disso, a Educação na

⁴⁰ <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>

Arte e pela Arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem como refere Sousa (2012:5).

O desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisões e funciona como um vetor de ações e ideias, consolidando a reflexão e o discernimento. Sem um envolvimento emocional, qualquer ação, ideia ou decisão assentaria exclusivamente em bases racionais. Um saudável comportamento moral, que constitui o alicerce sólido do cidadão, exige a participação emocional. O reputado neurocientista português António Damásio sugere que “(...) a Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz” (in UNESCO, 2006: 7). Esta separação que existe hoje em dia entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional reflete o facto de, nos ambientes educativos, se atribuir uma maior importância ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, valorizando menos os processos emocionais. Ana Mae Barbosa, no seu livro “*A Imagem no Ensino da Arte*”, já propõe uma abordagem metodológica para o ensino da arte baseada “não em conteúdos, mas em ações” (Barbosa, 1991).

Uma vez que a Educação Artística e as Expressões Artísticas abrem portas para a expressão emocional, verbal, dramática, e que a Arte deve fazer parte da construção cultural de um sujeito, é pertinente que para uma educação ativa, significativa, que esta integre o quotidiano educativo. A complexidade das relações sociais e a diversidade cultural atualmente requerem novas formas de se elaborar o conhecimento e a pesquisa no âmbito da educação com repercussões nas ações didático pedagógicas. Contraditoriamente às diretrizes apresentadas e às políticas educativas, as práticas pedagógicas observadas nas escolas estão alicerçadas numa ação homogeneizadora com um currículo monocultural que, muitas vezes, ignora, menospreza e silencia a diversidade cultural, a expressão individual e artística.

É imperioso ensinar aos alunos o modo de aprender, valorizando os processos cognitivos, diversificando os conteúdos, criando atividades transdisciplinares, desenvolvendo a esfera emocional, a autonomia e valores para a cidadania global. As artes, para além de serem ensinadas como matéria de estudo, podem ser encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas, como preconizado pela UNESCO: “As artes podem ser (1) ensinadas como matérias de estudo

individuais, através do ensino das várias disciplinas artísticas, desenvolvendo assim nos estudantes as aptidões artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte, (2) encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas.” (2006:10). A arte exercendo o seu efeito mediador, tanto no processo de autoconhecimento, como na reorganização dos conceitos e subsequente tomada de decisões na vida. A arte como via para o desenvolvimento pessoal e para a formação do cidadão ético ou, como entende Vygotsky (2009), a Arte como intermediária no processo sóciohistórico do desenvolvimento humano e, desta forma, cumprindo o seu objetivo inclusivo.

Na prática educativa, o Currículo Nacional do Ensino Básico é o documento que define o conjunto de competências consideradas essências e estruturantes no âmbito do desenvolvimento curricular em Portugal. Este documento confere orientações pedagógicas e preconiza que a Educação Artística deve acompanhar os três ciclos de aprendizagem, atendendo que “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade” (DEB,2001:149). Conforme documento do Ministério da Educação “Aprendizagens Essenciais” a Educação Artística e, particularmente, as Artes Visuais no Primeiro Ciclo do Ensino Básico “assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. O Currículo Nacional- DL 139/2012, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico contempla disciplinas e os documentos curriculares em vigor que no caso específico da Educação Artística inclui as: Artes Visuais, Expressão dramática/Teatro, Dança e Música. Para o caso específico das Artes Visuais o documento refere que:

“As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais.” (DGE, 2012).

Corroboramos a perspectiva de Mae Barbosa quando alude que “como educadores, precisamos da arte +educação+ ação e pesquisa para descobrir como nos tornamos mais eficientes no nosso contexto educacional, desenvolvendo o desejo e a capacidade de aprender de nossas crianças” (2005:4). Filiamo-nos nesta visão que preside, de resto, à nossa investigação.

3.1.1. O grafismo infantil como expressão das vivências

A importância do grafismo infantil faz com que a escola e ele dedique atenção particular.

Na escola,

Propõe-se a realização de exercícios de desenho, explorado a capacidade expressiva e a adequada manipulação dos suportes e instrumentos. O desenho como uma atitude expressiva deixa perceber modos de ver, sentir e ser (dever-se-á experimentar, comunicar sensações, emoções, interpretações através da utilização dos instrumentos e dos meios que melhor se adequem à capacidade expressiva dos alunos). O desenho como uma metodologia para a invenção de formas provenientes de pensamentos, ideias e utopias (devem ser utilizados, sobre diferentes suportes, materiais riscadores tais como o lápis, a esferográfica e a caneta, na realização de esboços, de registros rápidos, de guiões visuais e de outras experimentações). O desenho como registo de observações e ainda o desenho como sintetização de informação (DEB, 2001:162).

O interesse pelo desenho infantil é relativamente recente e intimamente relacionado com a consciência da infância com um estatuto de autonomia, a par da difusão de materiais pictóricos nomeadamente o lápis e o papel e a sua acessibilidade mais generalizada, que remonta ao século XIX. Um dos primeiros livros a debruçar-se sobre o desenho infantil é de Conrado Rizzi, datado de 1887, intitulado “*A arte das crianças pequenas*” (Santos & Garcia, s.d.)⁴¹. Outros estudos lhe seguiram quer ao nível da Psicologia, da Psiquiatria, da Pedagogia, da Sociologia e até da Estética, com abordagens cognitivistas ou integracionistas, reconhecendo fases, etapas, estágios nas representações infantis. Os desenhos e as expressões gráficas, pela sua riqueza, têm sido usados para diagnóstico das condições psicossociais, método utilizado tanto em consultórios de psicólogos como em escolas. O que

⁴¹https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/coprecis/2017/TRABALHO_EV077_MD1_SA3_ID476_1_4082017172924.pdf

importa, no entanto, é perceber se o desenho realizado por uma criança é capaz de mostrar o caminho da sua evolução para a compreensão de conceitos físicos e cognitivos. Sabe-se que o ato de desenhar é espontâneo e natural. Desde tenra idade que a criança rabisca, pinta, desenha, quer em casa, nas suas brincadeiras, quer em ambiente escolar. Para o entendimento do conceito de desenho percorremos perspectivas como as de Moreira que referem que o desenho “é o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe” (Moreira, 1984:26). Na opinião de Mèredieu, o “desenho é objeto de interpretação, pois o que importa não é mais o grafismo propriamente dito, mas o que é que ele designa, o sentido que remete.” (1994:62). Neste contexto, o desenho é definido como uma criação humana, um meio encontrado pelo homem para se expressar e se comunicar.

O desenho, por se tratar de uma forma de linguagem, tem papel importante tanto no desenvolvimento da capacidade cognitiva e semiótica, como também na criatividade e na expressão das emoções. Através do desenho, o pensamento e a emoção objetivam-se e a criança “liberta os seus repertórios de memória” (Vygotsky, 1991:127). Como refere Mèredieu, “através do desenho entramos no cerne das representações imaginativas do sujeito, da sua afetividade, do seu comportamento interior e do seu simbolismo” (1994:77), ou como refere Derdyk (1989) em que os traços colocados no papel escondem uma realidade psíquica não acessível de forma imediata, mas revelando a atividade inconsciente. Para Merleau-Ponty o desenho teria a função, da libertação, “por ele, a criança pode-se livrar das formas que a atormentam, uma maneira de descarregar as tensões” (Merleau-Ponty, 1990:222). O Desenho e a Pintura, uma vez que são de grande importância para o desenvolvimento da criança, quando ocorrem de uma forma livre, permitem a manifestação dos seus sentimentos e o desenvolvimento da sua singularidade expressiva. Na perspectiva de Lowenfeld (1954), o desenho, bem como a pintura e a construção, constituem um processo complexo, onde o sujeito reúne elementos da sua experiência para formar um conjunto com um novo significado. Neste sentido a criação plástica proporcionará, no entender de Sousa (2003), um campo de expressão de emergência psicológica que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar. É através da expressão livre, como refere Gonçalves (1991), que a criança desenvolve a imaginação, a sensibilidade, aprende a conhecer-se e a conhecer os outros. No entender de Pillar, o desenho “permite conhecer o universo simbólico, temático e conceitual da criança” (1996: 57). “O desenho infantil é uma atividade espontânea. O

prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências” (DGAE.mec, s.d.).

O ato de desenhar provém da participação das crianças em realidades comuns, vivenciadas no quotidiano, como jogar à bola, andar de bicicleta, aventuras com os amigos, participações na internet, programas de televisão, entre outras. Como refere Sant Ana & Sant Ana “É como se o desenho contasse uma estória, pautada na imaginação e na fantasia, ou da própria história, relatando o que é real, a vida, os acontecimentos, as emoções etc. É isso que as torna mais comunicativas e participativas” (2019:76). Como a criança desenha o que significa da realidade, pode-se dizer que, ao desenhar, ela objetiva a sua subjetividade, a realidade tal como a significa, significação essa por sua vez constituída a partir dos muitos outros com os quais convive/dialoga e dos sentidos que circulam nesses contextos. Sendo assim, compreende-se que o desenho expressa não apenas fantasia, mas também aquilo de que a criança se apropria e o que ela significa da realidade, daí poder-se afirmar que “as crianças-desenham o que elas sabem acerca das coisas, o que lhes parece mais importante nelas e, não em modo algum o que estão vendo ou o que, em consequência, imaginam das coisas” (Vygotsky, 2005:95). Desta forma, ao desenhar, a criança conceptualiza a sua realidade. Convocamos a perspetiva dos autores Marques *et al* (2002) citando Santos, Colaço, Taborda & Alvarez (1997) que reconhecem o “desempenho gráfico infantil enquanto manifestação aplicada e dinâmica de competências intelectuais, encaradas na sua funcionalidade (...), permitindo acompanhar o desenvolvimento de uma organização mental”. Nesta perspetiva, o desenho é uma interpretação que cria relações, constrói símbolos e revela conceitos.

Na escola, como sugere Bordoni («s.d.»), é aconselhável, ao professor, oferecer às crianças o contacto com diferentes tipos de desenhos e obras de artes, e para que façam a leitura das produções e escutem a opinião dos outros. Assim, o professor deve criar situações de desenho onde a criança possa desenhar espontaneamente ou a partir de situações diversas (estórias, cenas, objetos, vivências, reprodução de traçados, desenho de observação) para que se possa enriquecer de informações e enriquecer o seu grafismo. Para Tomlinson & Masuhara (2005) os materiais que se colocam à disposição devem ter a capacidade de interessar aos alunos, de os estimular ao ponto de quererem dedicar o seu tempo e energia neles. Na perspetiva de Tolchinsky (1995) quando as crianças usam o desenho como meio

de anotação, não estão confundindo escrita e desenho, mas sim aproveitando as diferentes possibilidades para representar as suas ideias (*in* Serafim, 2008:57).

Tendo em conta o que já foi abordado constatamos que o ato de desenhar não pode ser entendido como um conjunto de rabiscos, ou desenhos desprovidos de significado, uma vez que é através da representação simbólica que a criança manifesta da sua visão de mundo. Na sociedade contemporânea, é considerado um elemento relevante para o desenvolvimento afetivo, social e intelectual das crianças, pois antes mesmo de aprender a ler e a escrever, as crianças reagem a diversos estímulos, manifestando, pelo desenho, os seus sentimentos e os seus valores como referem Sant Ana & Sant Ana (2019:72). Para autores como Bombonato & Farago (2016) “É no desenho infantil que as crianças expressam sua liberdade de criação, invenção e imaginação, direcionando-os para a formação cultural, aperfeiçoando seus gostos e as estéticas dos desenhos, atendendo às etapas do seu desenvolvimento simbólico, afetivo-emocional, social, físico, linguístico e motor”. Como referem Marques *et al* (2002), o recurso às produções gráficas, em diferentes faixas etárias, tem sido histórica e amplamente reconhecido como estratégia útil e relevante para o acesso a marcas do processo de desenvolvimento e da funcionalidade dos indivíduos nas suas diferentes atividades de ligação com o meio ambiente, incluindo funções psicomotoras, cognitivas, emocionais e mesmo neurológicas.

(...) a utilização do desenhar como prática pedagógica contribui significativamente para a aprendizagem da criança, sendo uma ferramenta eficaz para os educadores utilizarem durante sua prática docente. Assim, as ações didáticas relacionadas ao desenhar são necessárias para o desenvolvimento integral da criança, e que, a partir de seu valor histórico, é possível compreender todo o processo criativo e inovador que essa atividade influencia no processo de ensino e aprendizagem, além de contribuir no modo de se comunicar e se expressar da criança (Sant Ana & Sant Ana, 2019).

É inegável a riqueza pedagógica do desenho, uma vez que funciona como um meio de representação e alternativa no processo evolutivo para a aprendizagem da escrita, fazendo ressaltar a rede de relações que a criança estabelece com o meio social e com o mundo que a cerca. O desenho infantil constitui um dos aspetos mais importantes para o acompanhamento do desenvolvimento integral do indivíduo e constitui-se num elemento mediador de conhecimento e autoconhecimento para autores como Golbert, Yunes & Freitas (2005:97). Para Sans (2009) desenhar, conjuntamente com as diversas atividades e práticas de aprendizagens, auxilia no desenvolvimento de três fatores básicos e importantes para qualquer criança nesse processo: a comunicação, a expressão e a criatividade. “Quando a

criança consegue se comunicar, expressar e criar, se torna um indivíduo autônomo, fruto de uma educação criativa defendida pelo próprio autor isto é, de uma educação que busca maneiras e métodos de auxiliar a criança em um desenvolvimento da inteligência, da imaginação, da criatividade, etc”.(in Sant Ana & Sant Ana, 2019:78). Pelas diferentes percepções recenseadas, o desenho não pode ser concebido “como um simples instrumento mecânico, projetando a ação de desenhar ou um momento de entretenimento, mas como uma produção que favorece o desenvolvimento das áreas vitais e culturais, podendo ser um instrumento de investigação, exploração dos vários aspetos que se fazem presentes no cotidiano da criança.” (Santos&Silva, 2013:16246).

Como boa prática educativa devem ser evitados desenhos estereotipados, policopiados que, como refere Machado (2007:46), “empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva, embotam seus processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades”, em vez disso o desenho espontâneo. Esta perspectiva vai contra a imposição de modelos, padrões estéticos e culturais, procurando criar oportunidades em sala de aula para que a criança se expresse livremente.

Desenhar é algo natural e aparece como meio de expressão simbólica. É através do rabisco que as primeiras linhas são levadas a passear e pelas quais o escorregar do lápis devolve emoções. Desenhar contribui para o desenvolvimento físico-motor, desenvolve a motricidade fina, a expressão corporal, rítmica, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, “Assim, cabe ao professor incentivar o ato de desenhar fazendo dele um aliado para a aprendizagem, pois essa ação trabalha aspetos primordiais para a formação da criança, como a expressão, a criatividade, a aprendizagem, os aspetos físico-motores, psíquicos, cognitivos e emocionais” (Sant Ana & Sant Ana, 2019:80-81). O desenho é uma linguagem universal, consta no currículo, na área de Artes, mas pode ser desenvolvido de forma transversal, considerando todas as áreas do conhecimento. Sendo uma das atividades fundamentais de expressão deve ocorrer no processo educativo com bastante frequência e de uma forma livre e espontânea, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva e se aproprie de códigos *scrito visuais*.

3.1.2. Como se expressam graficamente as crianças dos 7 aos 9 anos

Neste estudo investigativo achamos pertinente a abordagem a esta temática uma vez que o ponto de partida reside numa produção plástica criada pelos alunos. Assim,

procurou-se conhecer o que os investigadores referem sobre os estádios evolutivos da expressão gráfica na criança e, especificamente, nas idades a que se refere este estudo e que se encontram entre os 7 e os 9 anos de idade.

Vários foram os investigadores/autores que observaram e procuraram identificar e descrever etapas gráficas do desenvolvimento do desenho infantil, entre os trabalhos mais conhecidos reconhecem-se os que são referências para esta investigação: Marthe Berson, Luquet, Piaget, Vigotsky e Lowenfeld. Começaremos por enquadrar as perspetivas dos autores por ordem cronológica prevendo-se uma historicidade dos conhecimentos e teorias do desenho infantil.

Marthe Berson (1708-1776?), apresenta-nos estudos das etapas gráficas propondo três estágios: i) Estágio vegetativo motor; ii) Estágio representativo; iii) Estágio comunicativo. Todos são representativos dos primeiros rabiscos e ocorrem entre os 18 meses e os 4 anos de idade.

Foi **Luquet (1876-1965)**, o precursor da psicologia cognitiva relacionada com a análise do desenho infantil. A sua tese de doutoramento, datada de 1913, foi dedicada ao estudo do desenho: *Os desenhos de uma criança*. Trata-se de um marco investigativo, pelo método monográfico escolhido e pelos resultados que apontavam para cinco estádios de desenvolvimento, que partem da intenção da criança em representar um objeto como ela o vê. Assim identificou: Realismo Fortuito; Realismo Fracassado; Realismo Intelectual e, por último, o Realismo Visual. Os seus estudos mereceram novas conceções, análise e críticas por parte da comunidade científica tendo evoluído com o decorrer dos tempos, como são exemplo dos estudos posteriores de Mèredieu que aponta que, na fase do Realismo Visual de Luquet (1969), perde-se este humor que a criança tem e tende-se a se juntar com as produções adultas, desta forma o desenho infantil chega ao fim, ocorrendo o empobrecimento do grafismo, acontecendo entre os doze anos e muitas vezes antecipam aos oito anos de idade.

Por sua vez, **Vygotsky (1896-1934)**, psicólogo proponente da psicologia cultural-histórica ou sociocultural, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das condições de vida e deu preciosas contribuições acerca da construção social do desenho infantil. Nesta área dos seus estudos,

hoje refletido no livro “*Imaginação e criação na infância*”,⁴² não estão englobados os primeiros estádios dos desenhos, segmentando em quatro as etapas, muito pouco delimitadas, do desenvolvimento do desenho infantil: esquema; esquemático-formalista; desenho realista; final. Este investigador enfatiza a importância da união entre a técnica e a criatividade, sabendo que a arte permite a descoberta do poder criativo que catapulta para uma boa formação de uma “personalidade criadora, projetada para o futuro” (Vigotsky, 2009:122).

Freinet (1896- 1966), em 1977, traz relatos consistentes no campo da aprendizagem do desenho, evidenciados na sua obra “*O Método Natural II*”⁴³. O desenho marca o desenvolvimento da infância, porém, em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio. Estes estágios definem maneiras de desenhar que são bastante similares em todas as crianças, apesar das diferenças individuais de temperamento e sensibilidade. Esta maneira de desenhar própria de cada idade varia, inclusive, muito pouco de cultura para cultura como refere Bordoni («s.d.»).

Assumem igual importância nesta reflexão os estudos de **Lowenfeld** (1903-1960) que se referem também a estádios reflexivos no amadurecimento intelectual e emocional das crianças, são eles: garatujas (entre os dois e os quatro anos); pré-esquemático (entre os quatro anos e os sete); esquemático (entre os sete e os nove anos); realismo nascente (entre os nove e os doze) e por último o pseudonaturalista (inicia-se entre os onze e os doze anos). Para o autor, os três primeiros estádios de desenvolvimento têm uma dimensão estruturalista, uma vez que podem encontrar-se entre as crianças do mundo todo, podendo ocorrer algumas variações dependendo dos fatores socioculturais e de habilidades específicas.

Autoras como **Ferraz** (1969), estudaram o desenho infantil tendo como base as perspectivas de Luquet e de Piaget apresentando cinco fases para os desenhos das crianças: garatujas simples; garatujas com significação premeditada; Garatujas imitativas; desenho modelado; fase artística. Pelo contrário, perspectivas críticas são fundamentadas por Silva (2002: 24) que coloca em aberto a questão “Uma criança que não tivesse qualquer contacto com seres humanos chegaria a desenhar, ou desenharia da mesma forma que uma criança ‘civilizada’?” ou ainda o “contacto com os pares não é fundamental para a aquisição de

⁴² <https://docplayer.com.br/150326313-Imaginacao-e-criacao-na-infancia.html>

⁴³ <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-95507/celestin-freinet> e <https://www.amazon.com.br/M%C3%A9todo-Natural-IIi-Aprendizagem-Escrita/dp/9723309688>

formas amadurecidas de atividade, como o desenho?” colocando em evidência a tendência que o ser humano apresenta para a apropriação de formas culturais de ação. No seu entender as garatujas são apenas gestos, mas a sua interpretação e significação é lhe dada pelo adulto através da palavra, assim a criança “passa a nomear seus traços porque isto foi-lhe mostrado e valorizado” (Silva:2002:25).

Para este estudo e, particularmente, para as faixas etárias dos alunos que correspondem entre os 7 e os 9 anos, e tendo em conta as várias perspetivas, o desenho infantil poderá apresentar características particulares, segundo as reflexões dos mais revelantes investigadores que anteriormente recenseámos. Assim será espectável que nestas idades as suas representações plásticas possam apresentar elementos caracterizadores e estereotipados e que procuramos elencar no quadro abaixo.

Quadro 11- Perspetivas do desenho infantil dos 7 aos 9 anos

Luquet (1876-1965)	Realismo intelectual (4-12 anos): caracteriza-se pelo fato que a criança desenha do objeto aquilo que vê, mas aquilo que sabe. Nesta fase ela mistura diversos pontos de vista. São idênticas nestas idades as características conhecidas por: “Rebatimento, transparência, planificação e mudança de ponto de vista. Nesta fase a criança já sabe desenhar e não apenas aquilo que vê, ressaltando os dois processos: o plano deitado e a transparência.
Jean Piaget (1896-1980)	Fase esquemática (7-10 anos): é a fase onde há representação de formas mais concretas, sendo mais direcionada na construção da figura humana que apresenta preceptivos desvios, como: transparências, rebatimentos, pode apresentar omissão de partes ou exagero de outras. Quanto ao espaço, é o primeiro conceito definido de espaço, linha de base. Já tem um conceito definido quanto à figura humana, porém aparecem desvios do esquema como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. Aqui existe a descoberta das relações quanto a cor, cor-objeto, podendo haver um desvio do esquema de cor expressa por experiência emocional. Corresponde à fase de desenvolvimento das Operações Concretas.
Lowenfeld (1903-1960)	Fase esquemática (7-9 anos): Para a criança não há arte abstrata sempre desenhará momentos vividos. Os desenhos nesta fase apresentam formas definidas, são apresentados de forma descritiva e normalmente localizam-se na margem inferior da folha de papel. Descobre-se então a relação da realidade com o seu desenho, baseia-se na sua experiência, transmitindo no desenho toda a afetividade e valores tanto nas expressões das personagens quanto dos locais ou objetos. As formas humanas adquirem um esquema aprendido e repetido, alterando-se para atingir um sentido especial. As proporções expressam um valor emocional. Tem tendência para desenhar sobre uma linha de base que serve para sustentar os seus desenhos, seria o chão, onde ela poderá colocar tudo o que quiser sobre ele. Ela expressa suas ideias de mundo, porém não procura desenhar com os elementos reais do seu dia-a-dia e nem têm o interesse de copiá-las, podendo compreender que procura descrever os significados em mínimos detalhes por ser uma representação simbólica-esquemática. No que diz respeito às linhas de base

e do céu: as representações são bidimensionais, num só plano. Quase não ocorrem sobreposições. Organizam a composição em duas dimensões com representações simultâneas. Os desenhos mostram o interior dos elementos como se fosse “raio X”. Há uma fusão do tempo e do espaço. A representação espacial aprimora-se, sua visão gráfica geralmente nessa fase ainda apresenta se desprovida de perspectiva.

Fonte: esquema adaptado da autora para o estudo investigativo em causa.

Em suma, nesta faixa etária à qual o estudo se refere podemos esperar que a criança assuma socialmente e graficamente o seu ingresso na vida escolar transportado para o seu mundo interior as vivências que nele experiencia. Na escola está mais interessada na socialização, nas vivências com os seus pares, formando grupos de liderança, subordinando-se a regras e leis impostas pelo meio socioeducativo. Esboçam-se os sentimentos de identidade e juízos de valor. Nestas idades é vulgar mostrarem gosto pelo ato de desenhar, desenhos estes orientados para a base do papel como refere La Pastina (1986:335) “O espaço agora é visto como espaço realista, fotográfico, orientado por “cima” e “baixo”, demonstrando o pensamento cada vez mais lógico (...)”, utilizando o recurso ao espelhamento e à transparência mas marcado pela crescente falta de espontaneidade tão característica das fases anteriores. Desenvolve esforços para detalhar, preocupando-se com as proporções, em representar a realidade do mundo que observa, com as cores e com a perspectiva, recorrendo cada vez menos ao rebatimento. No entanto, podem aparecer personagens imaginárias, coisas que não existem, não confundindo já a ficção com a realidade (por exemplo, o cão pode falar apesar de reconhecerem que ele não articula palavras). Apropriam-se das imagens do universo que as rodeia, imitando ou copiando essas mesmas imagens e por vezes revelam espacialização tendo em vista o desenrolar de uma narrativa. ”As pessoas desenhadas agora aparecem vestidas e são diferenciadas sexualmente através da roupa e dos cabelos” (La Pastina, 1986:335).

Dos estudos efetuados pelos vários investigadores e pedagogos, é claro concluir que estes estágios ou momentos não são estáticos, imutáveis, como preconizam Iavelberg (1995/2013) ou até Kellog (1969), existem crianças que saltam alguns estádios de desenvolvimento e existem crianças que param de se desenvolver devido aos vários fatores que podem influenciar a sua vida, como a família, a situação social e económica, distúrbios psicológicos e gostos particulares, o que significa que crianças com a mesma idade podem encontrar-se em estádios evolutivos ou momentos conceituais diferentes. Como referem Marques *et al* (2002), o recurso às produções gráficas, em diferentes faixas etárias, tem sido

histórica e amplamente reconhecido como estratégia útil e relevante para o acesso a marcas do processo de desenvolvimento e da funcionalidade dos indivíduos nas suas diferentes atividades de ligação com o meio ambiente, incluindo funções psicomotoras, cognitivas, emocionais e mesmo neurológicas.

(...) a utilização do desenhar como prática pedagógica contribui significativamente para a aprendizagem da criança, sendo uma ferramenta eficaz para os educadores utilizarem durante sua prática docente. Assim, as ações didáticas relacionadas ao desenhar são necessárias para o desenvolvimento integral da criança, e que, a partir de seu valor histórico, é possível compreender todo o processo criativo e inovador que essa atividade influencia no processo de ensino e aprendizagem, além de contribuir no modo de se comunicar e se expressar da criança (Sant Ana & Sant Ana, 2019).

Para Tomlinson&Masuhara, “os materiais devem ajudar os alunos a associar a experiência de aprendizado em sala de aula a sua vida fora dela e os materiais devem despertar as emoções dos alunos. Riso, prazer, interesse, tristeza e raiva podem promover o aprendizado; a neutralidade não.” (2005: 3). É inegável a riqueza pedagógica das produções plásticas, uma vez que funcionam como um meio de representação e alternativo no processo evolutivo para a aprendizagem da escrita, alavancando a rede de relações que a criança estabelece com o meio social e com o mundo que a cerca.

3.1.3. Perspetivas terapêuticas das artes plásticas

Foi nossa intenção incluir neste trabalho a perspectiva terapêutica que as artes visuais assumem e a sua abordagem em contexto educativo. Deste modo pretendemos evidenciar que áreas específicas das Artes Visuais, como o desenho, pintura, escultura, assumem particular importância, na Arte-terapia, na Psicologia e psicoterapia, onde a linguagem verbal e escrita cedem lugar à imagem, a fim de comunicar e expressar o pensamento emotivo e criativo. Trata-se de evidenciar a visão terapêutica que as artes plásticas podem abranger e salientar a importância que estas podem assumir na sala de aula.

A Arte-terapia, campo de conhecimento transdisciplinar, é classificada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) na categoria de técnicas complementares de saúde. A Arte-terapia, distingue-se como método de tratamento psicológico, uma vez que integra no contexto psicoterapêutico mediadores artísticos. Esta pressupõe uma relação particular, assente na interação entre o sujeito, o objeto artístico e o terapeuta. O recurso à imaginação, ao simbolismo e a metáfora enriquece e incrementa o processo que recorre a meios artísticos como: lápis de cor, canetas de feltro, marcadores, giz, ceras, pastel seco e pastel oleoso,

tintas, pincéis, papéis, fios, cola, barro, gesso, figuras, desenhos, recortes, areia, etc... Para Martins *et al* “A arte-terapia é feita de criação artística o que, por sua vez, requer materiais artísticos. São estes que se interrelacionam com a pessoa e a ajudam na sua comunicação concretizando a sua expressividade. A expressão plástica, musical, dramática, corporal, literária e lúdica são os meios empregados com a finalidade de criação, expressão e comunicação.” (2022:5).

Quando a produção artística, na terapia, é realizada num ambiente calmo e agradável, o paciente pode alcançar grandes realizações pessoais incentivado pelo psicoterapeuta, e isso poderá fortalecer a sua autoestima. Através das artes, da música, do movimento corporal ou do jogo lúdico, podem-se transmitir sentimentos profundos, sem palavras, sendo nessas situações a principal forma de comunicação em terapia. Na realidade, a arte terapia, através dos seus múltiplos meios artísticos, tem como finalidade a mais pura expressão do verdadeiro *self*, não se preocupando com a estética, e sim com o conteúdo pessoal implícito em cada criação e explícito como resultado final. Como referem Martins *et al* (2022:5), “Apesar de se centrar na comunicação não verbal, na maioria das situações a expressão verbal de pensamentos e sentimentos também faz parte do processo. Por essa razão, a autoexpressão em arte-terapia envolve geralmente uma reflexão, a fim de ajudar os indivíduos a encontrar sentido nas suas experiências, sentimentos e percepções”. “Pode ser realizada com objetivos vivenciais (criação livre) ou psicoeducacionais (temático, direcionada) ou para acompanhamentos mais aprofundados através da Arte-Psicoterapia.” (Martins, 2018). Os estudos indicam sucesso nas intervenções focadas apenas no fazer artístico. O processo artístico acalma, assim como a postura e a relação estabelecida com o arte-terapeuta, sendo ambas relações contentoras como referem Martins&Esteves (2022).

A psicologia da arte é, em suma um campo da psicologia dedicado ao estudo dos fenómenos da criação artística a partir de uma perspectiva psicológica. Isso acontece na medida em que a arte é capaz de libertar a subjetividade do indivíduo. Deste modo, é possível usar a arte para resolver conflitos, problemas de comunicação, dificuldades de expressão e muitos outros aspetos psicológicos. Um estudo realizado pela Universidade de *Drexel* e divulgado na *Fast Company* mostra que o processo de criação artística (como o desenho) estimula a área do cérebro ligada ao chamado sistema límbico, responsável pela área emocional. Autores como Donald Winnicott (1896-1971), Florence Cane (1882-1952), Fayga Ostrower (1920-2001), dedicaram os seus estudos ao desenvolvimento criativo da

criança, reconhecendo os conteúdos das artes enquanto terapêuticos num programa educativo e que a criatividade é imprescindível para uma vida saudável e equilibrada. Para Ostrower, o ato de criação pressupõe “a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar e significar”(in Martins *et al*, 2022: 12).

Não poderíamos deixar de referir o trabalho importante de João dos Santos, pedopsiquiatra e pedagogo, “considerado um dos fundadores do movimento de Educação pela Arte em Portugal” como refere Martins *et al* (2022: 8), o criador da moderna Saúde Mental Infantil em Portugal e o grande impulsionador da viragem da Psiquiatria Infantil. Desenvolveu um olhar novo sobre o valor da arte no desenvolvimento da criança e sobre a educação na família, na escola e na comunidade, foi o inspirador da criação do Instituto de Apoio à Criança (IAC), “Desenvolveu a sua abordagem no trabalho para a saúde mental infantil, através de uma pedagogia terapêutica desenvolvida sob o ponto de vista de que a saúde mental e a educação devem caminhar juntas, vistas como complementares, possibilitando uma forma de comunicação entre o educador e a criança pautada pela empatia e pelo espelhamento dos sentimentos expressos” (Martins, *et al*, 2022: 8). Segundo Mendonça, João dos Santos conheceu a fundo os problemas da educação e sempre os equacionou conjuntamente com os da saúde mental, estabelecendo entre eles um “binómio indissolúvel” (2003:109). E no contacto com diversos profissionais, os de saúde, os sociais ou os educacionais, esforçou-se em difundir os conceitos da ‘pedagogia terapêutica’.

É através da criação artística que o criador contacta com o seu mundo interno, associando aspetos sociais e construindo significados. A arte estabelecendo pontes entre as vivências do “self” e o meio social e cultural onde o indivíduo se insere. Neste contexto os materiais e mediadores artísticos assumem grande importância, como refere Martins *et al* (2022:14) na Arte terapia antevêm-se:

- **Características técnicas** - aspetos que favorecem o desenvolvimento técnico adequado à proposta:

Ex. Pastéis a óleo são adequados a pessoas com dificuldade na motricidade fina ou o origami que determina a concentração e solicita estados de relaxamento.

- **Propriedades criativas** - aspetos inerentes à execução que beneficiam o desenvolvimento criativo.

Ex. A pintura abstrata favorece a espontaneidade, a fusão de cores e estimula o imaginário ou a colagem, que dependendo dos elementos que forem utilizados constituirão um todo de várias partes integradas.

• **Aspetos simbólicos** - simbolismo do material que reflete o mundo interno (imaginário) do indivíduo. Proporcionará a comunicação expressiva de conteúdos de maneira mais significativa.

Ex: A modelagem em barro carrega em si dos 4 elementos naturais: o mais evidente é a terra, símbolo de fertilidade e estabilidade. A água humedece, dá vida e flexibilidade. O ar está presente na relação espacial que a forma tridimensional desenvolve. O fogo queima a peça de barro para virar cerâmica ou então é oriundo do calor das mãos transformadoras.

A aguarela retém em si o elemento primordial, a água, simbólico de vida, nascimento, renascimento, lavar, limpar, purificar.

Os mediadores artísticos auxiliam o criador a comunicar, de uma forma livre, espontânea, criativa e proporcionam também a expressão de sentimentos através de metáforas ou da linguagem não-verbal.

Em arte-terapia não são valorizados os aspetos estéticos ou de conceção, pois “o que é considerado importante é o fazer, se exprimir e encontrar o seu significado pessoal na obra desenvolvida. (...) O objetivo é proporcionar um ambiente de aceitação incondicional, suficientemente bom, para que a pessoa possa ativar a sua espontaneidade criativa” (Martins& Esteves, 2022:5). Neste âmbito, a beleza encontra-se no significado do processo criativo e não no produto final, uma vez que esta deixa de ter sentido sem o mundo interno do seu criador, as suas intenções, emoções, ideias.

Martins & Esteves (2022:3) alertam para o ser importante a criação de um ambiente livre e criativo e que promova a autoconfiança “em que múltiplas escolhas e opções surgem no momento como forma de ativação criativa e como estímulo à imaginação, é possível reforçar internamente o sentimento de autoestima para decidir por si mesmo, sobre o que é melhor para as suas necessidades criativas. Essa consciência verdadeira de si próprio irá encorajar a nutrir melhores relações através da empatia e da aceitação, bem como o estabelecimento de limites e a coragem para expressar o que sente”.

Através da arte experiencia-se a possibilidade de Ser, Fazer e Transformar.

O processo criativo para Martins & Esteves (2022) tem implícito os aspetos de:

★Liberdade – de ser, de escolher, de fazer (Sinto-me livre?). Consciência no aqui e agora, escolha do caminho criativo, escolha dos materiais, o fazer presentemente.

★Independência – para fazer por mim mesmo, à minha maneira (Sou independente?). Fazer valer as próprias vontades e ideias, autoconhecimento do próprio potencial.

★(Re)construção pessoal – transformar, adaptar, realizar (Como construo a minha vida?). Sentimento de capacidade construtiva, autoestima e autoconfiança, possibilidade de transformação de antigos padrões em novas escolhas.

A Arte, como terapia, potencia o autoconhecimento, a autopercepção, autoanálise, o reconhecimento de mim e do outro, contribui para a saúde e bem-estar, o que significa saber lidar com as emoções, ultrapassar as adversidades de uma maneira criativa e renovar a capacidade de adaptação às situações mais difíceis através de posições de resiliência e mecanismos de autorregulação.

3.1.4. A Educação Artística: propostas para a sala de aula

No documento de referência para o Ensino Básico, elaborado pelo Ministério da Educação, é possível constatar a importância que as Artes Visuais assumem para este organismo oficial: “assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos”, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; “Assume-se como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais” (DGE, 2018:1).

O desenvolvimento artístico e criativo pode envolver as diversas disciplinas, assim como várias atividades escolares. A integração das artes no ambiente escolar proporciona uma forma de cognição menos racionalizada e mais baseada na vivência lúdica e no jogo simbólico. Esta ativação criativa proporciona espaço para a subjetividade do indivíduo,

possibilitando a apreensão de significados pessoais. “Alguns autores referem que a arte-terapia tem as suas raízes na educação artística (Waller, 1984; Karkou, 2010; Rubin, 2010; Junge 2010). É o pensamento moderno das teorias da educação artística que introduz uma forma de trabalho, muito próxima da arte-terapia, visando a arte como um meio de desenvolvimento sensorial, intelectual e sensitivo, bem como a criatividade global do indivíduo.” (in Martins&Esteves, 2022:3), ou seja a criação artística como processo arte terapêutico. No desenhar, pintar, cortar, colar, nelas a coordenação motora fina é trabalhada, portanto o controlo é essencial, não só o motor, mas principalmente o cognitivo. A atenção, a concentração e o contato com a realidade são exploradas. A dedicação à proposta de trabalho requer concentração e a metacognição é estimulada. Por isso, e particularmente desenhar, é um trabalho minucioso que permite esquecer tudo ao nosso redor. O desenho é capaz de estimular ambos os hemisférios do cérebro. Como apontam os estudos, o hemisfério esquerdo implica o lado lógico e racional, enquanto o direito está relacionado com a nossa criatividade e com as nossas emoções. “O benefício do desenho não fica restrito a um maior fluxo sanguíneo oxigenado para o sistema de recompensa cerebral. Os investigadores apontam que os praticantes se sentem mais criativos momentos antes e logo depois de realizar as atividades artísticas, facilitando até a resolução de problemas”⁴⁴. A expressão plástica é uma atividade espontânea e como tal, deve-se respeitá-la e considerá-la como a grande obra das crianças. Autores como Herbert Read, em *Educação pela Arte*, de 1943, e Viktor Lowenfeld, em *O Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, de 1947, trazem uma nova proposta educativa focalizada na liberdade criativa das crianças e numa relação diferenciada entre professores e alunos. Para Ostrower (2008), há níveis de intuição, definindo-os como “níveis intuitivos do nosso ser”, os níveis que fluem na divisão entre consciente e inconsciente. A autora refere a importância da intuição nos processos de criação, considerando esta “um dos mais importantes modos cognitivos”. A arte como forma de expressão inclui também trazer ao de cima as experiências dolorosas, os traumas, os obsessores, as tragédias e eventos traumáticos, auxiliando na reestruturação e reparação interna. Na sua investigação Dalley (2000), concluiu que o trabalhar com imagens foi considerado um meio significativo para as pessoas processarem e darem sentido à sua

⁴⁴ <https://desenhosrealistas.com.br/desenho-na-terapia/>

experiência. Esta pode ser a única maneira de falar sobre ou encontrar uma voz para as tragédias.

Em termos didáticos propõe-se a realização de Produções Plásticas, explorando a capacidade expressiva dos materiais e dos meios. O desenho, como uma atitude expressiva, deixa perceber modos de ver, sentir e ser (dever-se-á experimentar, comunicar sensações, emoções, interpretações através da utilização dos instrumentos e dos meios que melhor se adequem à capacidade expressiva dos alunos). O desenho como uma metodologia para a invenção de formas provenientes de pensamentos, ideias e utopias (devem ser utilizados, sobre diferentes suportes, materiais riscadores tais como o lápis, a esferográfica e a caneta, na realização de esboços, de registos rápidos, de guiões visuais e de outras experimentações). O desenho como registo de observações e ainda o desenho como sintetização de informação como num esquema, num gráfico.

O professor pode também usar o desenho livre, proporcionando aos seus alunos a oportunidade de entrar em contato com a realidade interna, favorecendo que surjam nas suas produções os conteúdos que estejam a ponto a emergir. Para Read, “O papel do professor é estimular o desenvolvimento por propostas, não influenciando a expressão pessoal, providenciar materiais adequados e estimular o envolvimento na criação.” (1982:4). Um simples desenho no papel tem muitos significados. Ele permite-nos expressar sentimentos mais profundos — por isso o desenho é um recurso capaz de gerar grandes resultados. Crianças e adolescentes aceitam imediatamente a proposta de pintar, desenhar... “No manuseamento do material e na concepção criativa, o simbolismo e ação criativa operam em conjunto, não podendo dissociar estas dimensões práticas de um processo de construção artística” (Martins *et al*, 2022: 13). Em todo o caso na perspetiva das autoras “A criatividade é originada pela facilitação com o material e nunca pela confrontação. O espaço de *holding*, “suficientemente bom”, amoroso e confortável, reparador e promissor da coragem de criar e do potencial criativo do indivíduo, tal qual como é, abre as margens do rio da narrativa pessoal, construído à luz de ecos de si mesmo” (2022: 13).

A denominação “desenho de expressão livre ou espontâneo” é amplamente empregue na arte-educação para designar a atividade de desenho a partir da qual, sem uma proposta temática por parte do professor, “o aluno procura expressar o que lhe é significativo naquele momento” (Pillar, 1996:58). O desenho espontâneo incentiva o protagonismo do

aluno e permite trazer à tona as suas vivências e experiências, uma vez que as artes visuais permitem entrar em diálogo com o universo infantil. O desenho de expressão livre na sala de aula é um meio de desenvolvimento da expressão gráfico/plástica do aluno, proporcionando-lhe também um alargar da forma como percebe o mundo, o quotidiano.

Para o âmbito específico da Didática das Línguas elegeram-se algumas propostas de atividades em sala de aula que permitem explorar domínios e realizar tarefas que partem das Artes Visuais e que foram inspirados em estratégias arteterapeúticas.

São propostas pedagógicas para a sala de aula:

Quadro 12- Sequências Didáticas para sala de aula

Sequência Didática	Atividades/tarefas	Domínio da língua
1	Desenho livre em pastel a óleo. Integração com a criação de uma história inspirada no desenho que realizou. Dar um título à história. Partilhar a história e o seu desenho.	Produção oral e escrita. Interação oral
2	Criação livre em aguarela Integração com elementos da natureza: conchas, pedrinhas, folhas, galhos, areia, sementes, etc... Desenvolver uma história inspirada na criação que realizou. Dar um título à história. Partilhar com os colegas a sua história e a sua pintura.	Produção oral e escrita. Interação oral
3	Criação livre com materiais reciclados Dar um título que integre a criação. Partilhar com os colegas.	Produção oral
4	Criação livre com plasticina + transformação dessa criação numa coisa completamente diferente (por ex: integrando outros elementos ou a inserir a imagem criada num outro contexto... ou o que a imaginação mandar!) + partilha de sentimentos associando as suas relações ao seu poder pessoal de modelar e transformar.	Produção oral

Fonte: sequências didática, notas da autora.

Na proposta didática desta investigação desenvolveremos particularmente a produção plástica e, especificamente, o desenho de expressão livre uma vez que é neste objeto artístico e de autor que incide a sequência didática.

Síntese do capítulo 3

Neste capítulo procuramos evidenciar a riqueza pedagógica do desenho, que faz ressaltar as vivências das crianças, suas ligações com o meio ambiente, onde se incluem também aspetos emocionais, funções cognitivas, psicomotoras e mesmo neurológicas.

Assumir a Didática do Português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico, de competências comunicativas. Por outro lado, as Artes Visuais assumem-se neste campo como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, estabelecendo pontes entre as variadas áreas do saber. A arte terapia, também ela servindo-se de mesmos meios artísticos, permite expressões individuais do *Self*, das emoções, devolver bem-estar, um lugar para a autoexpressão.

Em sala de aula, e com as estratégias arte-terapêuticas é possível:

- Estimular a expressão individual- evitar a uniformização da expressão;
- Privilegiar competências e estilo de aprendizagem próprio, a reforçar a autoestima do aluno;
- Explorar a espontaneidade, estimular o imaginário e a criatividade.
- Promover a liberdade de escolha de materiais, temas e outros, possibilitando liberdade de escolha e independência.
- Integração criativa: desenho ou outras atividades podem ser mote para a criação de histórias, poesias, danças...levando à apreensão de significados pessoais.
- Envolvimento corporal: estratégias da expressão dramática permitem corpos flexíveis e ativos que procuram contrariar a rigidez quotidiana que pode limitar a expressão do Eu.
- Desenvolvimento grupal: estratégias de abordagem que auxiliam a expressão das emoções, aceitação do “eu” e do “outro” nas suas diferenças, desenvolvimento pessoal e como consequência grupal.

Desenhar só *per si* contribui para o desenvolvimento físico-motor, desenvolve a motricidade fina, a expressão corporal, rítmica, por este facto deve ser incentivado na escola.

CAPÍTULO 4- EDUCAÇÃO MULTI-INTERCULTURAL PARA A CIDADANIA GLOBAL

Nota introdutória

Trata-se de uma reflexão a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre educação multi/intercultural cujo paradigma incide num fenómeno social e político que assenta numa série de fatores que surgiram nas últimas décadas e que originam exigências educativas, às quais a escola não está alheia e que tem implicações na formação de professores e repercussões nas ações didático pedagógicas. Na escola, as transformações fazem-se sentir através da heterogeneidade das turmas e na diversidade de culturas que povoam este universo. Nos bancos das escolas podemos encontrar alunos como motivações e estímulos familiares diversificados, inseridos num contexto, macro e micro, sociocultural.

O termo interculturalidade surge no espaço educativo para definir o processo de intercâmbio e interação comunicativa que se crê desejável nas sociedades multiculturais e que surge nas últimas décadas do século XX como tentativa de reconciliar o duplo objetivo das sociedades democráticas num contexto pluralista e plurilinguista.

Partimos da premissa que a diversidade cultural é uma expressão da riqueza da espécie humana, permitindo a convivência, o entendimento e a comunicação entre sujeitos e culturas. Passaremos por uma breve revisão de Modelos Educativos uma vez que acarretam em si reformas do processo educativo, do currículo, na organização e na cultura escolar onde nos deteremos especificamente no Modelo Intercultural referido por Martins (2002). Pretende-se refletir sobre Modelos de Formação de Professores para a Diversidade; rever o conceito de Competência Intercultural e refletir sobre os desafios da Sociedade Multicultural e Plurilinguística para o exercício da Cidadania Global.

4.1. Cidadania Global

Durante muito tempo as várias abordagens psicológicas estiveram mais inclinadas para a compreensão do processo de socialização do sujeito em desenvolvimento focando-se essencialmente na influência da família. Esta perspetiva unidirecional, casualista, linear cartesiana, fez silenciar outros contextos onde o sujeito interage, nomeadamente com a

escola. No início dos anos sessenta surge uma perspectiva que introduz uma nova orientação e que aponta para uma epistemologia circular sistêmica que afirma que as relações humanas não têm somente um sentido, mas uma função no contexto mais lato em que emergem estabelecendo uma rede rica de relações complexas em interação permanente. A perspectiva ecológica e sistêmica do desenvolvimento humano preconizada por Urie Bronfenbrenner cria uma dimensão interpessoal que possibilita a relação do sujeito com o mundo onde interage, como a família, a escola, a comunidade em geral. Esta perspectiva dá grande enfoque às interações entre o indivíduo e os vários contextos de vida onde direta ou indiretamente participa e uma vez que a família estabelece uma rede de relações com o meio que a envolve, essas relações estendem-se também à escola. Como se sabe o processo de aquisição das atitudes e dos valores inicia-se, desde logo, muito antes da entrada na escola. Os mais pequenos vão aprendendo por imitação e consoante o reforço positivo ou negativo vão regulando os seus comportamentos e atitudes (Beraza,2000:30). A família como sabemos tem um papel fundamental na educação das crianças / jovens, contudo, cada vez mais, assiste-se à demissão desse seu papel. As mudanças no mundo contemporâneo têm afetado a família e por inerência a “ausência” na educação para os valores e atitudes dos seus filhos. O impacto negativo da televisão, da internet, o aumento do individualismo, do materialismo, da delinquência juvenil, assistindo-se muitas vezes a situações em que o jovem confunde a liberdade que lhe é dada com a libertinagem que pretende impor aos educadores e demais agentes educativos. Será que o educando dos nossos dias está tão ciente dos seus deveres como o está dos seus direitos? Sociedade global e globalizante, que amiúde se vê confrontada com estereótipos e preconceitos, com manifestações de intolerância, marginalização, racismo, xenofobia nos mais variados espaços sociais. É importante no entanto reconhecer que há uma maior sensibilidade para a integração de diferentes grupos minoritários, étnicos, migrantes, culturais. Em todo o caso a aprendizagem destas relações interpessoais inicia-se com certeza na família (Beraza, 2000:30), continua através do ambiente sócio cultural, mas a escola é um lugar importante para o desenvolvimento e reflexão sobre a própria aprendizagem como refere Valente (s.d.:33), sabendo que a tentativa de responsabilização da escola para suprir ou, no mínimo, atenuar as insuficiências familiares, é bem conhecida de todos e não carece de demonstração como aponta Carneiro (s.d.:66). Não podemos esquecer que a escola e a família estão unidas por uma cultura escolar e por uma cultura em contexto sociocultural de origem de onde provêm os alunos e respetivas famílias. Torna-se

portanto imprescindível desenvolver esta relação de cidadania, procurando estreitar os seus laços, criando pontes, esbatendo as diferenças entre os seus membros. A aceitação da pluralidade social e cultural não pode constituir um obstáculo, mas deve ser sentida como um recurso e uma mais-valia para a formação dos alunos e dos próprios educadores numa ótica da educação intercultural. A heterogeneidade de valores que regem a sociedade contemporânea, não impede, contudo, que se possa encontrar um pequeno número de valores que constitua uma base ética comum, a saber: a justiça, o respeito pelo outro, a equidade, o respeito pela verdade. Neste sentido como refere Carneiro (s.d.:63) as instâncias básicas de socialização – família, escola, igreja – são codificadoras de valores permanentes e imutáveis na peregrinação do tempo: gratidão, amizade, deveres, direitos, respeito, reconhecimento. Nos últimos anos parece ter havido um certo consenso - nos cidadãos, nas famílias, nos partidos da maior parte dos países - quanto à necessidade de que a escola desempenhe um papel mais ativo no desenvolvimento dos valores nos alunos em sùmula, na sua educação moral.

A educação moral é tão antiga quanto a própria educação e a educação constitui uma das práticas sociais mais antigas e importantes nas transformações histórico-culturais que aconteceram através das épocas (Gimeno 2001, citado em Jiménez, 2003:40). Como refere Marchand (s.d.:1) a educação continua a ter dois grandes objetivos: desenvolver a inteligência e os conhecimentos, e desenvolver a moral, dos alunos. A educação é pois “ pilar fundamental para a formação da consciência social” (Vázquez y Graterol, 2001 *in* Jimenez, 2003:40). Entendendo a educação como promoção de valores, defende-se que cada ser humano deve ser consciencializado no contexto da educação, em ordem à plenificação da vida total. Se a educação é o processo de personalização de cada ser humano, cada um de nós é e torna-se pessoa numa situação concreta. Neste sentido, o dever moral não pode separar-se da possibilidade de agir moralmente. A educação, que não pode deixar de visar a esfera da moral, tem de considerar o primado do “ser” do educando, em detrimento do seu “ter” e como refere Beltrão & Nascimento (2000) nenhuma forma de educação é neutra ou independente dos valores morais. “Aprender a Ser surge como uma prioridade intemporal, e já presente no Relatório Faure de 1971” (*in* Carneiro, s.d.:75), que elege a viagem interior de cada um como o processo de adensamento espiritual e vivencial que confere significação final à vida e à construção de felicidade. Aprender implica antes de mais, nas palavras de Paulo Freire (*in* Carneiro, s.d.:81), “aprender a ler o mundo”, ou seja, adquirir instrumentos

para conhecer e interpretar o que se passa à nossa volta e agir de forma autónoma e coerente. Ao contrário do que o positivismo racionalista pretende fazer crer são os valores que conferem clarividência e profundidade aos saberes construídos por via cognitiva.

São muitos os autores (Sócrates, Platão, Dewey, Piaget, Kohlberg, Lickona, Kamii, entre outros) que corroboram esta visão e que consideram que a autonomia moral e a autonomia intelectual constituem os objetivos educacionais prioritários. Muitos outros procuram clarificar os conceitos que se interligam à moral, como é o caso do binómio atitudes-valores. Morissette (1989, citado em Beraza, 2000:24) refere que uma atitude é uma predisposição interior da pessoa, que se manifesta através de reações emotivas moderadas que são adotadas cada vez que uma pessoa está na presença de um objeto (ou de uma ideia ou de uma atividade). Estas reações levam-na a aproximar-se ou afastar-se desse objeto. Fishbein e Azjen (1977, citado em Beraza, 2000:26) recolhem três características básicas das atitudes: são aprendidas, preparam para a ação, são favoráveis ou desfavoráveis para o objeto. As atitudes são entidades complexas que surgem ao longo dos processos de maturação e de socialização dos indivíduos. Possuem uma natureza mista na qual se integram conhecimentos, afetos e condutas (Beraza, 2000:94). Evans (1970 citado em Beraza, 2000:28) assinalou uma série de premissas no trabalho da escola sobre as atitudes: as atitudes e os interesses aprendem-se; estas aprendizagens são essenciais para a vida das pessoas; as atitudes e os interesses desempenham um papel fundamental na vida social; as atitudes e os interesses devem ser ensinados. A aprendizagem de atitudes como processo complexo, inicialmente relaciona-se com comportamentos atitudinais de outros que alguém imita (consciente ou inconscientemente), pelo menos nas primeiras etapas do desenvolvimento correspondendo ao período de escolarização, têm um forte caráter heterogéneo e só se assimilam de forma superficial, neste sentido a aprendizagem de atitudes e valores é entendida como o resultado do processo de socialização. A aprendizagem de atitudes pode também ser vista como o resultado do processo de maturação e desenvolvimento cognitivo ligando-se estreitamente ao desenvolvimento afetivo e emocional (Beraza, 2000:35). Deste ponto de vista a aquisição de atitudes-valores segue um processo paralelo ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, numa perspetiva construtivista, e cada etapa, determina novas condições no desenvolvimento atitudinal e, portanto, provoca modificações na estrutura atitudinal prévia, deste modo as atitudes-valores

vão-se aprendendo por meio do processo de maturação e socialização dos indivíduos (Beraza, 2000:36).

A escola como ecossistema especial, para Beraza (2000:37) deve desempenhar uma função bipolar em relação ao ensino das atitudes e valores, por um lado deve reforçar as atitudes consideradas positivas estimulando o desenvolvimento de outras e por outro lado deve modificar as atitudes e valores que atuem em detrimento do desenvolvimento educativo do sujeito ou dos valores da escola. Esta influência intencional sobre as atitudes foi denominada de persuasão (Beraza, 2000:39). Ainda que alguns autores mencionem muitos processos diferentes ligados ao ensino das atitudes na escola, Beraza (2000:40) refere que os professores contam com três grandes instrumentos para estimular as atitudes e valores nos seus estudantes: a informação (conteúdo da informação e credibilidade da fonte); os métodos didáticos (ou métodos de ensino ou intervenções que o professor faz na aula, por tudo aquilo que tem de dimensão relacional e afetiva, debates, role playing,), o nosso próprio exemplo (modelos atitudinais, modelos institucionais). O ensino de atitudes e valores respeita os princípios gerais de todo o processo de intervenção educativa, que são: apoiar-se nas atitudes já adquiridas; basear-se nas necessidades do aluno; manter a atenção variando os estímulos; fazer viver emoções positivas; fazer com que o aluno tenha consciência das competências já adquiridas e recompensar pelos resultados obtidos (Beraza, 2000:51).

As correntes mais importantes no âmbito da promoção dos valores, na educação escolar dos nossos dias recaem sobre os seguintes modelos:

- ☐ Modelo de clarificação dos Valores de Raths e seus discípulos;
- ☐ Abordagem cognitivo-desenvolvimentista da Educação para o Desenvolvimento Moral de Lawrence Kohlberg;
- ☐ Modelo Integrado para a Clarificação dos Valores;
- ☐ Educação nas Virtudes Morais.

Independentemente das correntes fundamentais que se confrontam é na escola que a educação dos valores se mantém como constructo. Bolivar (1992, citado em Zabalva, 2000:32) assinala três tipos de conteúdos atitudinais que podem ser valorizados: atitudes para os conteúdos conceptuais (interesse e curiosidade em conhecer e identificar os elementos mais característico da paisagem, aceitação e respeito pelas normas básicas da

língua, atitude indagadora, etc.); Atitudes como guia de aprendizagem (cuidado com a utilização dos materiais, confiança nas próprias capacidades e gosto pela elaboração e uso de estratégias pessoais); atitudes e valores morais (sensibilidade e respeito pela conservação da paisagem, solidariedade e compreensão dos problemas e das necessidades dos outros). Beraza (2000:32) refere ainda que as atitudes constituem espaços formativos polivalentes distinguindo três grandes campos de atitudes: As atitudes-valores relacionados com o nosso semelhante, com a escola e com a própria aprendizagem; as atitudes-valores relacionados com os valores educativos com os quais a escola está comprometida (o respeito mútuo, a atitude crítica, a valorização da diversidade, a ideia da solidariedade e da colaboração mútua, a ideia de paz); as atitudes vinculadas a objetos, factos, ideias, formas de atuação, etc, que estão relacionadas com os conteúdos da instrução (sensibilidade artística, atitude reflexiva e analítica, precisão comunicativa, atitude investigadora). Os mecanismos básicos da aquisição de atitudes são a imitação e o reforço como refere Beraza (2000: 35). Este mesmo autor envidou esforços no sentido de clarificar o sentido das atitudes e dos valores no desenvolvimento do curriculum, desde a sua inclusão como componentes formativos até à sua projecção nas atividades instrutivas, incluindo, a sua avaliação.

Para autores como Delors et al (1996, 8), a educação formal deverá, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes nos programas para “iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações. Na prática lectiva diária, a participação de professores e alunos em projectos comuns, pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno (Carneiro, s.d.:78). Na realidade todas as disciplinas curriculares deveriam contribuir para a realização de uma área transversal de Formação Pessoal e Social, seja em matéria de conteúdos, seja no que concerne a proposta geral de métodos pedagógicos, no quadro do projeto educativo da escola (Carneiro, s.d.:67). Beraza (2000:31) a este respeito refere que a incorporação das atitudes e dos valores deve aparecer explicitamente nos programas (projeto educativo, projeto curricular, planificação de aulas) e esta inclusão pode-se fazer através da vinculação das atitudes e valores a outros conteúdos programáticos, próprios de cada área disciplinar. Carneiro (s.d., 85) aponta as áreas disciplinares de História e das Ciências Sociais como uma

mais valia estratégica na promoção dos valores-atitudes e preciosas às consciências em formação. Áreas como a educação para a cidadania articula-se com princípios da educação intercultural e que segundo Fernand Ouellet (2002) obedece cumulativamente a cinco: abertura à diversidade cultural; igualdade de oportunidades e equidade; coesão social; participação crítica na vida e deliberação democrática; respeito pela vida no planeta. Como aponta Matos (2011:16) numa sociedade cada vez mais heterogénea, tanto em termos étnicos como culturais, a imersão num currículo multicultural é também vantajosa para os alunos, porque “ganham conhecimentos sobre as outras culturas e desenvolvem atitudes de tolerância e de respeito para com as diferenças.” (Pereira, 2004:7 *in* Matos, 2011). Em todo o caso não poderá deixar de se acentuar que um programa de educação para os valores só tem coerência quando, para além da educação explícita desenvolvida na área curricular própria, todas as disciplinas concorrem para a necessária clarificação das questões que se devem permanentemente levantar e se, por outro lado, toda a atmosfera da escola transpirar essa preocupação, quer explícita, quer naquilo a que se tem vindo a chamar o nível do seu curriculum escondido (Valente, s.d.:34).

A educação moral a ser desenvolvida nas escolas portuguesas, está regulamentada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). De acordo com esta lei, compete ao sistema educativo "assegurar a formação cívica e moral dos jovens". As competências trabalhadas ao longo do ensino básico são sustentadas por um conjunto de princípios e valores que vêm enunciados no Currículo Nacional e que vão de encontro às finalidades educativas do sistema de ensino em Portugal. Estes princípios dão enfoque à componente de formação sociocultural esperando-se o desenvolvimento de competências inerentes a uma cultura de cidadania democrática, contribuindo para a formação de cidadãos participativos que assumam a responsabilidade de encontrar e partilhar respostas ajustadas para os problemas dos diferentes contextos sócias e económicos onde se inserem. No plano nacional, a legislação continua a desembocar para a ideia “politicamente correta” de uma natural propensão portuguesa para a abertura multicultural. Se por um lado a sociedade atual avança para a globalização, por outro lado está cada vez mais multicultural/multiétnica, onde a liberdade individual pressupõe o respeito pelas diferenças ideológicas, culturais, religiosas e políticas. Aprender a viver juntos é uma exigência desta nova sociedade, cada vez mais complexa onde as relações em rede, criam interdependências que se acentuam. Aprender a cooperar, aceitando a diversidade e a pluralidade de opiniões e culturas como sendo parte

constituente da realidade do mundo de hoje, é um dos objetivos que serve quer a educação intercultural quer a educação para a cidadania. Apelar à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e à sua capacidade de argumentação, requer que a própria escola se abra a essa mesma participação e diversidade. A consecução dos valores primaciais da paz, da liberdade, da justiça, e do respeito pela vida, é tributária de uma cultura de afectos e de entejada que traduza efectivos valores de humanidade e de defesa da dignidade da pessoa. Esta perspectiva do desenvolvimento integral do aluno, dá ênfase ao ensino visando a promoção destes valores e atitudes, procurando impulsionar a educação para a cidadania numa perspectiva multicultural, para saber ser e agir em conformidade com o outro, procurando estimular uma atitude participativa e responsável. Uma educação intercultural garante a todos os alunos a aquisição dos conhecimentos, atitudes e competências que os capacitam a contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais e religiosos, e nações (Carneiro, s.d.:83). O compromisso de participação activa e responsável, na vida colectiva, é indissociável de uma sólida cultura cívica. Deste modo a educação deverá ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as actividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz como é preconizado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948, artigo 26º). Nesta sociedade global e globalizante não será de desprezar a opinião de Roberto Carneiro (s.d., 92) que nos alerta para a importância do efetivo domínio dos valores nacionais (língua, história, memória, identidade) como condicionantes de uma aptidão para o diálogo e para a fruição equilibrada da responsabilidade pessoal de afirmação da autonomia e da liberdade.

4.2. Educação Multi-intercultural e Plurilinguística

As sociedades contemporâneas têm vindo a evoluir para uma estrutura social que tem como esteio (criando e usufruindo) redes de comunicação digital, que são operadas por tecnologias de comunicação e informação, mais especificamente pela microeletrónica, transformando-a numa sociedade em rede. Como refere Ilharco (2008:182) a internet, novidade que ninguém intencionalmente inventou, que surgiu das ações dos homens,

transformou o mundo, alterou o sistema, globalizou-o. Acresce a este fenómeno o aumento exponencial do número de populações migrantes heterogéneas, provenientes dos diferentes pontos do planeta, com múltiplas pertenças e cidadanias, para Gil (s.d.: 30) o século XXI será necessariamente o século das interculturalidades. São estas mudanças sociais que envolvem um crescente número de alunos de outras nacionalidades, de origens culturais diversificadas na escola e que impelem ao ensino inclusivo, possibilitando também a integração de alunos com necessidades educativas especiais, o que no passado não acontecia. Para Goulão (2011:4) a diversidade cultural valoriza a compreensão e o respeito mútuo, essenciais numa sociedade multicultural e que ajudam a promover a interculturalidade. Em todo o caso, a preocupação intercultural advém das necessidades criadas pelas novas sociedades multiculturais e que propiciam afinal o cruzamento de culturas e o aparecimento de novas culturas.

A noção de educação intercultural não se revela simples quando discutida entre os investigadores, “alguns enfatizam o lado internacional, outros, o património cultural, a diversidade cultural ou linguística, os problemas do racismo e da xenofobia, os problemas dos imigrantes e de outros grupos minoritários, ou, ainda, questões da equidade” (Miranda, 2004:21, *in* Branco 2011:27). No entanto, parece ser consentâneo que a Educação multi-intercultural procura estar centrada no aluno, geralmente numa pedagogia que leva em consideração as suas motivações, os seus gostos, os seus interesses e a sua experiência anterior; as características da aprendizagem (a organização da aprendizagem é determinada pelos mecanismos psicológicos que a fazem possível e não pela organização do conteúdo); “o facto de os alunos terem diferentes ritmos de trabalho e diferentes interesses impele, portanto, a uma pedagogia da aprendizagem individualizada” (UNESCO, 1980:116), muitas vezes de aproximação à educação informal ou não formal, incidindo em situações espontâneas, pouco estruturadas, pouco sistematizadas. Assim, os professores têm não apenas a responsabilidade de incluir conteúdos relativos a temas culturais nos quais se destaque a diversidade, as diferenças, etc., mas também, desenvolver metodologias de ensino que permitam a reflexão e a análise intercultural. As visões humanistas apontam o contributo das línguas para o desenvolvimento de atitudes e valores, fraternidade, liberdade de expressão, cidadania, intercompreensão, autoexpressão numa perspetiva autopoética, complementando-se com o ensino formal, não formal e informal numa perspetiva sociológica preconizada por Bronfenbrenner (1917-2005). Esta proposta enfatiza a relação

escola e sujeito, enquanto dois microssistemas em interação. Nesta perspectiva, as emoções e a aprendizagem, por exemplo, fazem parte de um mesmo ser e são inter-influenciáveis, de tal modo que uma aprendizagem provoca alterações nos estados emocionais e as emoções ocorridas durante esse processo podem ser modificadas. Importa acrescentar que, para o desenvolvimento das competências na globalidade e para a vida, importa ensinar a aprender a apropriação de competências comunicativas, apostando no desenvolvimento da compreensão de leitura e da comunicação escrita e oral, basilares para a aquisição e aplicação dos conhecimentos curriculares, que estão patentes nos programas e ainda, competências que contribuem para a inserção social (Martins & Sá, 2008; Sabino, 2008; Sim-Sim, 2007).

A partir daqui podemos definir a educação intercultural como o ensino de capacidades e atitudes para agir e reagir adequadamente nas sociedades multiculturais, e a formação de competências para se fixar e radicar na comunidade, para criticar construtivamente aspetos negativos das culturas, para enriquecer-se com elementos culturais positivos, tendo em consideração a convivência entre os indivíduos. Mais uma vez referimos que este projeto depende da interação dos atores sociais (professores, funcionários, pais, alunos) e, em algumas circunstâncias, da mediação cultural (caso existam pessoas que conheçam bem as duas culturas e ajudem a comunicação). Requer ainda, abertura para a reformulação de estereótipos e preconceitos construídos culturalmente em relação a diferentes grupos. A educação da interculturalidade implica um enfoque intercultural na educação como expressa Aguado (1991:87; *in* Martins, s.d.:24), a escola, vista como um local privilegiado para o projeto intercultural educacional por ser formativo das mentalidades de crianças e jovens. Portanto, o objetivo básico da educação intercultural apresenta-se como promoção das capacidades de convivência construtiva num tecido intercultural social multiforme.

Neste sentido, para o desenvolvimento das competências na globalidade e para a vida, importa ensinar a aprender a apropriação de competências comunicativas, apostando no desenvolvimento da compreensão leitora e da comunicação escrita e oral, basilares para a aquisição e aplicação dos conhecimentos curriculares, que estão patentes nos programas e ainda, competências que contribuem para a inserção social (Martins & Sá, 2008; Sabino, 2008; Sim-Sim, 2007).

4.3. Interculturalismo e multiculturalismo: o conceito

O termo português multiculturalidade abarca fenómenos gerais de interação entre culturas. Todavia, o prefixo multi coloca a tónica no eixo da diversidade e da paridade entre o diverso, descurando a necessária interação entre estas diferenças, que efetivamente se inscrevem na pluralidade interativa das interculturalidades (Gil,s.d). O conceito de interculturalidade remete para uma relação contínua e construtiva entre os sujeitos dos diferentes grupos, sem existência de o domínio de um sobre o outro. Pressupõe também a ideia de diversidade e multiplicidade de pessoas, ideais, formas de estar e ser, não deixando de fazer parte deste conceito a necessidade de uma coabitação entre todos (Goulão, 2011). Para Pedro *et al.* (2007:233), “o termo interculturalidade surge como uma corrente psicopedagógica nos países do sul da Europa, enquanto que o vocábulo multiculturalidade é comumente utilizado na literatura anglo-saxónica, embora possa ser usado indistintamente” (Melich & Sangrá, 1998: 349; Dasen, 1994; Lynch, 1986; Stoer, 1992). A institucionalização do termo nos anos 70, em França, situa-se no quadro das políticas educativas (Rafoni, 2003 *in* Malheiros, 2011), acontecendo, de alguma forma, o mesmo na Bélgica ou em Portugal, com a implementação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, posteriormente Secretariado Entreculturas, que visava promover a Educação Intercultural no país. Damásio (2005) refere que na Europa o interculturalismo está relacionado com os imigrantes do terceiro mundo. “A proposta de assunção do interculturalismo pela sociedade dá-se na forma de “comunicação intercultural”, como uma nova aprendizagem democrática entre os diversos grupos culturais” (Godenzzi, 2005: 4-10 *in* Damázio:75). Para este mesmo autor, o mais apropriado é utilizar o termo “multiculturalismo” para a constatação empírica da coexistência das culturas, enquanto “interculturalismo” apresenta uma pretensão normativa ou prescritiva e diz respeito à exigência de um tratamento igualitário dispensável às culturas (2008). Branco (2011:26) esclarece que “numa sociedade multicultural existem relações interculturais, que podem ou não gerar alguns conflitos e/ou confrontos”. O interculturalismo atua em conformidade com os conceitos de garantias dos direitos das culturas, criticando o imperialismo jurídico e propondo uma alternativa entre o liberalismo e o comunitarismo. Em muitos casos o adjetivo «intercultural» tem sido utilizado para indicar realidades e perspetivas incongruentes entre si: há quem o reduza ao significado de relação entre grupos «folclóricos»; há quem amplie o conceito de interculturalidade de modo a compreender o «diferente» que caracteriza a

singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considere interculturalidade como sinónimo de «mestiçagem» (Fleuri, 2005). A interculturalidade alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem nas suas diferenças e procuram uma mútua compreensão e valorização. “O prefixo “inter” expressará essa interação positiva que concretamente se atesta na procura da supressão das barreiras entre os povos, as comunidades étnicas e os grupos humanos” (Astrain, 2003: 327 *in* Damázio, 2008:76), para Costa & Lacerda (2007:17 *in* Branco, 2011:25) “o uso do prefixo “inter” pressupõe apenas que duas ou várias culturas interagem”. Fornet-Betancourt, na sua caracterização de interculturalidade, aponta para a comunicação e a interação entre as culturas, buscando uma qualidade interativa das relações das culturas entre si e não uma mera coexistência fática entre distintas culturas num mesmo espaço, o que implica a relação com o outro de uma maneira envolvente e não apenas limitada pela comunicação racional por meio de conceitos (Fornet- Betancourt, 2007:254-255 *in* Damázio, 2008).

Intercultural não se limita a descrever uma situação particular, mas define um enfoque ao procedimento, processo dinâmico de natureza social em que os participantes são positivamente impulsionados para tomarem consciência das suas interdependências e é também uma filosofia, política e pensamento que sistematiza tal enfoque (Leurin, 1987 *in* Odina 2005). Para Walsh (2006:21; *in* Candau *et al.*, 2011:165), “mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos „outros“, de uma prática política „outra“, de um poder social „outro“, e de uma sociedade „outra“, formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política”. Percebe-se que a interculturalidade pressupõe que haja interação entre culturas, o que decorre naturalmente da convivência de diferentes culturas. Neste sentido, o conceito de interculturalidade acaba por se afirmar sobretudo no domínio instrumental, associado ao reforço prático das competências que permitem melhor comunicação e compreensão entre indivíduos de culturas diferentes (Malheiros, 2011). É neste contexto que emergem as interações interculturais. Para Candau (2003; 2005: 19) “a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes,

trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade”. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. Com refere Branco (2011) há uma grande diversidade de perspectivas no que diz respeito à noção de interculturalidade, de onde decorre o conceito de interculturalismo, que não é de todo consensual, sendo de referir, por exemplo, Clanet, citado por Filipa Miranda que o define como “o conjunto de processos psíquicos, grupais, institucionais – gerados pela interação de culturas numa relação de intercâmbios recíprocos e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos participantes” (Miranda, 2004: 20) ou ainda Bell que o encara como “um processo ativo de comunicação e interação entre culturas para seu mútuo enriquecimento” (Branco, 2011:26).

Por parte dos organismos internacionais e europeus tem-se verificado uma preocupação crescente com a interculturalidade que foi considerada no Conselho da Europa como “o conhecimento e a apreciação de diferentes culturas e o estabelecimento de relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos das diversas culturas, tanto no interior de um país como do mundo” (Conselho da Europa, 1994 *in* Branco:27). Na perspectiva de Candau & Russo (2011:167) “em diferentes países, a interculturalidade foi assumida por políticas públicas distintas, particularmente no âmbito educativo, mas, na generalidade, esta incorporação deu-se na lógica da integração ao modelo social e económico hegemónico”. O relatório mundial da UNESCO (2009) constata que se deverá continuar a apoiar as redes e as iniciativas favorecendo o diálogo intercultural e interconfessional, a todos os níveis, permitindo que novos parceiros – nomeadamente as mulheres e os jovens – sejam parte integrante do diálogo. Para esse fim, será necessário: elaborar medidas que permitam, aos membros das comunidades e aos grupos vítimas de discriminação e de estigmatização, participar na definição dos projetos concebidos para lutar contra os estereótipos⁴⁵ culturais; apoiar as iniciativas que visem desenvolver espaços reais e virtuais e fornecer meios para facilitar a interação cultural, em particular nos países onde exista um conflito intercomunitário; valorizar os “lugares de memória”, que tenham valor simbólico e

⁴⁵ Fenómeno sociocultural. São crenças transmitidas pelos agentes de socialização (família, escola, meios de comunicação social, etc.) o que explica o consenso dos estereótipos face aos diversos grupos sociais, a sua independência do conhecimento “real” dos membros desses grupos e a sua dependência do contexto histórico cultural (Katz & Braly, 1933; 1935 *in* Cabecinhas 2004:11). Kralins et al, (1969: Cabecinhas, 2004:13) salientaram a necessidade de distinguir entre estereótipo pessoal, fenómeno psicológico, e estereótipo social, fenómeno cultural.

favorecer a reconciliação entre as comunidades no contexto geral da aproximação entre as culturas.

Conceptualmente há dois tipos básicos de interculturalidade: a ideal para uma sociedade democrática e que não desconhece a multiculturalidade, mas que exige simetria nas relações dos diferentes; a outra é aquela que acontece no quotidiano não camuflado e que deixa emergir todos os conflitos e interesses da relação entre duas culturas distintas, que muitas vezes não é justa. Portanto, dois tipos básicos: a que temos e a que queremos enquanto cidadãos democráticos e solidários com os esquecidos, ou subalternizados. “Para que uma sociedade se torne verdadeiramente intercultural, deve-se criar para cada grupo social, condições de igualdade, independentemente da cultura, modos de vida ou origem, implicando o modo de interagir com outras culturas que nos parecem estranhas em relação à nossa, mas também a nossa forma de interagir com minorias, como os homossexuais ou deficientes, os quais se confrontam com diversas formas de intolerância e de discriminação” (Brander, 2001:43, *in* Matos, 2011:18). Mais do que uma moda teórica ou ideológica, as práticas e o pensamento interculturais são uma constatação necessária do presente e do futuro (Gil, s.d.) e a realidade multicultural das sociedades europeias e de Portugal “exige a abordagem intercultural como estratégia de convivialidade” (Gil, s.d:42). Com este fim a interculturalidade deve ser concebida como um processo e uma estratégia ética, política e epistémica (Candau & Russo, 2011), e sob este ponto de vista os processos educativos são fundamentais (Sacavino, 2012) para a transmissão de valores e atitudes. Como refere Cabecinhas “conhecendo as normas sociais de não discriminação, os indivíduos tendem a apresentar-se de forma mais consonante com essas normas do que os restantes membros da sociedade em que se encontram, o que consiste numa forma de obter distintividade pessoal através da adesão a normas socialmente valorizadas” (2004:16). Para finalizar é imperioso valorizar o papel da sociedade que se quer cada vez mais participativa e envolvida nas mudanças sociais; do Estado e das Instituições Educativas e a Ação dos Educadores e dos Professores neste contexto económico, social e político cada vez mais complexo, trespassado por desigualdades e exclusões dos mais variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com a identidade e a diversidade. Subscrevemos educação para os valores, para a paz, para a cidadania, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, para a tolerância e convivência, de educação antirracista e anti xenófoba. A interculturalidade passa, pois, pelo desafio lançado pela globalização e suas implicações étnicas e culturais. Identidade,

homogeneidade e diversidade são os eixos definidores da interculturalidade, que tem na educação e suas instituições e agentes os meios de desenvolvimento. A interculturalidade visa, assim, não apenas a formação mas também a integração dos grupos no todo social, perante o individualismo e a cultura consumista e imediatista da globalização.

4.4. Educação intercultural ou educar para a transculturalidade

Segundo Morin (2001), quando abordamos o tema cultura, falamos de um conjunto de saber e de saber fazer, de regras e normas, de interdições, de habilidades, de crenças, e de valores, intemporais e transmissíveis de geração em geração, que cada indivíduo incorpora, num esforço de autodomínio da sociedade, não descurando a complexidade psicológica e social. Sendo a escola um local onde as culturas se encontram e são obrigadas a conviver e a aceitar as diferenças, deve na sua ação, aproveitar a diversidade cultural dos alunos, encarando-a como um fator de coesão. Toda a educação convoca em si uma determinada situação social, as metas educativas, política educativa e a orientação do ensino revelam de forma evidente o seu caráter histórico.

Nas sociedades europeias contemporâneas, os movimentos migratórios e as alterações de ordem social, os fenómenos da globalização têm vindo a modificar profunda e extensamente o seu tecido social e a sua população escolar. No sentido de alcançar uma convivência entre diferentes culturas baseada nos princípios e valores democráticos, as nações enfrentam uma série de desafios. A formação de uma sociedade diversa e multicultural implica mudanças que se concretizem na definição de uma sociedade que coloque de lado os limites nacionalistas ou a exclusão, a descentralização e relativização cultural, mas que facilite o intercâmbio, a mistura de raças e de povos de diferentes etnias e a vida democrática.

O termo “interculturalidade” surge, então, no espaço educativo para definir o processo de intercâmbio e interação comunicativa que se crê desejável nas sociedades multiculturais e que surge nas últimas décadas do século XX como tentativa de reconciliar o duplo objetivo das sociedades democráticas num contexto pluralista. “Por um lado a necessidade de preservar a coesão social, por outro lado a afirmação da diversidade cultural, não apenas respeitar a diversidade de culturas em presença, mas encorajar ativamente a sua expressão” (Pedro *et al.*, 2007:234). A denominação de educação intercultural alude a uma

tendência reformadora da prática educativa, cumprindo diferentes metas, com que se procura responder à diversidade provocada pelo confronto e convivência de diferentes grupos étnicos e culturais no seio de uma dada sociedade (Odina, 2005). Define um enfoque no procedimento, processo dinâmico de natureza social, em que os participantes são positivamente impulsionados a ser conscientes das suas interdependências e é também uma filosofia, uma política e um pensamento que sistematiza tal enfoque (Leurin, 1987 *in* Odina, 2005). “Trata-se de um projeto de sociedade participativa, de um novo modelo de organização sociopolítica dinâmico e solidário no qual todos os grupos sociais trabalham em interação e inter-relação com as minorias culturalmente diferenciadas” (Pedro *et al.*, 2007:234). Em todo o caso, a noção de educação intercultural não se revela simples quando discutida entre os investigadores, “alguns enfatizam o lado internacional, outros o património cultural, a diversidade cultural ou linguística, os problemas do racismo e da xenofobia, os problemas dos imigrantes e de outros grupos minoritários, ou, ainda, questões da equidade” (Miranda, 2004:21, *in* Branco 2011:27). A educação intercultural como refere Odina (2005:2) citando Banks (1989) “pode ser delimitada aos programas e práticas educativas desenhadas e implementadas para melhorar o rendimento educativo das populações étnicas e culturais minoritárias e por sua vez preparar os alunos do grupo maioritário para aceitar e aprender as culturas e experiências dos grupos minoritários”. Stephen Stoer e Luiza Cortesão, têm utilizado o termo “educação inter/multicultural” para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos (Fleuri, 2005). Para Fernand Ouellet (1991, *in* Matos, 2011:18), “designa toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos maioritários, quer nos minoritários: (i) melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; (ii) maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; (iii) atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir racismo; (iv) maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade”. O próprio Conselho da Europa (COE) sugere um conceito de educação intercultural, “*covers two characteristics of education that is appropriate in democratic multicultural societies: (1) «inclusion and participation», on one hand, and (2) «learning to live together», on the other hand.*” (Batelaan, 2003: 3 *in* Pedro *et al.*, 2007: 235). No caso português, parte da

responsabilidade com as questões da educação intercultural são partilhadas com o ACIME, o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Este organismo oficial, criado em meados dos anos 90, depende do Conselho de Ministros e tem, conseqüentemente, um escopo de atuação muito mais vasto que a educação, no entanto, tem vindo a assumir um papel fundamental na promoção da integração e da educação intercultural, contribuindo assim para a construção da sociedade pluralista e democrática que se quer para o nosso país (Pedro *et al*, 2007:244). A nível governamental têm vindo a ser desenvolvidos programas de apoio (o Programa Entreculturas) que têm por objetivo conseguir que a educação se converta numa forma de integração real das crianças e jovens imigrantes, favorecendo a escolarização. A UNESCO tem sido a organização internacional que mais se tem dedicado às questões de diversidade, diálogo inter-religioso e educação intercultural, de referência é o Guia de Educação Intercultural (UNESCO, 2006), que recolhe as melhores práticas em matéria de formação e consolida uma considerável reflexão teórica de suporte. A Unesco, através da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, desenvolveu um esforço de “negociação intercultural de perspectivas e de filosofias diversificadas de vida”, definindo quatro pilares de aprendizagem para o futuro – Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a viver juntos. “É nesta última aprendizagem – Aprender a viver juntos – que se vão encontrar subjacentes os princípios da interculturalidade, apesar dos objetivos da Educação Intercultural poderem ser enquadrados dentro de cada um dos pilares mencionados “(Branco, 2011:27). Em sequência, e passando ao elenco, a UNESCO propõe três grandes princípios (Carneiro, 2008:83): “(i) a Educação Intercultural respeita a identidade cultural do aluno, mediante a oferta de uma educação de qualidade para todos e culturalmente relevante; (ii) a Educação Intercultural desenvolve em cada aluno o conhecimento cultural, as atitudes e as competências necessárias a uma participação ativa na vida da sociedade; (iii) a Educação Intercultural garante a todos os alunos a aquisição dos conhecimentos, atitudes e competências que os capacitam a contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais e religiosos, e nações”. Em ordem à consecução efetiva dessas missões fundamentais, a UNESCO referencia cinco grandes objetivos (*in* Carneiro, 2008:84): “(i) a redução de todas as formas de exclusão; (ii) o aprofundamento da integração e do sucesso educativo; (iii) a promoção do respeito pela diversidade cultural; (iv) o desenvolvimento da compreensão do outro; (v) o fomento da compreensão internacional”. Na sua implementação, a Educação Intercultural

deve contemplar uma variedade de dimensões e de instrumentos, como sejam (Carneiro, 2008:84): “(i) a correta interação escola-sociedade; (ii) a governação das escolas; (iii) as línguas de ensino-aprendizagem; (iv) os métodos de ensino; (v) a formação de professores; (vi) o currículo; (vii) os materiais de ensino”. Na escola, na família, no trabalho, no desporto, em qualquer território, esta perspetiva implica questionar e aprofundar o conhecimento, abandonar o ego/etnocentrismo e adotar uma nova visão sobre “o outro como ponto de partida”, sinónimo de “descentramento” do eu, capacidade de olhar para a si próprio e aos outros de múltiplos pontos de vista, de aliar a dimensão do “conhecimento” à dimensão relacional, numa forma de agir com informação que implica transformação, pessoal e social. A educação intercultural tem por objetivo global favorecer e reforçar as bases das relações mútuas entre as diferentes sociedades, mas também entre grupos culturais majoritários e minoritários. Alcançar este objetivo significa, segundo Brander (2001, *in* Matos, 2011:18): “(i) Assegurar que a diversidade esteja enraizada na igualdade e que não se transforme numa justificação para a marginalização; (ii) Estabelecer um esforço para reconhecer as diversas identidades culturais e promover o respeito pelas minorias; (iii) Resolver, de forma pacífica, os interesses conflituosos”. Como princípios básicos para a implementação da educação intercultural (Aguado, 1991; Galindo y Escribano, 1990, *in* Martins, s.d:23): “(i) A educação intercultural promove o respeito e a tolerância por todas as culturas existentes e condena as medidas políticas de assimilação das minorias pela cultura majoritária ou dominadora; (ii) A educação intercultural é relevante para todas as minorias e etnias culturais e classes marginalizadas; (iii) A educação intercultural entende que nenhum problema proveniente da diversidade cultural da sociedade tem soluções unilaterais (devem ser de teor educativo na sociedade e de modo globalizador e integrador; (iv) A educação intercultural deve promover o desenvolvimento da “transculturalidade”, cuja expressão prática educativa demonstre que o conhecimento é a propriedade comum de todas as pessoas”. Para o conceito de Educação Multicultural contribui também Cardoso (1996:9, citando Carrigton; Short, 1989:12) que refere ser o “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e Pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de turma, cujo objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através de mudança de perceções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida”.

Das reflexões de Sacavino (2012) surge uma proposta de mapa conceptual para o conceito de Educação Intercultural com 4 eixos orientadores e que inclui: práticas

socioeducativas, saberes e conhecimentos, políticas públicas e os sujeitos e atores. Numa conceção ampla, incide na intervenção que organiza e desenvolve processos educativos sensíveis à diversidade cultural do meio envolvente, utilizando esta para vinculá-lo à cultura escolar e promover simultaneamente a interação e o intercâmbio cultural igualitário (Martins, s.d.). A partir daqui podemos definir a educação intercultural como o ensino de capacidades e atitudes para agir e reagir adequadamente nas sociedades multiculturais, e a formação de competências para se fixar e radicar na comunidade, para criticar construtivamente aspetos negativos das culturas, para enriquecer-se com elementos culturais positivos, tendo em consideração a convivência entre os indivíduos. Mais uma vez referimos que este projeto depende da interação dos atores sociais (professores, funcionários, pais, alunos) e, em algumas circunstâncias, da mediação cultural (caso existam pessoas que conheçam bem as duas culturas e ajudem a comunicação). Requer ainda, abertura para a reformulação de estereótipos e preconceitos construídos culturalmente em relação a diferentes grupos. A educação da interculturalidade “implica um enfoque intercultural na educação” como expressa Aguado (1991:87; *in* Martins, s.d.:24). A seguir à família, a escola constitui um agente essencial para a socialização, onde as crianças não só recebem educação escolar, como também aprendem qual o seu código cultural. A escola, vista como um local privilegiado para o projeto intercultural educacional por ser formativo das mentalidades de crianças e jovens. Ressalte-se que a escola é ao mesmo tempo um instrumento de reprodução ideológica de valores da elite dominante e um espaço para a contestação destes (Sousa, 2004). Para Cambi (2001 *in* Sousa, 2004:2), “este projeto para ser realizado deve sair do paradigma da identidade auto-centrada e promover uma cultura de descoberta da diferença e da alteridade”. Ou seja, “o seu objeto deixa de ser a diferença cultural, mas o indivíduo com uma configuração identitária especial em termos étnicos e culturais” (Martins, s.d.:38). Dusi (2000) também considera que a pedagogia intercultural deve ir ao encontro do outro, desenvolvendo uma sensibilidade para tratar da diversidade e complexidade cultural contemporâneas, reforçado por Sousa (2004) que alude ser importante que em qualquer sociedade haja um projeto de educação intercultural tentando valorizar o status do outro. No entanto, esta proposta pedagógica está longe de ser uma tarefa simples, Stromquist (2002) adverte que antes de podermos reconhecer o outro, é necessário conhecermos bem nós mesmos, o que requer uma posição ética nada passiva aos acontecimentos externos (Sousa, 2004). É neste “encontro” (entre o “eu” e o “outro”, entre “nós e “eles”) que a Educação

Intercultural se dá (Martins, s.d.:24), sabendo que é primordial a existência de uma relação tri-sistémica (Escola-Família-Sociedade) e em especial incidência no Projeto Escola (comunidade local), a promoção do “encontro” de experiências vividas “entre os grupos de diferentes culturas e de diferentes níveis sociais, se bem que os intercâmbios não assegurem o concernente processo de interculturalidade” (Colom Canella, 1998; Ladmiral&Lipianski, 1989:157 *in* Martins, s.d.:27). “A Educação Intercultural, consequência da constatação e entendimento das sociedades como multiculturais, não só pela existência de etnias diversas mas também pelo simples facto de estratos e classes sociais dominantes e estratos e classes dominadas terem diferentes representações, linguagens, gramáticas de entendimento e de atitudes “(Bourdieu, 1972 *in* Vieira, 1995:143), aposta na diversificação dos processos de ensino-aprendizagem. A educação intercultural resulta do facto de se crer que nos espaços educativos se está de alguma forma “sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc.” (Vieira,1995:143). Será que se poderá falar de uma Didática da Interculturalidade a promover vigorosamente nas instâncias diversas de formação inicial e permanente de professores? questiona-se Carneiro (s.d.:84). Como conclusão é possível referir que cada vez mais são necessárias políticas educacionais que viabilizem o projeto intercultural. Contudo, isto de maneira alguma significa que este possa ser reduzido apenas à escola. A família, vista como a cédula da sociedade, é, sem dúvida alguma, o núcleo básico da educação. É um erro pensar que a escola substitui a família na configuração educativa dos seus membros. A escola poderia, e deve ter um papel cada vez mais preponderante nos processos educativos, mas nunca substitui a família. Numa perspetiva mais global, todos os cidadãos e todas as instituições sociais são responsáveis pela criação de um universo plural mais justo, e só se houver um esforço concatenado poderão ocorrer mudanças que não mais privilegiem as elites a despeito de muitos. É preciso formar uma rede de trabalho valorizando a cultura das minorias.” O caminho pode ser o do reconhecimento, e não mais o do desrespeito ao outro diferente” (Sousa, 2004:5). Procuramos enfatizar que a educação intercultural é aprendida e que os professores devem ter uma preparação específica para lidar com tal educação, a qual valoriza o significado de democracia considerando que a diversidade cultural é pensada como recurso positivo para o processo de crescimento complexo da sociedade e das pessoas. Portanto, o objetivo básico da educação intercultural apresenta-se como promoção das capacidades de convivência construtiva num tecido intercultural social multiforme.

4.5. Pedagogia da Interculturalidade

A noção de interculturalidade, cujo desenvolvimento se situa, de algum modo, no quadro de promoção das relações entre culturas diferentes, acabou por ficar muito associada à educação, dando origem a toda uma linha de pensamento na área da educação intercultural. No campo da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento, a educação intercultural alicerça-se na conceção construtivista do conhecimento e reconhece a herança devida a autores e investigadores como Vigotsky, Piaget, Bruner, entre outros. A criação de um programa multicultural e culturalmente relevante é complexo e a educação multicultural⁴⁶ para além de incluir uma variedade de significados possui uma variedade de abordagens. Para Fernand Ouellet (1991:29-30 *in* Cochito, 2004:11-12) “a educação intercultural designa toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos maioritários, quer nos minoritários: (i) melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; (ii) maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; (iii) atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir racismo; (iv) maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade”. Também bastante relevante para a temática é a perspectiva oferecida por James Banks (2001, *in* Arends, 2008), professor e investigador na área da educação considerado por muitos “pai da educação multicultural” e que utiliza o termo para referir programas e práticas concebidas para contribuírem para a melhoria do rendimento académico de grupos diversificados de alunos. O objeto da educação intercultural é o indivíduo com uma configuração identitária especial em termos étnicos e culturais. A pedagogia intercultural ainda não tem um lugar bem definido no âmbito das ciências pedagógicas, porque os estudos dos factos educativos interculturais são relativamente recentes e uma opção clara pela educação intercultural tem várias implicações que decorrem ao nível da organização escolar. Para Sousa (2004:3), “na prática, a pedagogia intercultural deve ser flexível, podendo ocorrer de várias maneiras e de acordo com os problemas gerados pela diversidade social”. Muitos autores consideram que a pedagogia intercultural deve ir ao encontro do outro, desenvolvendo uma sensibilidade para tratar da diversidade e da complexidade cultural contemporâneas, pois é importante que em qualquer sociedade haja um projeto de educação intercultural tentando valorizar o *status*

⁴⁶ A educação multicultural é definida como um conjunto de abordagens curriculares e pedagógicas que ensinam os alunos a respeitar e valorizar a diversidade (Arends, 2008:65).

do outro (Sousa, 2004). A pedagogia intercultural visa o direito à diferença e, a partir daí, aprofundar na própria identidade cultural a valorização do “outro cultural” através do conhecimento e da compreensão, gerando um novo modelo de conhecimento mútuo de compreensão, de solidariedade e de cooperação desde a integração respeitosa das opções culturais divergentes (Martins, s.d.:24). “Incide na cultura e na formação humana dos indivíduos” (Martins, s.d.:23). “Apoia-se na relação e na comunicação” (Martins, s.d.:23). A pedagogia intercultural evita o excessivo cognitivismo e procura contribuir para que as crianças e os jovens sejam autênticos protagonistas ativos, praticando experiências, comunicando e convivendo, através da indagação, do descobrimento de necessidades, de opiniões, de motivações e de ideias, que minimizem as diferenças, os conflitos e os desvios sociais (Martins, s.d.). Esta pedagogia atua no âmbito do desenvolvimento de valores e atitudes para a cidadania no educando, ainda que alguns autores mencionem muitos processos diferentes ligados ao ensino das atitudes na escola, Beraza (2000:40) refere que “os professores contam com três grandes instrumentos para estimular as atitudes e valores nos seus alunos: (i) a informação (conteúdo da informação e credibilidade da fonte); (ii) os métodos didáticos (ou métodos de ensino ou intervenções que o professor faz na aula, por tudo aquilo que tem de dimensão relacional e afetiva, debates, *role playing*,); (iii) o nosso próprio exemplo (modelos atitudinais, modelos institucionais) ”. Também e este respeito Fernand Ouellet (2002 *in* Cochito, 2004:12), refere que “a educação intercultural articula-se necessariamente com educação para a cidadania, promovendo valores e atitudes, e pode também definir-se como obedecendo cumulativamente a cinco princípios/preocupações: (i) abertura à diversidade cultural; (ii) igualdade de oportunidades e equidade; (iii) coesão social; (iv) participação crítica na vida e deliberação democrática; (v) respeito pela vida no planeta”. A pedagogia intercultural impõe-se contra as desigualdades, contra a exclusão social e étnica, contra o racismo e a xenofobia, a discriminação, as injustiças sociais e económicas. Incide na cultura, na formação pessoal e social do indivíduo. São as relações estabelecidas entre professores e alunos, culturas e saberes, que caracterizam os processos ensino/aprendizagem de uma pedagogia intercultural. As práticas de investigação que servem de suporte à produção, transmissão/recontextualização e aquisição de culturas e saberes de processos orientados pelo conceito de dispositivo pedagógico de Bernstein que Carlinda Leite reconhece de grande valor para o desenvolvimento de um currículo e no quadro de uma educação intercultural (Carlinda, 2002), unindo a cultura da escola e as

culturas diversas dos alunos. Este processo é gerador de uma educação que acompanha o fenómeno da globalização pois permite simultaneamente a apropriação de outros discursos e o ordenamento, reconhecimento e avaliação do próprio discurso. A prática intercultural procura estar centrada no aluno, geralmente uma pedagogia que leva em consideração as suas motivações, os seus gostos, os seus interesses e a sua experiência anterior; as características da aprendizagem (a organização da aprendizagem é determinada pelos mecanismos psicológicos que a fazem possível e não pela organização do conteúdo); o facto de que os alunos têm diferentes ritmos de trabalho e diferentes interesses, passa portanto por uma pedagogia da aprendizagem individualizada (UNESCO, 1980), muitas vezes de aproximação à educação informal ou não formal, incidindo em situações espontâneas, pouco estruturadas, pouco sistematizadas. “Requer igualmente a utilização de pedagogias diferenciadas que respeitem os hábitos e as características que os alunos transportam do ambiente familiar, ajudando-as a cultivar autoestima e autoconfiança, e adquirir, progressivamente, novas competências, para que todos atinjam, com ritmos e por caminhos diferentes, os objetivos finais de cada ciclo” (Nunes, 2004 *in* Pedro *et al*, 2007:252). A conceção de uma aprendizagem subjacente à educação intercultural tem como consequência a opção pelas chamadas metodologias ativas. “São esses princípios: (i) a aprendizagem é construída ativamente, (ii) emerge da experiência e constrói-se a partir dela, (iii) é socialmente mediada, (iv) influenciada por fatores culturais e (v) pelo contexto em que ocorre” (Cochito, 2004:13). A partir de um programa (de um conjunto de conteúdos) e daquilo a que se poderia chamar uma filosofia da educação, o professor (ou a instituição educacional) pode desenvolver estratégias diferentes. A organização das situações de aprendizagem podem passar por uma estratégia baseada num projeto coletivo ou individual, no reforço da relação entre o ensino e o meio ambiente. Segundo Gasparin (2007), esta nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência, ou seja, como refere Cochito (2004:14), através de uma “pedagogia do conflito”, conflito sociocognitivo, no sentido em que tanto jovens como adultos desenvolvem uma atitude de procura intelectual constante (o saber como desafio) e de não-aceitação passiva das desigualdades. Assim, o meio em que os alunos vivem, ou seja, a prática social geral, na qual todo o grupo se insere, torna-se uma proposta de didática que valoriza o conhecimento e a cultura que os alunos possuem. Como propõe Branco (2011:29), “não se trata apenas de abordar aspetos culturais

relacionados com o conhecimento, aspetos que qualquer meio de comunicação e informação atual poderia perfeitamente fornecer ao aluno, mas de ajudá-lo a pensar, agir e comunicar interculturalmente”.

Decorrente do contexto do mundo e da sociedade modernos, a interculturalidade assume um papel essencial, mediada estreitamente pelos fenómenos sociais, de um lado e pelos políticos, por outro, resultado e resultante da diversidade linguística e cultural. Falar em educação intercultural é participar, em plena igualdade de oportunidades e direitos, na construção de uma sociedade que assenta na diversidade. Cabe assim ao sistema educativo adequar as componentes da educação intercultural às necessidades específicas da região em que se encontra, bem como promover o diálogo e encontro de culturas no sentido de promover uma dinâmica de crescimento pessoal e social de todos os intervenientes.

Tudo o que um profissional da educação realiza em sala de aula é importante e decisivo para a formação dos alunos, por este facto a interculturalidade é fundamental. Desenvolver competências para a interculturalidade será um elemento primordial no percurso profissional dos professores, por encontrarem contextos culturais tão diversos nos locais de trabalho e por participarem da diversidade social e cultural. Para Arends (2008:64), “os professores devem ser recetivos às origens das diferenças culturais e à forma como estas podem afetar o comportamento de um aluno dentro da sala de aula”. A experiência educativa do paradigma intercultural envolve o professor em competências culturais, sociais, pedagógicas, comunicacionais, linguísticas, psicológicas/afetivas, cidadania democrática. Do ponto de vista de Arends (2008:63) “a primeira parte da estratégia de um professor para trabalhar de forma eficaz em salas de aula culturalmente diversificadas, consiste no desenvolvimento de uma maior aceitação cultural e da sua própria consciência”. Compreender profundamente e ser sensível à cultura, é, talvez, a coisa mais importante que os professores podem fazer para terem sucesso com as crianças de grupos minoritários (Arends, 2008). “É necessário haver uma reformulação do discurso pedagógico e uma deslocação do campo do professor monocultural para o do professor intercultural” (Stoer, 1994 *in* Leite, 2002:115) que, envolvendo-se em processos de pesquisa, recolheu dados para configurar o currículo, deixando de ser dele um mero consumidor. Requer também que os professores se afastem dos princípios padrão e sejam mais inclusivos nas suas escolhas de conteúdos. Os investigadores identificaram preconceitos curriculares em muitos dos

recursos normalmente utilizados nas salas de aula. Como alerta Arends (2008), apesar de se terem feito progressos na eliminação de preconceitos, os professores devem ficar atentos e certificar-se que os materiais que utilizam estão livres de preconceitos e estereótipos. Segundo Byram (2008) é necessário educar os professores, prepará-los para educar os alunos sobre valores nas sociedades. A consciência crítica é fundamental, e, para ensinar interculturalmente, é preciso que os próprios professores também pensem crítica e interculturalmente. “É necessário que questionem, problematizem a sua própria concepção e a concepção que têm do Outro, tal como um verdadeiro comunicador intercultural “(*in* Branco, 2011:86). Implica um pensamento ético, em que o professor assume a responsabilidade pelo outro e que esse outro ocupe o seu espaço único e ativo no processo educativo. Torna-se também fundamental o rompimento com os paradigmas operantes que valorizam a fragmentação do sujeito e do conhecimento. Assim, não há uma solução para o problema, mas uma proposta de estudo neste campo, pois cabe a cada professor construir o seu discurso, a sua narrativa, o seu quotidiano, procurando o seu próprio caminho na educação intercultural, construindo um novo processo de ensino-aprendizagem, uma nova didática para uma nova cidadania, levando em conta a origem cultural dos alunos, considerando a relevância da temática e a importância de implementação na escola de uma didática multi/intercultural. Procuramos enfatizar que a educação intercultural é aprendida e que os professores devem ter uma preparação específica para lidar com tal educação, a qual valoriza o significado de democracia considerando que a diversidade cultural é pensada como recurso positivo para o processo de crescimento complexo da sociedade e das pessoas.

4.6. Modelos educativos

A complexidade das relações sociais e a diversidade cultural atualmente requerem novas formas de se elaborar o conhecimento e a pesquisa no âmbito da Educação. Contraditoriamente, as diretrizes apresentadas, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas observadas nas escolas estão fundamentadas numa ação homogeneizadora com um currículo monocultural que, muitas vezes, ignora e cala a diversidade cultural. Uma das condições fundamentais para práticas educativas interculturais é a necessidade de uma reestruturação cultural das formas de agir, sentir e pensar o mundo, e, portanto, a Educação. Vários autores referem correntes ideológicas ou políticas, que tentam dar resposta aos

fenómenos multicultural, partindo dos pressupostos antropológicos, filosóficos, psicológicos, sociais, linguísticos e políticos diferentes e que são o:

Modelo assimilacionista: Este modelo estipula muito claramente que o imigrante, aquele que chega a uma nova situação, deve adaptar-se a uma nova cultura, ou seja, tem de assimilar os estilos e as normas sociais (o ser e o estar) próprios da sociedade de acolhimento. Na realidade, implica uma completa conformidade dos membros dos grupos étnicos com a cultura do grupo dominante, excluindo-se qualquer aceitação da cultura nativa (Cardoso, 1996). “Trata-se de uma postura etnocêntrica, de superioridade face às outras culturas” (Nunes, 2004 *in* Pedro *et al*, 2007:238). As estratégias incidem em programas de remediação que pretendem compensar as desvantagens e compatibilizarem as crianças com a escola e, no futuro, com o mercado de trabalho.

Modelo Integracionista: Este modelo, por seu lado, assenta na premissa que a educação não deve operar, de forma restrita e exclusiva, sobre as minorias culturais, mas e sobretudo, deve estender-se a todos sem exceção. Este modelo está apoiado no paradigma educativo da diferença cultural. Trata-se de um processo social em que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural na medida em que tal não entre em conflito com a identidade cultural da maioria (Cardoso, 1996). Este modelo sugere uma sociedade aberta ao diálogo intercultural, consciente das diferenças e das semelhanças sociais e culturais e não resistente ao perpétuo dinamismo de mudança. “Pretende gerar uma cultura comum (identidade nacional que integre os contributos e todos os grupos étnicos e culturais, numa pretensão de equilíbrio entre as minorias e de plena igualdade de direitos para todos os cidadão” (Martins, 2002:96). Alguns dos traços típicos dos grupos de imigrantes poderão revelar-se como fontes de enriquecimento e interpelação de certas tendências da cultura dominante, como é o caso entre nós “da cultura cigana e de algumas culturas africanas, com os seus valores típicos de solidariedade familiar, atenção aos idosos e respeito pela sabedoria adquirida, sentido da festa, relação estreita com a natureza e centralidade da expressão religiosa, sobretudo nos acontecimentos mais marcantes da vida pessoal e coletiva. “É, também, o contributo dos recentes imigrantes da Europa de leste, que podem revitalizar nas comunidades educativas e na sociedade, em geral, o sentido de exigência e de rigor no trabalho, e o respeito pela autoridade e a disciplina.” (Nunes, 2004 *in* Pedro *et al*, 2007:238). No plano educativo evoca-se o conhecimento e o respeito pelas

diferenças culturais de modo a combater o preconceito, a promover o autoconceito e autoestima dos alunos pertencentes a minorias e a prepará-los para vida em sociedade multiétnica, como aponta Cardoso (1996).”Dos professores espera-se que adquiram conhecimentos sobre a diversidade cultural dos seus alunos e que desenvolvam competências para planificar e implementar as atividades tendo em conta essa diversidade” (Cardoso, 1996:14).

Modelo pluralista: No domínio da Sociologia e da Antropologia, pluralismo significa a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade. Este modelo assenta na premissa que “numa sociedade multicultural é fundamental respeitar a diversidade cultural e étnica, conhecer e dialogar com as diferentes culturas, sublinhar os seus aspetos positivos, desfazer preconceitos étnicos e raciais, dissipar estereótipos, e criar iguais oportunidades de integração social e de acesso aos bens essenciais para todos, independentemente das diferenças. “Uma característica muito importante deste modelo é que o ponto de vista fixa todo o seu interesse nas outras culturas, nas culturas dos outros” (Nunes, 2004 *in* Pedro *et al*, 2007:238). “Cada grupo cultural tem o direito a conservar e desenvolver a sua cultura no âmbito da sociedade e, ainda, a educar-se em igualdade de condições, nos seus valores e conhecimentos culturais” (Martins, 2002:96). No paradigma educativo do pluralismo e diferença cultural, a escola apoia os alunos a desenvolver compromissos com os grupos étnicos e culturais, incorporando os conhecimentos e os valores desses grupos no currículo (matérias e conteúdos) (Martins, 2002). No plano educativo pode servir para fundamentar uma maior democratização do sistema educativo, currículos abertos à diversidade, inovações pedagógicas como refere Cardoso (1996).

4.6.1 O Modelo Intercultural

Trata-se de um modelo educativo mais heterogéneo com aplicações práticas diversificadas, que preconiza uma aprendizagem cooperativa.

No campo da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento, a educação intercultural alicerça-se na conceção construtivista do conhecimento e reconhece a herança devida a autores e investigadores como Vigotsky, Piaget, Bruner, entre outros.

"Deverá estar institucionalizado no sistema educativo, uma vez que passa a ser uma exigência ética da sociedade democrática, no respeito pelos valores humanos e da representatividade dos cidadãos na vida social pública. Na verdade, como refere Martins (2002:97), “a educação do intercultural implica um enfoque intercultural da educação, isto é uma pedagogia intercultural (contra as desigualdades, a exclusão social e étnica, o racismo, a xenofobia, as injustiças sociais e económicas, a discriminação, etc.) que possa incidir na cultura e na formação pessoal e social dos indivíduos”. Deste modo o modelo intercultural deve potenciar a relação entre as pessoas de distintas culturas e origens sociais, garantindo situações de “encontro” e de relações de convivência, mas sem a perda da sua identidade (Martins, 2002:97). Este modelo insiste numa relação dinâmica entre as culturas, através do diálogo, de formas culturais novas partilhadas na comunidade escolar e na sociedade multicultural, visa o reforço do valor da diversidade cultural, procura eliminar as situações de discriminação e preconceito através do respeito pelos direitos humanos. “Se a pedagogia da interculturalidade se apoia na relação e na comunicação, a educação intercultural dar-se-á no “encontro” entre pessoas de diversas culturas” (Martins, s.d.b.:18). Trata-se de gerar competências interculturais para aprender a agir dentro do seu próprio grupo cultural e na cultura comum construída por todos. A aprendizagem tem um enfoque nas metodologias ativas centradas no aluno, potencializando a aprendizagem cooperativa, o sentido da descoberta, a investigação sobre a realidade, através de projetos de ação e intervenção social, aproveitando estratégias diversificadas apoiadas no diálogo e na tomada de decisões reflexivas (Martins, 2002). O modelo de educação intercultural deverá contemplar três aspetos fundamentais, na perspetiva de Martins (2002:100): “(i) projeto educativo a escola; (ii) o desenvolvimento do plano curricular; (iii) recursos e matérias curriculares”. Neste ponto de vista à escola caberá conhecer as situações concretas dos alunos, tendo uma visão genérica da sua cultura, acomodando-os ao ritmo de aprendizagem individualizado, dando-lhes maior flexibilidade curricular (conteúdos transversais), apresentando programas e atividades específicas de apoio pedagógico. Os seus propósitos devem estar orientados (Zabalza, 1992:334-343 *in* Martins, s.d.b.:15): “para o desenvolvimento de atitudes positivas, baseadas no respeito, na cooperação, nos valores humanos e na solidariedade para os sujeitos com formas culturais distintas; para desenvolver o espírito interculturalista e internacionalista, assumindo o apreço pela nossa cultura”. A escola intercultural deverá ter em conta os casos de conflito gerados pela multiculturalidade, ou seja, “a intervenção e os

programas de interculturalidade não só devem ser orientados para os grupos culturais diferentes e às zonas onde vivem como também para os cidadãos dessa periferia que mantêm contactos diários com essa multiculturalidade” (Martins, s.d.b.:15). O sentido deste modelo requer o desenvolvimento de estratégias, programas de integração, recursos didáticos, métodos ativos e participativos, além da comunicação dialógica entre diferentes culturas, da solidariedade enfocada em todos (indivíduos, grupos, povos, culturas) sem distinção e exclusão numa perspectiva holística da alteridade.

4.7. Modelos de formação de professores para a diversidade

O professor encontrará sempre diversidade entre os alunos das suas turmas, seja qual for o contexto onde desenvolva a sua atividade. Essa diversidade pode expressar-se através de diferenças socioeconómicas, culturais, linguísticas, de cor de pele, de género e outras. Assim, o professor age como um agente socializador, comprometido com a mudança social, daí que na formação inicial e continua seja importante o enfoque intercultural associado à educação dos valores, à educação ambiental e à educação para a justiça e paz (Martins, 2002:100). Devem os programas de formação de professores, inicial e contínua, pressupor a abordagem e problematização das questões multi/interculturais, com o objetivo de ajudar os formandos a compreenderem melhor a sua própria experiência cultural, como refere Gonçalves (1999:109) possibilitando uma autoconsciência identitária, no quadro de uma sociedade de múltiplas culturas, uma predisposição para a compreensão de culturas diferentes. Em todo o caso, a compreensão dos processos e práticas educativas, como mencionado por Forquin (1993:167), pressupõe também levar em consideração as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, (...) à identidade profissional e social. A necessidade de se incorporar, nos programas de formação de professores, conhecimentos, competências e atitudes que permitam compreender as complexas situações às quais está exposto o ensino atualmente, é exaltada por Garcia (1999: 92), que nos aponta que os professores devem possuir amplos conhecimentos sobre a realidade em que vivem em diferentes dimensões cultural, social, económica e ambiental. Para isso, os professores devem ser formados no domínio das competências didáticas que lhes permitam desenvolver projetos curriculares onde a dimensão intercultural seja integrada. Como nos expõe Fleuri

(2003) a perspectiva intercultural na Educação não se caracteriza como mais uma disciplina no currículo de formação de professores, mas sim, como um meio para pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de ensino e aprendizagem. Isso significa que, de nada adianta ter um professor formador com suas concepções de formação voltadas a essa perspectiva, se todos os outros, não a tiverem como um princípio pedagógico para as suas aulas, pois assim, a ênfase irá recair mais uma vez em situações isoladas durante o processo de ensino e aprendizagem. Em todo o caso o processo da formação de professores decorre de uma certa imagem do que deve ser o professor, isto é, os conteúdos, métodos e estratégias para formar professores têm como objetivo a formação de determinada concepção de professor. Zeichner coloca em evidência o facto de que qualquer programa de formação de professores assentar numa dada postura ideológica, veiculada pelos formadores, mas também pelas instituições de formação. Stoer (1994) e Cortesão & Stoer (1997) ao falarem da construção do professor inter/multicultural, afirmam que o professor intercultural encara a diversidade como fonte de riqueza para o processo de ensino e aprendizagem, toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas, defende a descentralização da escola - a escola assume-se como parte da comunidade local, conhece as diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social, entre outras características. Tendo em conta a perspectiva de Nóvoa que refere como impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores e pensar na formação de professores abrangendo uma perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Nessa perspectiva ainda, a formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e de questões nela presente, tais como: a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos alunos, entre outras questões (Nóvoa, 1992). Candau (1998) também defende uma proposta de formação de professores fundamentada na perspectiva intercultural, acreditando que somente com uma formação voltada para a diversidade cultural os professores podem colaborar para desestabilizar o papel homogeneizador da cultura escolar. Pensamento este, também reforçado por Rey (1986:37 *in* Martins, 1997:310) que refere que “a formação de professores é a chave real duma

educação intercultural”. No atual contexto europeu é, sem dúvida, o professor o sujeito prioritário de formação. Trata-se de uma exigência de formar professores com uma visão holística dos processos, dos avanços e desafios da sociedade global e complementa-se com as exigências de cada escola, cada aula, cada aluno com quem interatua. Por isso, como refere Martins (1997:308), “os programas europeus mencionam uma manifestação multicultural e multilinguística”.

4.7.1. Competência Intercultural

O termo “competência” tem conquistado uma grande importância nas reformas educativas, mas a capacidade demonstrada de utilizar conhecimentos e capacidades pelo indivíduo são competências que não se devem restringir apenas ao saber ou ao saber fazer. O desenvolvimento de diferentes competências implica ter domínio e capacidades, mas ser capaz não é o mesmo que ser competente. Entende-se, assim, a competência como uma "combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também 'a disposição para' e 'o saber como' aprender" (Comissão Europeia, 2004).

Face à necessidade de se adquirir uma competência intercultural, face ao apelo cada vez mais premente de encontrar, estabelecer contacto, viver, conviver e trabalhar com interlocutores provenientes de contextos linguísticos e socioculturais variados, quer dentro das fronteiras nacionais quer para além delas, começaram a desenvolver-se várias conceptualizações no âmbito desta competência. Conceptualizar a competência intercultural é um desafio e apresenta-se extremamente diverso nas diferentes disciplinas, terminologias e objetivos de cada conceptualização. Do ponto de vista de Barrett *et al* (2013) para se compreender o conceito de competência intercultural é necessário primeiramente entender um conjunto de outros conceitos a ele associados como: identidade, cultura, encontro intercultural e competência. Para autores como Spitzberg & Changnon (2009:7 in Branco 2011:29) a competência intercultural é encarada como: “(...) *the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world*”. Barrett *et al* (2013:7) referem que “a competência intercultural é uma combinação de atitudes, conhecimento, compreensão e habilidades aplicadas através da ação, permitindo,

isoladamente ou em conjunto: (i) compreender e respeitar pessoas que são percebidas como tendo uma cultura diferente da nossa; (ii) responder apropriadamente, efetivamente e respeitosa quando interagimos e comunicamos com tais pessoas; (iii) estabelecer relações positivas e construtivas com essas pessoas; (iv) compreender o outro ou outros de culturas diferentes através do encontro com a diferença cultural”. Para Bolton *“la competencia intercultural no es una capacidad autónoma, sino más bien está integrada por las capacidades individual, social, profesional y estratégica de sub-competencias, con las cuales uno es capaz de vincularse en contextos interculturales de una manera coherente.”* (Rehaag, 2007:22). Trata-se pois de uma capacidade de interação, que integra as capacidades individual, social, profissional, na qual estão incluídas componentes afetivas, cognitivas e comportamentais, com vista à integração em contextos interculturais de forma coerente. Através destes pontos de vista, podemos perceber que a competência intercultural é uma capacidade que precisa de ser desenvolvida por todos os indivíduos de modo a serem capazes de participar no diálogo intercultural e uma vez que esta não se adquire automaticamente deverá, como referem Barrett *et al* (2013:3), “ser aprendida e praticada e promovida ao longo da vida”. Para melhor compreender as interligações que o domínio desta competência requer, Branco (2011) concebeu um modelo processual que identifica, de acordo com Spitzberg & Changnon (2009 *in* Branco, 2011:32), “atitudes que facilitam a competência intercultural, incluindo respeito, abertura e curiosidade”. Este modelo interrelaciona-as de acordo com as relações estabelecidas ao mesmo tempo entre cada uma das componentes e as suas dimensões – a individual e a de interação com o outro, relações estas que se estabelecem num ciclo que está sempre em constante desenvolvimento e interação. Segundo Spitzberg & Changnon (2009 *in* Branco, 2011:32), neste modelo a motivação é incrementada pela influência da componente “conhecimento e competências”. Para autores como Arevalo (2011), a competência intercultural aponta para atitudes: (i) a capacidade de valorizar e respeitar a diferença nas suas manifestações distintas; (ii) a capacidade de entender que a diferença é um elemento inerente e enriquecedor da natureza humana; (iii) a capacidade de resolução pacífica de conflitos; (iv) a capacidade de empatia, sendo capaz de identificar as vivências do outro e implicar-se na busca de alternativas; e (v) a capacidade de trabalhar em equipa tendo em vista objetivos comuns. Do ponto de vista intercultural, um indivíduo competente possui conhecimentos acerca da sua própria cultura e de outras culturas diferentes, e dele se espera uma atitude que não prejudique relativamente a outras culturas,

assim como uma disposição para aprender com os outros. Já o Relatório Mundial da Unesco (2009) refere “Para aprofundar a aprendizagem da vida em conjunto, é necessário promover as competências interculturais, incluindo as que estão enraizadas nas práticas quotidianas das comunidades, com vista a melhorar as abordagens pedagógicas das relações interculturais”. Neste sentido a competência intercultural deve ser dinâmica, capaz de responder aos desafios gerados pela rapidez das mudanças, estar ao alcance da sociedade do conhecimento e desenvolvimento científico-tecnológico, da magnitude dos movimentos migratórios e ao aparecimento de novos valores.

4.7.2. A ação reflexiva do professor

Os paradigmas emergentes abrem portas para novas perspetivas na Didática das Línguas, na formação dos alunos mas também dos professores, simultaneamente visto como **investigador e educador**, que se realiza através da concretização, o que Cortesão & Stoer (1997:7) denominam “a interface da educação intercultural”. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Para estes autores, a formação do professor é capaz de produzir dois tipos de conhecimento (professor-etnógrafo e professor-educador) depende de uma formação inicial e contínua no que Giddens refere como o “triângulo disciplinar” (antropologia, sociologia e história) e em Educação. O objetivo final deste modelo de formação de professores é: i) a formação de professores “não daltónicos”, ii) a formação de “professores inter/multicultural, não em oposição, mas hegemónico face ao professor monocultural, e iii) a formação do professor como promotor de bilinguismo cultural (Cortesão & Stoer, 1997:9).

Quando abordamos o tema “cultura”, na perspetiva de Morin (2001), falamos de um conjunto de saber e de saber fazer, de regras e normas, de interdições, de habilidades, de crenças, e de valores, intemporais e transmissíveis de geração em geração, que cada indivíduo incorpora, num esforço de autodomínio da sociedade, não descurando a complexidade psicológica e social. Sendo a escola um local onde as culturas se encontram e são obrigadas a conviver e a aceitar as diferenças, deve na sua ação, aproveitar a diversidade cultural, encarando-a como um fator de coesão. Por este facto, o ensino das línguas assume um papel essencial, mediada estreitamente pelos fenómenos sociais, de um lado e pelos políticos, por outro, resultado e resultante da diversidade linguística e cultural. Cabe ao

sistema educativo adequar as componentes às necessidades específicas da região em que se encontra, bem como promover o diálogo e encontro de culturas no sentido de promover uma dinâmica de crescimento pessoal e social de todos os intervenientes.

Na realidade, é necessário haver uma reformulação do discurso pedagógico e uma “deslocação do campo do professor monocultural para o do professor intercultural” que, como refere Stoer (1994 *in* Leite, 2002:115), envolvendo-se em processos de pesquisa, recolhe dados para configurar o currículo, deixando de ser dele um mero consumidor. Requer também que os professores se afastem dos princípios padrão e sejam mais inclusivos nas suas escolhas de conteúdos. Os investigadores identificaram preconceitos curriculares em muitos dos recursos normalmente utilizados nas salas de aula. Como refere Arends (2008:65) apesar de se terem feito progressos na eliminação de preconceitos, “os professores devem ficar atentos e certificar-se que os materiais que utilizam estão livres de preconceitos e estereótipos”. É necessário que questionem, problematizem a sua própria conceção e a conceção que têm do Outro, “tal como um verdadeiro comunicador intercultural” (*in* Branco, 2011:86). Como refere Nóvoa (1995) a dimensão deontológica da ação docente é indissociável da componente pedagógica, uma vez que não é aceitável a adoção de práticas que conduzam a favoritismos ou a discriminações sociais ou culturais. Deste modo as atitudes que o professor defende e pratica, a sua postura na resolução de conflitos, formam tanto os seus alunos como os conhecimentos científicos e técnicos que transmite. Na sua ação educativa deve agir para que os seus alunos adquiram hábitos, reproduzam comportamentos socialmente aceites, assumam e formem valores, contribuindo, assim, para a sua integração na sociedade e para a formação do seu caráter, deve ser inevitavelmente um mediador de atitudes e de valores (Zabalza, 2000; Galveias, 1998 citado em Amado, 2007:131) e, por isso mesmo, um responsável pela formação moral e cívica dos seus alunos. Quer queira, quer não, o professor será sempre um “modelo” (Amado, 2007:131). Neste sentido a escola, juntamente com os seus protagonistas, poderá ter um papel ativo na superação da crise de valores da sociedade contemporânea através da formação do sujeito moral pela promoção de valores para a cidadania, democracia, justiça, liberdade de pensamento, consciencialização ecológica, entre outros.

Torna-se também fundamental o rompimento com os paradigmas operantes que valorizam a fragmentação do sujeito e do conhecimento, que não têm em conta os avanços da neurociência e da investigação em didática, que não têm em conta os fatores pessoais, as

vivências, os valores, as crenças e atitudes, a expressão das emoções que caracterizam as personalidades, os estilos de aprendizagem e estilos cognitivos.

Síntese do Capítulo 4

A ancoragem teórica que sistematizamos neste capítulo sustenta o contexto socioeducativo do campo investigativo, no qual desenvolvemos os “Cenários de Produção Artística” que configuram o cerne do nosso trabalho de investigação-ação que foi implementado em sala de aula.

Iniciamos a exposição por definir concepções que nos pareceram pertinentes para a exploração do conceito inter-multicultural, diversidade, competências interculturais, que povoam o nosso quotidiano educacional. Evidenciaram-se correntes teóricas e o pendor contemporâneo da temática, evocadas pelos vários autores referenciados. O professor surge neste processo, receptivo às origens das diferenças culturais e à forma como estas podem afetar o comportamento do aluno dentro da sala de aula.

Compreender profundamente e ser sensível à cultura, é, talvez, a coisa mais importante que o professor pode fazer “para ter sucesso com crianças de grupos minoritários” (Arends, 2008: 63). Podemos também dizer que desenvolver uma competência intercultural será um elemento primordial no percurso profissional dos professores, por encontrarem contextos culturais tão diversos nos locais de trabalho. Por este facto a formação de professores deverá estar mais enfocada para os fenómenos sociais e culturais, apresentando como base a crítica reflexiva, orientados para a prática a realizar-se dentro da profissão como aponta Nóvoa (2009) e para o *praticum reflexivo* referido em Schön, através da observação direta e registada (1992:90). Retivemos que cabe a cada professor construir o seu discurso, a sua narrativa, o seu quotidiano, procurando o seu próprio caminho na educação multi/intercultural, construindo um novo processo de ensino-aprendizagem, uma nova didática para uma nova cidadania, levando em conta a origem cultural dos alunos, considerando a relevância da temática e a importância de implementação na escola de uma didática multi/intercultural.

É importante também referir que são necessárias políticas educacionais que viabilizem este projeto. Contudo, isto de maneira alguma significa que este possa ser reduzido apenas à escola. Todos os cidadãos e todas as instituições sociais são responsáveis

pela criação de um universo plural mais justo, e só se houver um esforço concatenado poderão ocorrer mudanças que não mais privilegiem as elites a despeito de muitos. Torna-se também fundamental o rompimento com os paradigmas operantes que valorizam a fragmentação do sujeito e do conhecimento. É preciso formar uma rede de trabalho valorizando a cultura das minorias. E como refere Sousa (2004) o caminho pode ser o do reconhecimento, e não mais o do desrespeito ao outro.

Procuramos enfatizar que a educação intercultural é aprendida e que os professores devem ter uma preparação específica, que valoriza o significado de democracia, de cidadania participativa, de cidadania global considerando que a diversidade cultural é pensada como recurso positivo para o processo de crescimento complexo da sociedade e das pessoas. Preconiza-se o paradigma sociocultural simbiosinérgico, tal como preceituado por Bertrand & Valois (1994:187-207), que valoriza a abordagem holística da educação. Sabendo que é necessário, ter claro que ser holístico é saber respeitar diferenças, identificando a unidade dialética das partes no plano da totalidade" e que sua base deve conduzir a novos caminhos. Deste modo a educação intercultural apresenta-se como promotora das capacidades de convivência construtiva num tecido intercultural social multiforme, emergindo do conceito de "*Holon*" que exprime a noção de pessoa como totalidade e da totalidade como pessoa.

Para finalizar fica evidenciado que é imperioso valorizar o papel da sociedade que se quer cada vez mais participativa e envolvida nas mudanças sociais; do Estado e das instituições educativas e a ação dos educadores e dos professores neste contexto económico, social e político cada vez mais complexo, trespassado por desigualdades e exclusões dos mais variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com a identidade e a diversidade. Falamos da educação para os valores, para a paz, para a cidadania, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, para a tolerância e convivência pacífica.

PARTE II- CENÁRIOS DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA: METODOLOGIA

CAPÍTULO 5- O DESENHO DO PROJETO

Nota introdutória

No presente capítulo, procede-se à apresentação do método e técnicas adotadas no estudo empírico, bem como os procedimentos levados em conta para a sua realização. É apresentada uma caracterização dos instrumentos e procedimentos de recolha de dados. O desenho do estudo e as decisões didáticas foram condicionadas pelo enquadramento educativo, questões e objetivos visados. Recordamos, que à data, a comunidade educativa vivia uma situação particular resultante dos efeitos da pandemia da doença COVID-19, e face a estas circunstâncias, os tempos, os instrumentos de recolha de dados e o projeto foram desenhados tendo em conta este facto.

O *corpus* da investigação efetivou-se na Secção Internacional Portuguesa do *Lycée International de Saint-Germain-en Laye*⁴⁷, na região das *Yvelines* em França, no ano letivo de 2020/2021, com aplicação em sala de aula em junho 2021. Envolveu um grupo de 30 alunos a frequentar o 1º ciclo do ensino primário francês, estabelecendo-se as datas para a sua efetivação em função da calendarização escolar da região.

Partimos de uma necessidade de levar a cabo/experienciar atividades e de refletir sobre as respostas e comportamentos dos alunos inseridos naquele contexto socioeducativo, de modo a futuramente poderem ser incorporadas em planificações de sequências didáticas, de um modo sistemático, com objetivos claros e definidos e fundamentados. Para a elaboração do estudo, foram realizadas investigações, consultas, frequência de aulas, conferências, que fazem parte integrante do seu desenvolvimento. A exploração didática envolve o ensino de língua portuguesa como língua materna (L1) num sistema integrado de ensino primário em França que se explicitará neste capítulo.

O estudo enquadra-se no contexto da investigação participante, tem uma natureza qualitativa exploratória a incidir na Investigação-ação, implicando uma aproximação do investigador à realidade a estudar, e fornecendo um suporte para a sua teorização fundamentada nos paradigmas emergentes que apelam à multiculturalidade,

⁴⁷ <https://lycee-international-stgermain.com/>

interculturalidade, multilinguismo, plurilinguismo e conceitos como cidadania global numa visão integradora e sistémica. Merriam (1998), “classifica cinco tipos de pesquisa qualitativa: básica ou genérica, etnográfica, fenomenológica, *grounded theory* e estudo de caso.” (in Teixeira, 2003: 197).

Como estratégia de investigação em educação propõe-se o estudo de caso, trabalhando-se com um grupo de discentes com especificidades particulares. Trata-se assim de uma investigação construída e interpretada através de um contexto real, em contacto com o mundo escolar e com a sala de aula.

5.1. Procedimentos metodológicos

“A pesquisa, entendida como a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, vincula pensamento e ação.”(Teixeira, 2003: 190).

Qualquer trabalho de investigação baseia-se numa escolha metodológica que orienta a linha de investigação e que permite a sua concretização que, segundo Sarmento, (2008:102) consiste, “na descrição do problema, dos métodos, das técnicas, dos instrumentos de pesquisa, utilizados na realização do trabalho científico”. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental ao serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma reflexão teórica.

A metodologia a utilizar no presente estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa e enquadra-se num contexto de investigação participativa. Por conseguinte, a presente investigação pretende centrar-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados. A natureza educacional e prática deste trabalho enquadra-se no âmbito da investigação participativa, definida como um processo integrador e que combina três atividades como preconizado por Landsheere (1986): a investigação, a educação e a ação.

No âmbito da investigação participativa, a dominância da metodologia utilizada é a da investigação-ação, onde podemos encontrar alusão a métodos e técnicas de recolha de dados, quantitativos e qualitativos, extremamente diversos, como: documentos, questionários, diários de registo, observação participativa, visualização de gravações de

observações anteriores, fotografias ou técnicas estatísticas (Bogdan & Biklen, 1994; Kemmis & McTaggart, 1988).

O termo investigação-ação surgiu na década dos anos 40 do século XX (Olson, 1991). Este conceito implica que os professores investiguem e estudem problemas reais, sós ou com outros colegas, e que consiste habitualmente nos seguintes passos (Olson, 1991:21): i) Identificação de uma área problemática; ii) Formulação de problemas específicos, e procedimentos para a sua verificação; iii) Recolha e análise de dados; iv) Conclusões referidas às hipóteses com base nos dados acumulados e da sua análise; v) Conclusões de verificação noutros contextos. Segundo Collier (1945, citado por Olson, 1991:22) “aprendemos que a modalidade de investigação-ação orientada e submetida à ação, integrativa e participativa, produz incomparavelmente mais resultados sociais que a modalidade especializada e isolada”. Para Bogdan e Biklen (1994:292) “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”. Os conceitos-chave da investigação-ação enquadram-se na mudança, na ação e colaboração entre investigador e investigados, pelo que a sua principal finalidade é a melhoria de qualquer situação, através de uma intervenção ativa em colaboração com as partes envolvidas (Costa & Paixão, 2004:90), preocupando-se com questões que reportam à modificação das práticas existentes. Na investigação-ação, os professores examinam atentamente os processos de ensino e aprendizagem nas próprias salas de aula, realizando estudos de casos sobre estudantes ou grupos de estudantes e efetuando descobertas sobre os mesmos e sobre as crianças que são seus alunos. Seguindo este processo, documentam-se os modos de ensinar e os modos como as crianças aprendem. “Investigam-se os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nas aulas, mediante a observação e descrição daquilo que se vê.” (Avery, 1991:43), examinando o impacto deste processo na aprendizagem do aluno. Autores como Camps apresentam vários níveis de investigação sabendo que:

“El primer nivel, y el más básico, correspondería a la investigación en la acción, donde el docente, basándose en sus conocimientos, planifica la acción y la lleva a cabo. La reflexión en la acción puede llevarle a modificar sus planes y a observar las consecuencias de esos cambios. Describir los planes, los problemas que se presentan, las modificaciones introducidas y sus repercusiones es imprescindible para la elaboración de conocimiento didáctico, como también lo es la difusión de dichas experiencias. En los niveles de investigación sobre la acción se introduce una mayor distancia entre la práctica y el proceso investigativo.”

(Camps, 2012:33)

Para este projeto será desenvolvida uma metodologia de investigação-ação (IA) explorada através do conceito do professor/investigador, como preceituado por Cortesão & Stoer (1997). Segundo Coutinho *et al* (2009) a IA é uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, por este princípio a modalidade insere-se na investigação-ação prática como definida pelos mesmos autores e caracterizada por um protagonismo ativo e autónomo do professor. Nesta IA são ponderadas um conjunto de atividades que se desenvolvem de forma sistemática e que, basicamente, se resumem num ciclo de pesquisa: planificação, ação, observação e reflexão.

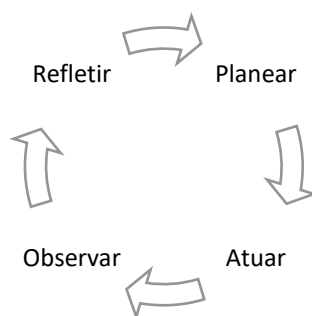


Figura1: Ciclo de pesquisa.

Este conjunto de procedimentos que se relacionam diretamente com os pressupostos teóricos e a ação concreta desenvolvem-se num movimento circular. A opção pela abordagem qualitativa na modalidade IA deve-se ao facto de se ter considerado como a mais adequada ao estudo em questão. Bogdan & Biklen identificam cinco características que deverão estar presentes numa investigação qualitativa: i) “A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; ii) Os dados recolhidos são na sua essência, descritivos; iii) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos; iv) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; v) É dada especial importância ao ponto de vista dos participantes” (1994:47).

Procedemos, nesta investigação, à contextualização do estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação, destacando a natureza do estudo de caso de observação como referem Bogdan & Biklen (1994:90), o seu delineamento como metodologia de investigação e a sua aplicação na pesquisa em educação, além das suas possibilidades e seus limites enquanto estratégia de pesquisa. Neste estudo de caso, dá-se um enfoque especial à

observação participante que, para Yin, (2005) é uma modalidade de observação em que o observador assume uma postura ativa e participa nos eventos que estão sendo estudados. O autor destaca alguns cuidados relativos a esta técnica: apoio do investigador ao fenómeno estudado, que pode quebrar a imparcialidade; a função de participante se sobressair à de observador, restringindo o tempo de registo das informações; a dispersão do fenómeno pode dificultar a observação e a participação do investigador. O sucesso da investigação desta natureza é consequência da integração harmoniosa do investigador ao grupo-alvo. Tendo como base a perspectiva de Estrela (1994: 29), a construção de um projeto de observação implica, necessariamente: (i) a delimitação do campo de observação- situações e comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços da ação, formas e conteúdos da comunicação, interações verbais e não-verbais, etc.; (ii) a definição de unidades de observação- a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómeno; (iii) o estabelecimento de sequências comportamentais- o *continuum* dos comportamentos, o reportório comportamental, etc. Um dos pressupostos da observação participante é a de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável (Martins, 1996:270). Combinar participação e observação significa ser capaz de compreender o processo como *insider* e descrever essa experiência para os *outsiders*. Também neste estudo a observação participante é uma estratégia global que combina simultaneamente a análise documental, a inquirição, a participação direta, a observação e a reflexão / introspeção. Adotando a perspectiva de Aires (2011: 25) pretende-se que a observação qualitativa não se realize a partir de um projeto de pesquisa rígido; a sua maior virtude reside no seu carácter flexível e aberto.

5.1.1. Fases do estudo empírico

Do ponto de vista teórico, e de acordo com André (2005), o desenvolvimento do estudo de caso realiza-se em três fases: a *fase exploratória* - momento em que o investigador entra em contacto com a situação a ser investigada para definir o caso, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contactos, localizar os sujeitos e definir os procedimentos e instrumentos de recolha de dados; a *fase de recolha dos dados* ou de delimitação do estudo e a *fase de análise sistemática dos dados*, traçadas como linhas gerais para condução desse

tipo de pesquisa, podendo ser, em algum momento, conjugada uma ou mais fases, ou até mesmo sobrepor em outras, variando de acordo com a necessidade e criatividade surgidas no desenrolar da pesquisa. Minayo (1994) também se refere a estes três momentos denominando-os de: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material (*in* Teixeira, 2003: 190).

Neste ponto iremos explicitar as diferentes fases de desenvolvimento do trabalho empírico e as diferentes atividades promovidas em cada uma delas.

1.ª Fase do trabalho empírico

Esta primeira fase tem como objetivo geral a programação do estudo onde se inclui: a escolha e estudo do contexto onde iria decorrer o trabalho, elaboração de estratégias auxiliaadoras à investigação pretendida e o estudo dos instrumentos de recolha de dados.

Dentro desta programação, salientamos as seguintes etapas:

- i) Análise de documentos: identificar e conhecer o contexto educativo e o público-alvo, com as suas motivações, expectativas e limitações. *Preliminary investigation* é como Van Den Akker chama a esta primeira etapa. Algumas das atividades típicas que podem ser feitas são a revisão da literatura, consulta a especialistas e análise de estudos anteriores (*in* Lencastre, 2012). Uma das formas de colocar em prática as *Preliminary investigations* é através de um inquérito por questionário ao público-alvo. Este diagnóstico revela-se de grande importância, no sentido de serem criadas as estratégias e as planificações com atividades ajustadas ao perfil da turma e dos alunos envolvidos.
- ii. Calendarização das atividades de acordo com a planificação anual das escolas envolvidas.
- iii. Estudo sobre as competências-chave, competências específicas, competências comunicativas.
- iv. Planeamento e construção das atividades experimentais de carácter investigativo que complementariam o ensino de capacidades e competências.

v. Elaboração de folhas de registo de dados sociolinguísticos sobre os alunos e ascendentes.

vi. Construção de grelhas de registo, para a observação de aulas e registo dos dados.

vii. Van Den Akker (*in* Lencastre, 2012) refere a etapa do *Theoretical embedding*, e que pretende a aquisição de conhecimento teórico sobre o problema em análise. Nesta, são ponderados os meios e materiais disponíveis e a realização de sessões teste. Este autor anota ainda um outro momento do processo, que denomina *Empirical testing*, que resulta num sistema de avaliação cujo ciclo confirma a etapa anterior, tendo como consequência redefinições de parâmetros.

2.^a Fase do trabalho empírico

Nesta segunda fase, com a implementação das atividades experimentais relativas aos conteúdos escolhidos, ocorre a recolha de dados no âmbito do trabalho empírico. O trabalho de campo passa sempre pela planificação de atividades e colocação destas em prática, monitorizadas por uma observação participante que para Croll (1995:16), os aspetos fundamentais desta observação sistemática, devem atender aos seguintes princípios:

- i) definir previamente todos os procedimentos de investigação;
- ii) operacionalizar rigorosamente as categorias e os critérios de classificação;
- iii) permitir a recolha de dados de natureza quantitativa e que sejam suscetíveis de tratamento estatístico.

Para Aires (2011:24), a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, uma vez que destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo. Para Bogdan & Biklen (1994:90), no tipo de estudo de caso, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco de estudo centra-se numa organização particular ou nalgum aspeto particular dessa organização. Nesta perspetiva, corroboramos Teixeira (2003: 191), quando afirma que “A pesquisa qualitativa não é linear, mas um processo de passo a passo, ou seja, um processo interativo que permite ao investigador produzir dados confiáveis e fidedignos. Assim, o processo de coleta e análise dos dados é recursivo e dinâmico, além de ser altamente intuitivo.”

3.^a Fase do trabalho empírico

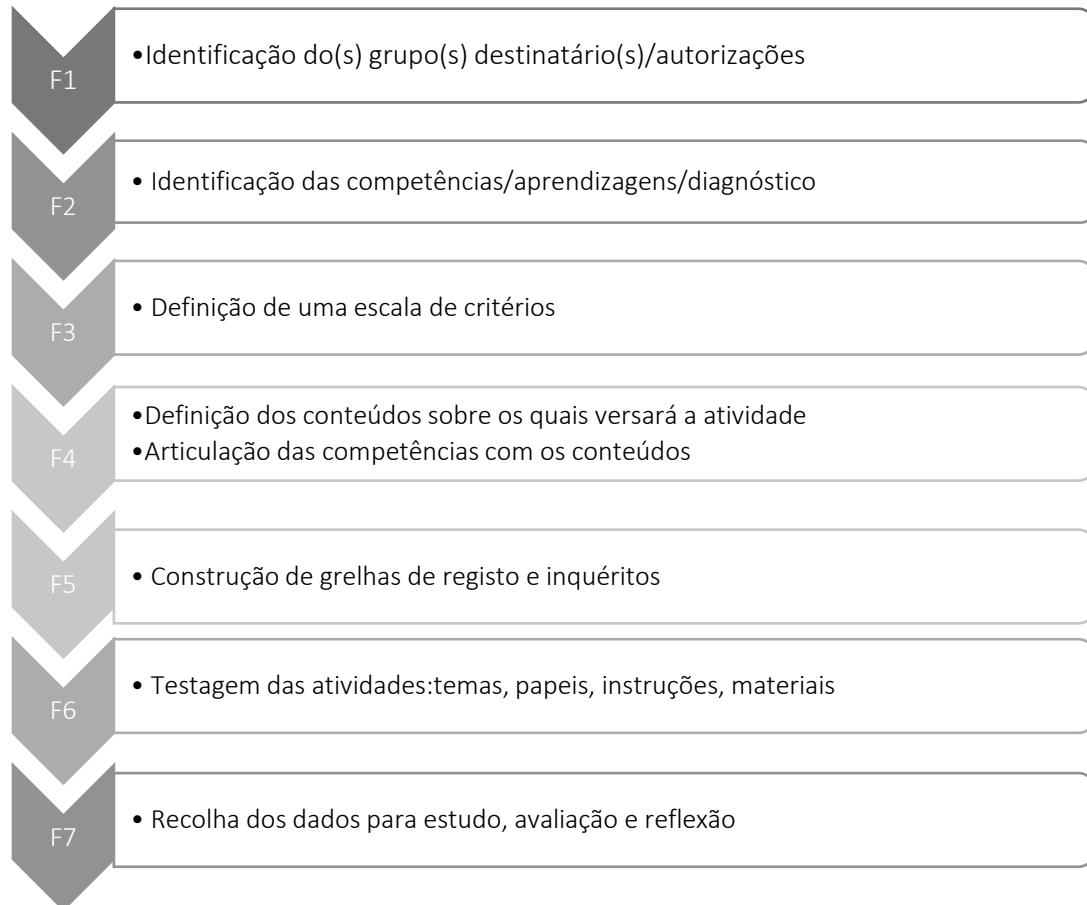
As investigações do tipo qualitativo têm tendência a gerar um enorme volume de dados que carecem ser organizados e compreendidos. A fase de análise sistemática dos dados e de elaboração do relatório inicia-se quando a recolha de dados está praticamente concluída, devendo ser organizado todo o material recolhido, seguindo-se para a leitura e releitura para iniciar o processo de categorização dos dados. Na modalidade investigação-ação “*Se requerirán procedimientos de recogida de datos, de análisis de esos datos, de sistematización y, en último término, de reconceptualización. Para ello será necesario revisar lo que se ha hecho y escrito anteriormente, y contrastarlo con los datos que se obtienen*” (Camps, 2012:33). Este processo é complexo e contínuo na demanda de identificar dimensões, “categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado.” (Teixeira, 2003: 194). “A fase do tratamento do material leva o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição.” (Teixeira, 2003: 191). “Em boa parte das pesquisas sociais podem ser observados os seguintes passos: a) estabelecimento de categorias; b) codificação; c) tabulação; d) análise estatística dos dados; e) avaliação das generalizações obtidas com os dados; f) inferência de relações causais; e g) interpretação dos dados.” (Gil, 1999 in Teixeira, 2003: 196).

Nesse sentido, aspetos importantes devem ser considerados como a validade, fidedignidade e a generalização nos estudos de caso, na busca do rigor científico. Em todo o caso, “nos estudos de caso não se pode falar num esquema rígido de análise e interpretação.” (Teixeira, 2003: 192).

Simultaneamente, é necessário estruturar o estudo final de forma sistematizada que contemple a reprodução do caso em sua complexidade e seu dinamismo que permitam ao leitor a compreensão e possibilite a construção de novos conhecimentos. “Os objetivos da investigação somente são alcançados com a coleta, o tratamento e, posteriormente, com a interpretação dos dados, buscando assegurar com isso a correlação entre objetivos e formas de atingi-los.” (Vergara, 1997 in Teixeira, 2003: 195)

5.1.2. Diagramas conceptuais do projeto investigativo

A metodologia projetual passou pelas seguintes fases:



No desenvolvimento desta investigação-ação foi realizado um esquema investigativo no que diz respeito à Unidade Didática que se pretendeu levar a cabo e que se apresenta.

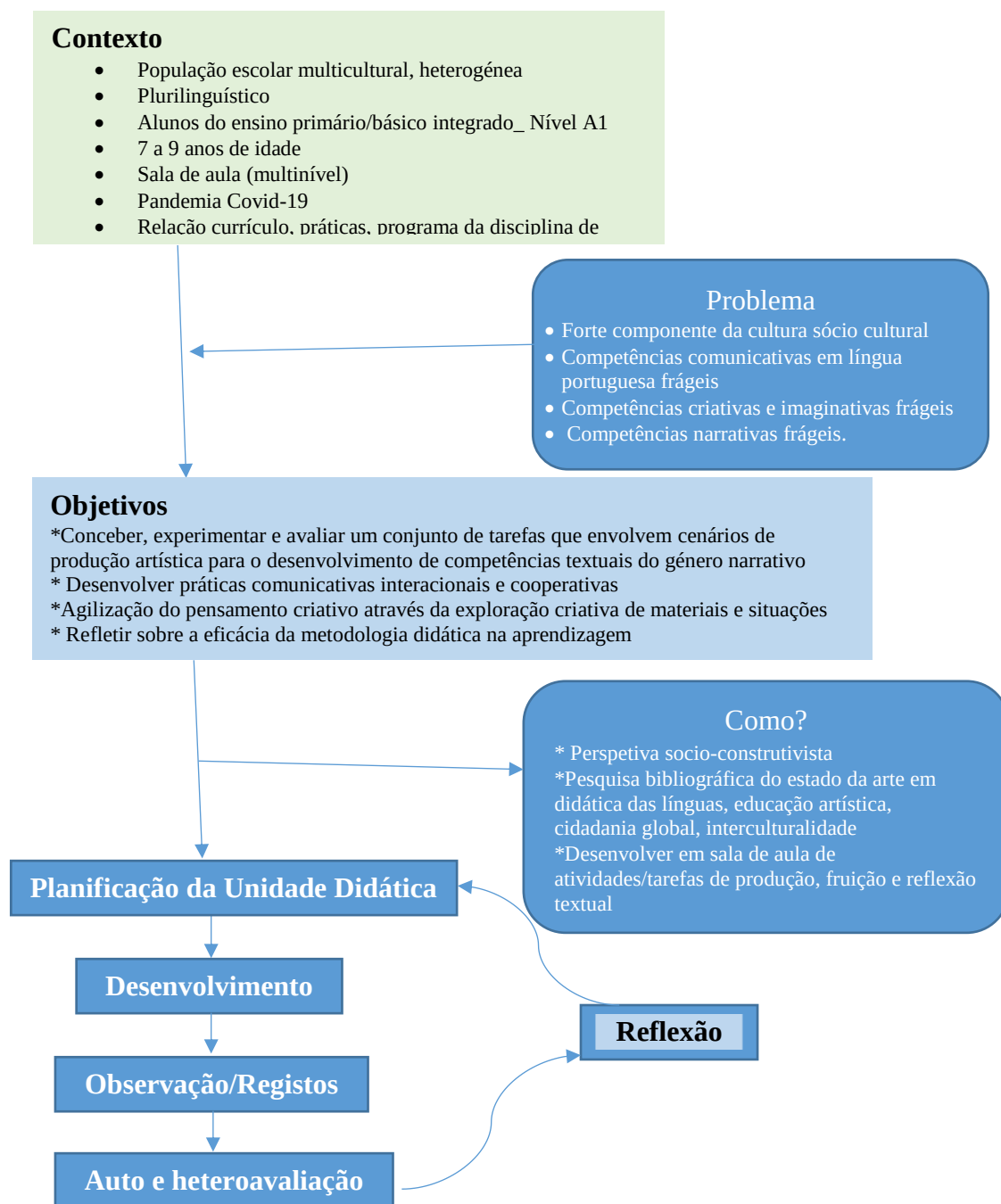


Figura 2: Esquema investigativo

No fim da implementação da Unidade Didática, procura-se compreender os momentos do processo, extraí-los do seu contexto de sala de aula e analisar tendo em conta

todos os elementos do contexto, para voltar à prática com um nível de compreensão enriquecido. Neste percurso, a prática não pode dissociar-se do conhecimento teórico adquirido para o redirecionar novamente para a ação. Ao longo do estudo, procurou-se conduzir uma investigação reflexiva no sentido de conceber, implementar, testar e refinar no terreno, num processo interativo permanente.

A metodologia deste trabalho de pesquisa incluiu a aplicação e posteriormente tratamento dos dados, provenientes dos seguintes instrumentos investigativos e que num subcapítulo se especificarão:

- Pesquisa documental e recensão bibliográfica;
- Inquéritos por questionário aos pais/encarregados de educação e alunos;
- Registos gráficos/desenhos de expressão livre;
- Gravações áudio e vídeo das aulas;
- Relatórios descritivos da atividade;
- Registos fotográficos das aulas;
- Guiões e *check lists* da produção oral e escrita;
- Grelhas de avaliação da atividade;

Todos estes instrumentos foram concebidos e realizados especificamente para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista responder às questões de partida. Os inquéritos por questionário foram concebidos em formato de papel e de forma a poderem ser preenchidos rapidamente, com todas as questões, abertas e fechadas. Foram elaborados procurando assumir uma forma clara e direta e de modo a não provocarem grande incómodo aos inquiridos. Num subcapítulo posterior desenvolver-se-ão estes documentos.

5.1.3. Cenários de Produção Artística: o processo de planificação da Unidade Didática

Para o contexto educativo em causa, foi concebida uma Unidade Didática (ver anexo 8) que parte da criação de produções plásticas, desenvolvidas pelos alunos, com o intuito de dinamizar situações de mobilização de competências comunicativas em língua portuguesa. A estimulação criativa subjaz ao objetivo de desenvolver, quer a competência oral, quer a competência escrita que, conseqüentemente, potenciam a competência narrativa.

Para a planificação das aulas procurou ressaltar-se a dimensão transnacional da língua portuguesa, o que levou a que tomássemos em linha de conta documentos e referenciais normativos como: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR), normativos que enquadram legalmente o EPE, Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE, 2011/2020) para o nível A1⁴⁸, Referencial Camões PLE (Camões, 2017) para o nível A1. Mas também documentos como: o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Despacho n.º 6478/2017 in GAERI, 2018), “As Aprendizagens Essenciais⁴⁹ – Ensino Básico” (Despacho n.º 6944-A/2018 in GAERI, 2018) e “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (DGE.mec, 2015). A visão de aprendizagens essenciais preconizada pela OCDE “no projeto OCDE *Future of Education and Skills 2030* é retomada e concretizada no contexto português, criando as condições para que, face à complexidade dos contextos, seja garantido um corpo comum de aprendizagens para todos os alunos — Aprendizagens Essenciais — com a possibilidade de consolidação, aprofundamento e enriquecimento ao nível local, que potencie diferentes abordagens pedagógicas.” (Costa *et al*, 2022: 20).

Com esta Unidade Didática “Cenários de Produção Artística”, pretendeu-se promover um desenvolvimento integrado de diferentes saberes, competências/domínios, implicando a mobilização de recursos diversificados, potenciando as diferentes abordagens

⁴⁸ O nível A1 é considerado o nível básico do uso da língua, em que o aprendente consegue interagir, com ajuda do interlocutor, sobre assuntos concretos do seu quotidiano, usando frases feitas e vocabulário e expressões de uso muito frequente (Conselho da Europa 2001: 61).

⁴⁹ “As Aprendizagens Essenciais (AE) corporizam a componente do referencial curricular que, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), visa permitir maior autonomia na flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes, afirmando-se como o referencial de base às decisões relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular. Constituinte das Aprendizagens Essenciais os documentos de orientação curricular de base às decisões dos professores na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem (...)” (in Documento de avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais, 2022:16), https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Estudos_Relatorios/relatorio_apessenciais_2021_web_1_c.pdf.

As AE são entendidas como “o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.” (Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

“(…) as Aprendizagens Essenciais explicitam: o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos), os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender), e o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu) (Roldão, Peralta, Martins & Orvalho, 2018:2 in Costa, 2022:21-22). O conjunto de documentos das AE para as diferentes áreas e disciplinas que integram o currículo do Ensino Primário, 1º ciclo, estão disponíveis em formato PDF no website institucional da Direção-Geral da Educação.

pedagógicas, recorrendo-se a estratégias baseadas em tarefas/atividades que erradicam do domínio da Língua e das Artes Visuais. A sequência didática, especificamente desenhada para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, pretende promover a produção textual de narrativas, na modalidade oral e escrita, a cooperação e interação grupal, permitindo potenciar e favorecer os processos comunicativos interrelacionais e o “Ser” competente em língua sabendo usá-la com adequação ao contexto sociocultural, aos interlocutores e às condições específicas do contexto.

No ensino primário da Secção Portuguesa, do *Lycée International de Saint-Germain-en Laye*, onde decorre este estudo, o plano curricular da disciplina aponta para 2 tempos letivos correspondendo estes a 6 horas semanais por turma. As aulas têm uma duração de 180 minutos com um intervalo de recreio de 15 minutos. A disciplina de português é ensinada neste contexto educativo específico como L1. Os documentos inerentes à Planificação da sequência de ensino aprendizagem encontram-se em anexo (Anexo 13).

De acordo com Dolz & Schneuwly:

“As sequências didáticas correspondem à planificação de um conjunto de atividades de ensino que tencionam contribuir para a apropriação de uma determinada prática de linguagem. No seguimento desta perspetiva, Machado & Cristóvão (2006), consideram que as Sequências Didáticas permitem um trabalho global e integral, articulando vários aspetos: conteúdos de ensino-aprendizagem prescritos pelas instâncias oficiais, objetivos de aprendizagem específicos, atividades diversas (compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita, conhecimento explícito da língua), suportes / materiais variados, calendarização temporal. Para além de facilitarem a construção de programas em continuidade uns com os outros, propiciam ainda a motivação dos alunos, na medida em que têm em conta o contexto específico da realidade escolar” (Cunha & Jorge *in* Teixeira *et al*, 2011:156).

A planificação da Unidade Didática⁵⁰ (anexo 8) teve em conta o contexto educativo, particularmente as especificidades das turmas envolvidas, o nível de ensino, as características individuais dos aprendentes e os recursos disponíveis. Revelou-se uma preocupação constante em adequar as atividades às competências linguístico-comunicativas dos alunos e às suas realidades socioculturais.

As atividades/tarefas planificadas procuram dar resposta às problemáticas específicas deste contexto socioeducativo e às questões de partida.

⁵⁰ Conjunto organizado de atividades de ensino e aprendizagem, ligadas entre si, planeadas para desenvolver os desempenhos e conteúdos associados, etapa por etapa. Contemplam atividade de aprendizagem, treino e avaliação.

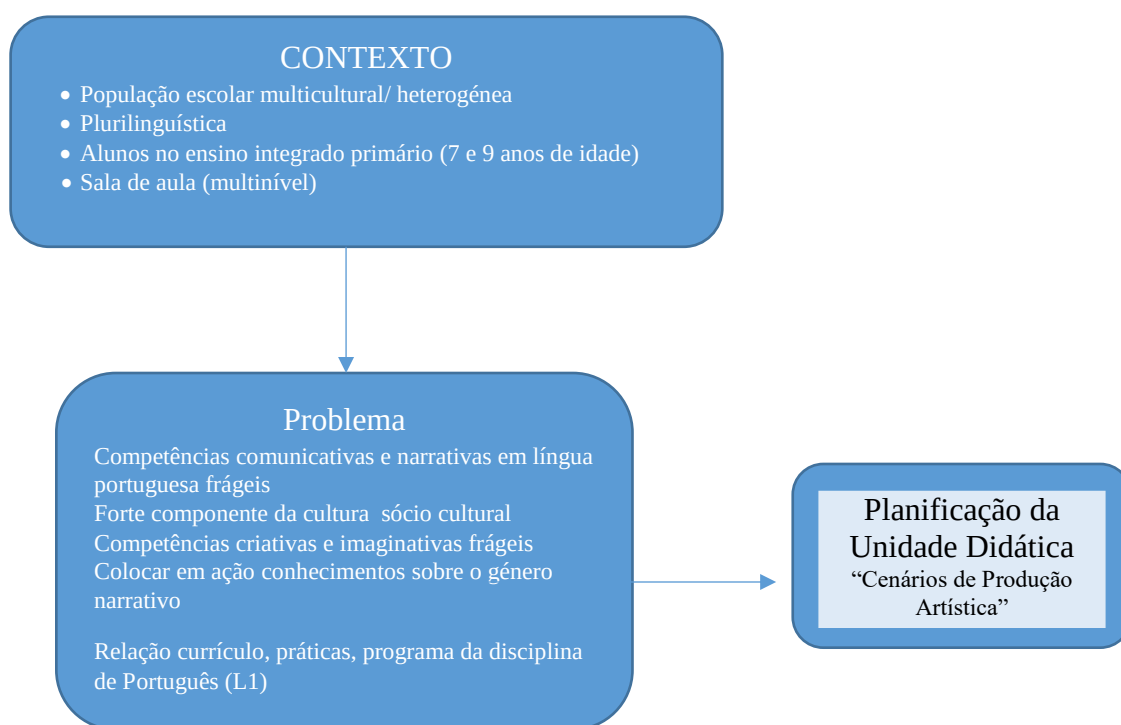


Figura 3 – Contexto e problemática.

A estratégia metodológica desenvolvida na Unidade Didática compreendeu 7 tarefas/atividades, que se especificarão mais adiante e que tiveram em vista o desenvolvimento de competências comunicativas em Língua Portuguesa, particularmente no domínio da oralidade e da escrita de narrativas. Para a prossecução dos objetivos levou-se em linha de conta que toda a atividade comunicativa é afetada não só pelo conhecimento do aprendente, pela sua compreensão e pelas capacidades, mas também é condicionada por variados fatores pessoais e específicos de cada personalidade, pelos seus valores, atitudes, estilos cognitivos e tipos de personalidade. No desenvolvimento dos planos de aula visou-se planificar atividades, em que os alunos tivessem oportunidade para se expressar de uma forma livre e criativa, usando o espaço da sala de aula de uma forma livre e facilitando a interação entre pares, tomando contacto com um conjunto diversificado de técnicas e de materiais associados às Artes Visuais: papel ofício, papéis coloridos, revistas, jornal, papel reciclado, material usado ou reciclado, linhas e fios coloridos, plásticos, garrafas pet, cartão canelado, caixas cartão, pasta de modelar, sementes, pedras, folhas, cascas, madeira, entre outros. Na perspetiva de Torrance (1992), deve ser encorajada a manipulação de objetos e

ideias, ensinar o aluno a testar cada ideia de forma sistemática, expressar tolerância diante novas ideias, desenvolver uma atmosfera criativa na sala de aula de modo a se propiciar o desenvolvimento da criatividade. Também sobre este assunto Cropley (1997) refere que se deve oferecer a oportunidade ao aluno para trabalhar com uma diversidade de materiais e sob diferentes condições, encorajando, deste modo, o pensamento flexível. Com a sequência didática pretende-se que os alunos tomem contacto com tarefas que os desafiem ao nível da expressão oral e da expressão escrita, criando momentos de interação comunicativa, de resolução de problemas, de processos de estruturação da escrita, e particularmente de produção de narrativas originais resultantes do seu próprio universo imaginário.

Com o intuito de serem criadas situações para desenvolvimento da autonomia, foram realizados guiões que orientam o trabalho do aluno na construção da narrativa, propondo-lhe um conjunto de tarefas diversificadas que este poderá realizar ou não na totalidade e de acordo com o seu nível linguístico. Estes guiões e *Checklist* orientativos encontram-se na rubrica anexos (ver Anexo 3). O aluno responde e entrega os guiões e as atividades sugeridas ao professor, fazendo parte integrante de um portefólio individual. A organização de um portefólio permite evidenciar o processo de realização do aluno, permite avaliar o seu nível de progressão, dando menos destaque aos produtos finais ou à conclusão do processo. Em todo o caso, a produção final vai possibilitar que os alunos apliquem conhecimentos já adquiridos, evidenciando a sua evolução ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Em síntese, a Unidade Didática que se denominou “Cenário de Produção Artística”, constituída por tarefas/atividades propostas em língua portuguesa, é despoletada pela produção de um desenho de expressão livre, e que através da sua conceção e criação vão surgir os elementos comunicacionais e narrativos inerentes à Unidade Didática perspetivando-se trabalhos de autor, configurando este um dos aspetos inovadores desta investigação-ação.

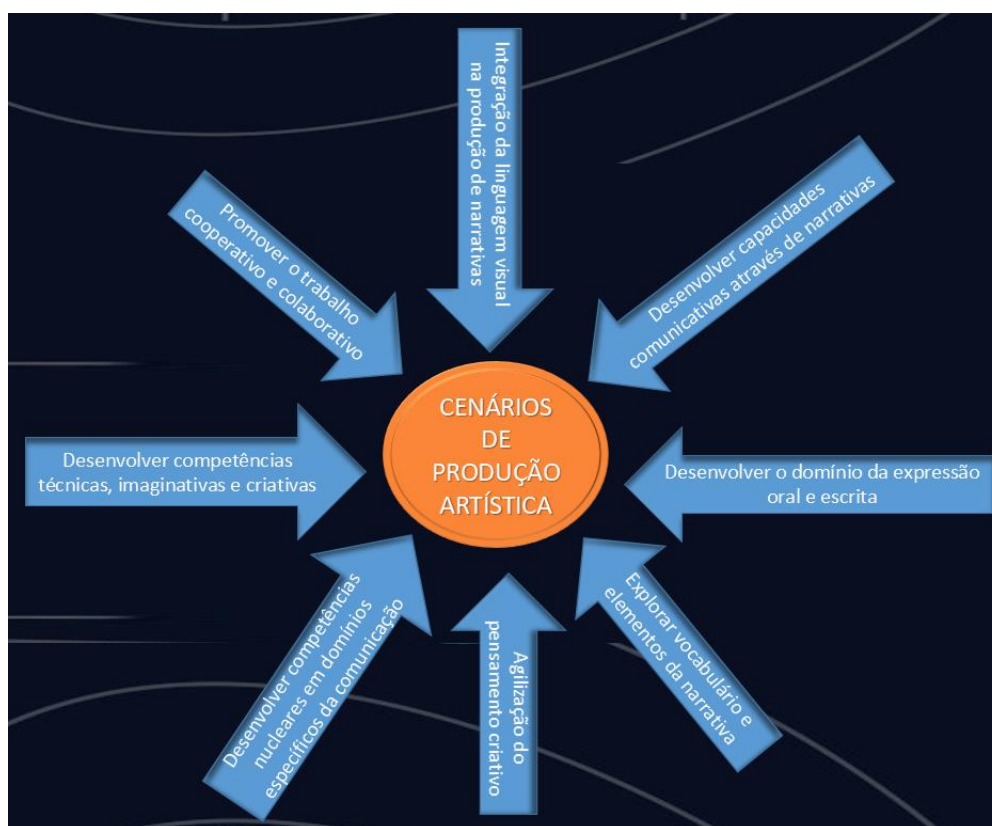


Figura 4 - Objetivos da Unidade Didática.

Na metodologia em questão, as competências que se pretendem desenvolver, de forma privilegiada, foram denominadas de competências-foco e foram selecionadas dos quadros normativos, com metas/descriptores de desempenho que se visam atingir. Não poderíamos deixar de convocar Ausubel (1968) e os conhecimentos prévios, que para a prossecução da Unidade Didática, são fundamentais. Para a realização das atividades não é imperioso que os alunos já estejam familiarizados com conhecimentos formais sobre o género narrativo (conhecimentos declarativos e procedimentais) e representações consideradas importantes para a prossecução de uma dada atividade.

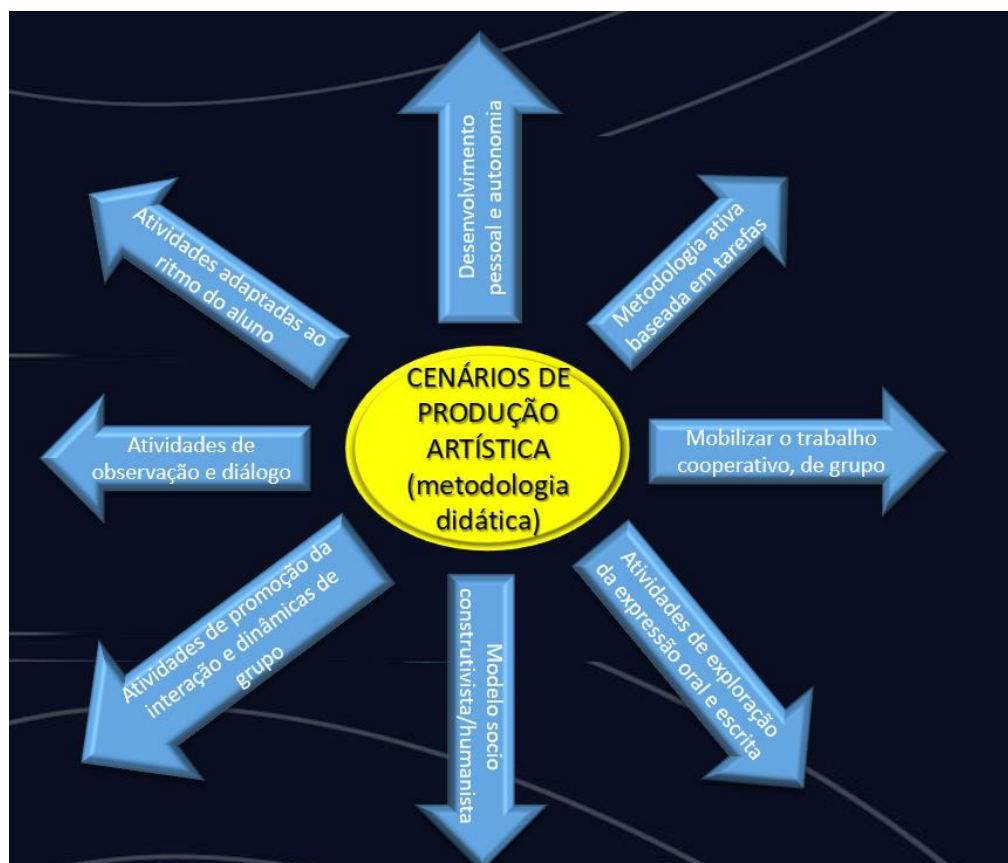


Figura 5 - Objetivos da metodologia didática.

Quadro 13- Competências convocadas na Unidade Didática

Língua portuguesa	Oralidade	• Comunicar/ interagir de forma clara, com um tom de voz audível e boa articulação. • Relatar factos integrando, funcionalmente, descrições breves sobre(atores, lugares objetos...). • Justificar opiniões, atitudes. • Fazer breves exposições, usando frases simples e com o apoio de imagens. • Narrar situações vividas e/ou imaginadas.
	escrita	• Produzir pequenos textos seguindo instruções precisas. • Produzir pequenos textos com diferentes objetivos comunicativos. • Desenvolver a capacidade de escrita.
	leitura	• Ler em voz alta com articulação clara, entoação apropriada. • Ler e interpretar questionários.
Artes Visuais (experimentação/criação)		*Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas; técnica mista; assemblage; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais. * Experimentar possibilidades expressivas dos materiais pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações * Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas. * Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.
Cidadania		* manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, dos pares e de grupo. * atitudes de construção de consensos, como formas de aprendizagem em comum. * cooperar com os seus pares na partilha de saberes para a superação conjunta de dificuldades nas diversas atividades.

Fonte: adaptação da autora.

Duarte elenca várias atividades que podem ser implementadas pelo professor em sala de aula, sabendo que no 1º ciclo “têm de aprender algumas etiquetas gramaticais, que são o “envelope” de conceitos relevantes para a compreensão do modo como se organiza e funciona a língua.” (2008:19). A autora reforça o recurso à metalinguagem gramatical para o desenvolvimento da consciência linguística, de modo a que as crianças tenham oportunidade “para adquirirem, exercitarem, e desenvolverem um olhar cientista”, promovendo o pensamento científico.

Em conformidade com dados investigativos foram convocadas, para esta planificação, atividades que proporcionam às crianças oportunidades para adquirirem,

exercitarem e desenvolverem esse “olhar de cientista” (Duarte, 2008:18), abraçando as etapas propostas pela apresentação de um problema: que no caso específico deste estudo, parte dos “Cenários de Produção Artística”, ou seja das produções plásticas resultantes de uma escolha livre; confrontando a criança a observar os dados ou a situação-problema, identificar padrões comuns tendo em vista a resolução do problema.

A Unidade Didática foi planificada tendo em vista a seguinte sequência de tarefas:

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA- Cenários de Produção Artística	
Tarefa 1	Artes Visuais: Cenário de produção artística, desenho de expressão livre com tema livre.
Tarefa 2	Oralidade: apresentação oral à turma do cenário de produção artística.
Tarefa 3	Planificação: planificação da escrita da narrativa.
Tarefa 4	Produção escrita: redação da narrativa.
Tarefa 5	Reescrita: revisão do texto narrativo.
Tarefa 6	Leitura: leitura da narrativa à turma.
Tarefa 7	Autoavaliação: aplicação do questionário avaliativo da sequência didática.

Figura 6 - Planificação da Unidade Didática “Cenários de Produção Artística”.

O resultado de cada atividade da Unidade Didática implica a conversão de um ou mais descritores de desempenho em indicadores avaliativos, tendo em vista a objetivação da avaliação da atividade mas também do resultado final da sequência didática.

A planificação encontra-se em anexo a este documento (Anexo 8). Ao longo do processo de desenvolvimento procurou manter-se o envolvimento dos alunos e promover a sua autonomia, esclarecendo previamente as tarefas e os objectivos pretendidos (ensino explícito), tendo em vista a aprendizagem significativa e sua participação activa em todo o processo.

Tarefa 1- Cenário de produção artística-Desenho de expressão livre com tema livre

Num primeiro momento, procurou-se explicitar aos alunos que vão realizar uma sequência didática tendo em vista uma narrativa, e que o ponto de chegada estará sempre ligado a este “Cenário de Produção Artística” que irão produzir. Deve procurar explicitar-se claramente o percurso que irá ser realizado, as tarefas e os objetivos pretendidos. Uma vez que se trata de uma aula de português, a interação entre os pares deve ser feita nesta língua. Esta fase inicial assume importância relevante uma vez que o “Cenário de Produção Artística” vai criar o momento de motivação que vai procurar dar sentido a todas as ações subsequentes. O produto plástico é de expressão livre, com tema livre, por esse facto o aluno deve sentir-se à vontade para realizar as suas escolhas. Deve ser proporcionado um ambiente calmo e de aceitação incondicional, suficientemente descontraído e agradável, para que a criança possa ativar a sua espontaneidade criativa.

Utilizando os mais variados recursos, lápis de cor, marcadores, guaches, papéis coloridos, cartões, fios e outros materiais, os alunos partem de um desenho/pintura, ou outro produto plástico, do tamanho de uma folha A3 ou A4. Os alunos podem organizar-se em grupos de trabalho para executar a tarefa de produção plástica com os meios disponíveis, permitindo, assim, a partilha de ideias e desenvolvimento de vocabulário. Os suportes utilizados não deverão ser de dimensão muito reduzida (inferior a A4), sendo desejável que escolham os materiais e cores que melhor se adequem à sua sensibilidade. A expressão pessoal é totalmente livre sobre o espaço da folha. O aluno poderia desenhar o que desejasse, inclusive permitindo ou requisitando intervenções de outros participantes em seu desenho.

Para pintar/desenhar importa criar um clima de disponibilidade e de liberdade. O professor, como mediador, deverá ir observando, sem interferir nos aspetos expressivos, como as crianças utilizam o espaço: como manipulam e exploram os materiais, como usam a cor e também aperceber-se do ambiente gerado e do tipo de solicitações que estes lhe fazem. Deve proporcionar um ambiente de segurança, mediando conflitos e tomando uma atitude facilitadora e contentora do grupo. A organização, conservação e partilha do material de pintura/desenho contribuem, ainda, para as aprendizagens básicas da vida em grupo.

Os desenhos/produções plásticas produzidos são organizadas e identificadas com o nome do aluno e arquivadas tendo em vista o portefólio individual.

Tarefa 2- Oralidade: apresentação oral à turma do cenário de produção artística

Trata-se de uma tarefa comunicativa que parte de uma apresentação/exposição por parte do aluno sobre a produção plástica concebida na sessão anterior. Inicialmente os alunos organizam-se em grupos de trabalho numa perspetiva colaborativa, criando-se condições temporais para a planificação da apresentação da oral e para o envolvimento na construção coletiva de um sentido. Pretende-se, deste modo, que compreendam, expressem um sentido e que sejam capazes de alternadamente desempenhar o papel de falantes e o de ouvintes. Na apresentação oral à turma referem-se às pinturas/desenhos produzidos procurando descrever o processo, técnicas e meios desenvolvendo vocabulário específico; estabelecem diálogo com os interlocutores, tendo em vista construir conjunta e colaborativamente um discurso conversacional seguindo os princípios da cooperação e cortesia. A apresentação oral visa também criar condições para a produção de narrativas de autor a partir das suas próprias produções plásticas. Refletem por escrito sobre os materiais e meios técnicos utilizados e/ou apresentar sugestões para uma produção narrativa.

O professor, assumindo a sua função principal de mediador, procura servir de intermediário da tarefa comunicativa; criar questões relacionadas com pré-conceitos, procurando convocar especificidades do género narrativo e gerar condições para que haja uma comunicação eficaz. A exposição oral realizada pelos alunos poderá ser gravada em vídeo ou áudio tendo em vista a visualização posterior e como recurso educativo auxiliar no processo reflexivo e auto-avaliativo em sala de aula. A gravação da exposição oral faz parte integrante do portefólio do aluno.

Tarefa 3 à tarefa 5- Oficina de produção da narrativa

A partir do cenário de produção artística realizado na aula anterior, os alunos desenvolvem um texto narrativo, sob a forma de conto, estória, ou outro, tendo como referência os conhecimentos prévios de produção das narrativas respeitando a estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão. Com o auxílio de guiões e roteiros passam pelas fases de: planificação, revisão e reescrita (ver Anexo 3, guião A, B, C e D). Dispõem de materiais auxiliares grelhas de planificação da narrativa, guiões e *checklist* de revisão textual e da gravação da exposição oral. Podem fazer alterações/correções ao longo de todo o processo, em articulação com a textualização, não retirando o lugar e o papel da revisão

final. Procuram passar pelas fases de planificação, produção, revisão. Mantêm-se a trabalhar, preferencialmente em grupo, num ambiente de interação e cooperação entre colegas. A fase de revisão implica leitura e revisão entre pares e com o professor. Os alunos ensaiam nas aulas a cópia do texto final produzido no papel ou no computador.

O professor novamente como mediador, coloca questões e abre portas para a reflexão; corrige o erro em presença do aluno, procurando estimular a necessidade de revisão e de reflexão sobre o produto textual. Promove o trabalho colaborativo, troca de saberes, a interajuda, a socialização, servindo-se do papel de mediador também na gestão de conflitos e entendam-se estes internos como externos. Deve procurar estimular a autonomia, a pesquisa de dicionário, prontuário, pesquisa na internet ou outros documentos, garantindo a motivação e a coerência textual com o “Cenário de Produção Artística” produzido, em tarefa anterior, pelo aluno/autor.

Tarefa 6- Apresentação dos trabalhos finais

Nesta tarefa final, os alunos leem em voz alta, para os colegas da turma, as suas narrativas escritas e realçam as ilustrações/produtos artísticos por eles produzidos.

Da apreciação por parte dos colegas e da interação evidenciada em contexto podem ser sugeridas alterações ou reformulações da narrativa. Para a concretização desta atividade é importante criar um ambiente de leitura, com os recursos disponíveis em sala de aula ou na biblioteca da escola. Esta opção permite criar uma estreita ligação entre a escrita, a leitura e a fala.

Decorrente da atividade, os alunos organizam o Portefólio individual, que procura evidenciar o processo de produção da narrativa, e que entregarão no *términus* da Unidade Didática ao professor. A leitura realizada pelos alunos poderá ser gravada em vídeo ou áudio tendo em vista a visualização posterior e como recurso educativo auxiliar no processo reflexivo e auto-avaliativo em sala de aula. A gravação da leitura do texto de autor faz parte integrante do portefólio do aluno.

Do produto final espera-se produzir um pequeno livro de autor, em formato digital, com as narrativas e as ilustrações realizadas pelos próprios alunos que poderá ser divulgado nos meios de comunicação multimédia e nas plataformas digitais, quer em forma de *e-book*,

áudio como um *podcast*, vídeo num formato para *Yutube* ou em redes sociais como no *Facebook* ou *Instagram* ou até mesmo na rede digital interna da instituição educativa.

Tarefa 7- Auto e hetero avaliação

No final da sequência, o aluno é convidado a pronunciar-se sobre as dificuldades sentidas e a dar a sua opinião sobre a metodologia da Unidade Didática, preenchendo para o efeito um questionário (Anexo 7). A avaliação formativa, aqui entendida como reguladora do processo de aprendizagem, tem esta metodologia, mas ao longo de toda a sequência didática foram sugeridos e implementados momentos de reflexão e de regulação através da colaboração e interação entre pares. Neste questionário reflete-se a sua autoavaliação, participação e envolvimento nas tarefas, tendo em vista estimular o pensamento reflexivo, formulação de opinião, expressão de ideias e sentimentos.

A avaliação realizada pelo professor é de âmbito qualitativo e procura que seja centrada no desempenho do aluno, não se propondo neste projeto qualquer modelo avaliativo para além da análise do portefólio do aluno.

5.1.4. A validade do estudo e o perfil do investigador

A presente investigação pretende responder aos problemas enunciados e à validade da metodologia qualitativa adotada para a sua interpretação, pelo que deve ser entendida como um estudo exploratório podendo, contudo ser generalizada a outros campos disciplinares.

No seu carácter exploratório de intervenção pedagógico-didática, consideram-se aspetos inovadores a abordagem integradora e socializadora que valoriza a Educação Artística e o carácter transdisciplinar da Didática das Línguas.

Foram considerados pontos fortes para o desenvolvimento do estudo a proximidade entre o investigador e o campo investigativo, na ótica da investigação-ação e como estudo de caso em investigação qualitativa em Educação. Permitindo a este estar mais próximo da

realidade sócio educativa vivenciada. Pretende-se alterar práticas educativas e proporcionar um olhar reflexivo sobre o professor investigador e a Didática da Línguas.

Resulta deste processo uma proposta de Unidade Didática: “Cenários de Produção Artística”, que assume a forma de sequência didática e que contempla sete tarefas/actividades a serem ativadas em salas de aula de estudo de línguas, multi-interculturais e multinível.

A investigadora, como professora de Língua Portuguesa no EPE, exerce o cargo, em comissão de serviço, no ensino primário integrado numa SIP em França. É mestre em Educação Artística, pós graduada em Educação e Interculturalidade e doutoranda em Didática das Línguas, Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global. Este triângulo formativo anima a base do projeto que parte da necessidade como professora de responder às exigências da conjuntura atual, do contexto socioeducativo e, enquanto educadora, assumir um papel mais dinâmico, abrir portas ao diálogo, ativar ambientes de partilha, de reflexão colaborativa, desenvolver práticas interculturais.

5.2.Procedimentos de recolha de dados

Neste capítulo pretende-se dar a conhecer os procedimentos, técnicas e instrumentos para recolha dos dados utilizados na metodologia investigativa numa abordagem qualitativa. No estudo, os dados que foram recolhidos são fundamentalmente descritivos e consistem na recolha de relatos mais ou menos extensos que os intervenientes têm dos acontecimentos e das atividades.

O campo investigativo onde os dados foram recolhidos foi em França, numa Secção Internacional Portuguesa (SIP), tutelada pelo Camões I.P., no ensino integrado de português. Participaram no estudo 30 alunos com idades compreendidas entre os 7 e 9 anos a frequentar o ensino primário integrado, em duas escolas primárias da SIP de *Saint- Germain-en-Laye*. Foram planificados, concebidos e recolhidos instrumentos específicos iniciando-se o processo com os pedidos de autorização a todos os envolvidos. Para Bogdan&Biklen a metodologia, deve enfatizar o processo “como é que as coisas acontecem e não como é que um resultado específico foi alcançado; e existe uma preocupação pelo significado - como é que os vários participantes no programa vêem e entendem o que aconteceu.” (1994: 269).

Tratando-se de um processo investigativo qualitativo que enfatiza a recolha e análise sistemáticas, todas as fontes de informação são importantes e dos seus intervenientes que são observados no seu contexto natural. A recolha de dados ou as provas recolhidas, permitiram auxiliar no planeamento da estratégia e no desenvolvimento da Unidade Didática.

5.2.1. Instrumentos e procedimentos

Para o estudo, optando-se por uma investigação qualitativa como abordagem metodológica, foram utilizadas como técnicas de recolha de dados e seguintes instrumentos de registo: a observação participante, a análise documental e inquéritos por questionário, uma vez que é a maneira indireta de recolher dados, sobre a realidade, questionando os sujeitos por escrito de modo a obter respostas para as questões de partida. Os dados recolhidos incluem transcrições da oralidade, notas de campo, documentos pessoais entre outros que são apresentados numa perspetiva qualitativa, sob a forma descritiva.

“[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa.”

(Martins, 2008:80)

Todos os instrumentos de recolha de dados foram concebidos para o efeito, levando em atenção o objetivo do estudo, o contexto, população em foco, os critérios de avaliação da escola e ainda os critérios de avaliação aprovados nesse ano letivo para a disciplina de língua portuguesa, sendo o quadro seguinte representativo da metodologia investigativa em foco.

METODOLOGIA INVESTIGATIVA⁵¹

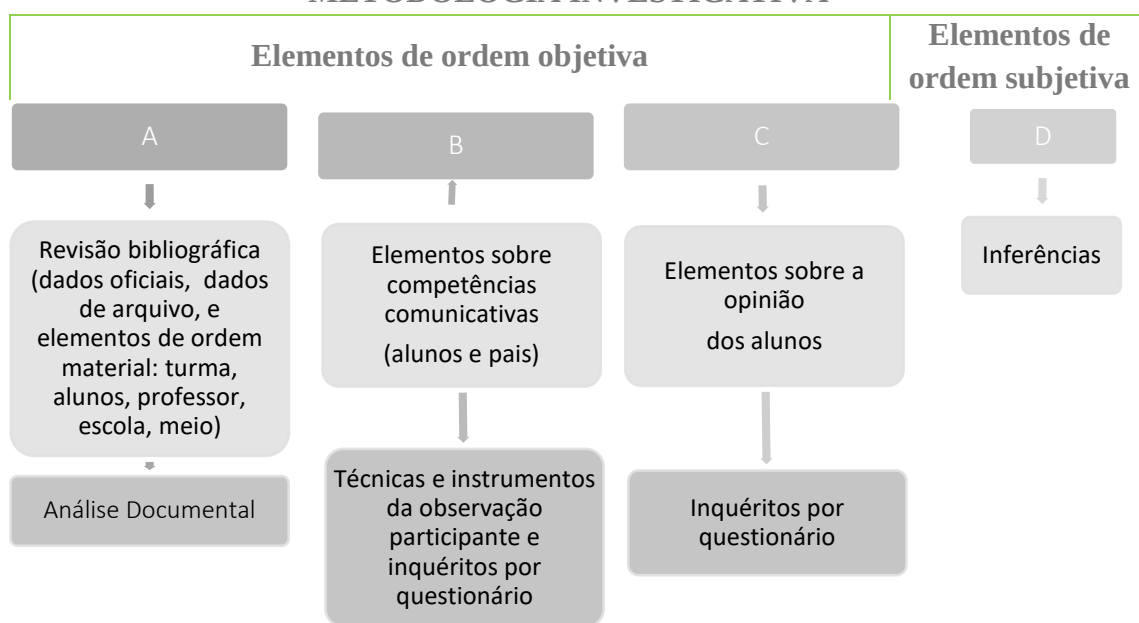


Figura 7- Metodologia investigativa.

Tabela 14- Instrumentos/métodos de recolha de dados

Instrumentos/ Métodos de recolha de dados				
Campo de observação		Técnicas	Momentos de aplicação	Instrumentos/ Métodos de recolha de dados
Escolas do Ensino Primário (SIP)	Comunidade educativa/ Escola/ turma/ alunos	Análise documental	Etapa inicial e intermédia	Pesquisa bibliográfica Documentos da escola/turma/alunos/referenciais educativos oficiais
		Inquérito por questionário	Etapa inicial	Questionário sócio linguístico aos pais

⁵¹ Adaptado de Estrela (1994:77).

	Alunos do 2º ano (CE1) e 3º ano (CE2)	Observação participante	Etapa inicial, intermédia e final: • Em contexto formal de sala de aula	Videogravação e máquina fotográfica Diários de campo da investigadora Desenhos e textos escritos pelos alunos
		Inquérito por questionário	Etapa final	Questionário de avaliação da atividade realizado aos alunos

Consta deste trabalho, como estratégia de pesquisa, uma fase de recolha e análise documental, que na perspetiva de Chaumier “é uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (*in* Bardin, 1994:47). Para a análise documental contribuíram documentos digitais e em formato de papel; documentos oficiais (internos e externos), das organizações, organismos e instituições em causa; pesquisa documental em livros, revistas, publicações, *sites*, decorrentes do estudo.

Com o intuito de obter informações e recolher dados que não seriam possíveis apenas através da observação e da análise documental, aplicaram-se outros métodos de pesquisa. Foram também incluídos como instrumentos de recolha de dados: inquéritos por questionário, observação participante e notas no campo, registos gráficos, produções escritas e orais, registos áudio e vídeo de opinião individuais.

Para a investigação em causa foi privilegiada a observação sistemática e natural, uma vez que foi realizada em sala de aula, no contexto educativo de rotina, e caracterizada pela interação entre o investigador e o seu campo de investigativo. Neste pressuposto, adotamos a perspetiva de Dias & Morais (2004:50) em que a “observação é um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo, mas que, sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de inteligibilização do real, fornece os dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior”.

Os dados digitais, fotográficos e videográficos, recolhidos, concebidos e apresentados no estudo são da autoria da investigadora e com expresse consentimento das

organizações e pessoas abrangidas (ver autorizações no Anexo 1). Tendo em vista preservar o anonimato dos participantes, foram atribuídos códigos internos. Todas as aulas, tarefas/atividades, foram filmadas e delas constam som e imagem, para uma melhor apreciação do nível de motivação e para levantamento de dados referentes ao envolvimento nas tarefas/atividades e do ambiente vivenciado em sala de aula.

Foram organizadas pastas digitais contendo o portefólio por aluno. Em anexo apresentam-se alguns registos do diário de campo da investigadora, referentes a um dos grupos de alunos (Anexo 6) e a Planificação da Unidade Didática (Anexo 8).

Os dados recolhidos tiveram em vista a análise pormenorizada que está subjacente ao estudo em causa. Foram mantidas *ipsis verbis* as intervenções orais dos alunos, as interferências linguísticas e todas as especificidades que permitem testemunhar a sua proficiência comunicativa neste domínio. No que diz respeito às narrativas escritas, produzidas pelos intervenientes, foram incluídas no seu formato original permitindo a análise mais pormenorizada dos diversos aspetos linguísticos ou de conceção textual. Nas subrubricas subsequentes especificaremos pormenorizadamente cada instrumento e método de recolha de dados.

5.2.1.1. Inquéritos Sociolinguísticos aos pais e encarregados de educação

Na maioria destes contextos educativos onde se enquadra o ensino EPE o problema que decorre em sala de aula é a heterogeneidade dos aprendentes. Assim com o intuito de conhecer a população em estudo redigiu-se um convite dirigido aos pais e encarregados de educação tendo em vista a resposta a um inquérito por questionário no âmbito desta dissertação. O pedido foi expresso por escrito e em formato de papel. Os informantes selecionados tiveram que enviar autorização expressa para participação (Anexo1b). Pretendia-se obter dos respondentes dados sociolinguísticos, de modo a adquirir um maior conhecimento sobre a comunidade em causa.

Para o efeito, foi desenvolvido um inquérito (Anexo2) com o intuito de recolher informações, no nosso entender, relevantes e que permitissem conhecer, caracterizar e estratificar a população, considerando variáveis sociais como: género, idade, nacionalidade, escolaridade, profissão. Do ponto de vista linguístico, foram colocadas questões que

consideramos pertinentes como: a língua que fala em casa, no trabalho, com os amigos, com o aluno, motivações para o estudo da língua portuguesa. Para além destas variáveis, considerou-se pertinente incluir outras como variáveis de suporte para podermos inferir dados como por exemplo: a proficiência linguística (frequenta alguma associação cultural e recreativa? ou quantas vezes viaja por ano a um país lusófono?).

Definidos os objetivos e o foco da recolha de informação, assim como as questões a colocar aos informantes, procedeu-se à construção do questionário propriamente dito. O seu conteúdo foi validado no que diz respeito à forma e tipologia de questões procurando respeitar critérios de clareza, pertinência e relevância para o estudo.

Os inquéritos por questionário foram aplicados em formato de papel, procurando clareza nas questões, um formato simples e compreensível. Procurou-se captar as opiniões pessoais dos inquiridos, cruzando-as, no sentido de obtermos uma visão mais clara do contexto socioeducativo, por esse facto o questionário foi formalizado com questões abertas permitindo recolher opiniões mais pessoais. O modelo de inquérito por questionário aplicado encontra-se disponível para consulta na rubrica anexos (Anexo 2).

A recolha de informação incidiu em três categorias distribuídas por duas dimensões estruturais como esquematizado no quadro.

Quadro 15: Matriz do questionário sociolinguístico

Questões	Ascendentes	Pais/EE	Aluno	Questão
Social	Idade, nacionalidade, naturalidade.	Idade, nacionalidade, naturalidade. Número de filhos e idades. Habilitação académica, profissão.	Idade, nacionalidade, naturalidade. Frequenta escola desde que idade.	Quem são os pais dos aprendizes? Quem são os aprendizes? É um grupo homogéneo ou não?
Linguístico		Língua que fala em casa, com amigos, no trabalho. Que língua falam com o aluno.	Língua que fala em casa, com pais irmãos, amigos, escola. Língua de leitura e escrita.	Que língua falam?
Educativo/ Cultural		Frequenta associação cultural. Frequência da secção portuguesa.	Frequenta aulas de português desde que idade.	Que imagem têm do professor? Que relação desenvolve com o professor?

			Motivação para o estudo do português.	Porque razão estudam português?

Os dados recolhidos foram organizados numa folha de cálculo em *excel* e a listagem resultante da recolha encontra-se na rubrica Anexos (anexo 9 e 10). A análise dos dados pretende seguir uma metodologia descritiva baseada no cálculo das frequências absolutas e relativas de resposta a cada categoria seguida de uma análise sumária.

5.2.1.2. Cenários de Produção Artística: as produções plásticas

A denominação “desenho de expressão livre ou espontâneo” é amplamente empregue na arte-educação para designar a “atividade de desenho a partir da qual, sem uma proposta temática por parte do professor, o aluno procura expressar o que lhe é significativo naquele momento.” (Pillar, 1996:58). Para a produção plástica, a sala de aula foi dotada de materias, meios pictóricos e outros recursos procurando disponibilizar-se uma panóplia variada para os alunos poderem expressar-se. A prática do desenho espontâneo despoleta o protagonismo do aluno e permite trazer à tona as suas vivências e experiências uma vez que as Artes Visuais permitem entrar em diálogo com o universo infantil.

No anexo 4 apresentam-se quatro exemplos de produções plásticas realizadas na primeira atividade da Unidade Didática. As produções plásticas fazem parte integrante do portefólio do aluno servindo de elemento motivador para a produção textual das narrativas. Trata-se das ilustrações autorais que servem de alavancagem para toda a ação linguística e textual e, por este facto, são documentos que evidenciam os interesses e vivências do aluno e que são incluídas na rubrica Anexos junto com a narrativa escrita que se encontra no anexo 5.

5.2.1.3. Produção oral

A planificação do *corpus* das narrativas orais privilegiou o discurso espontâneo e a recolha foi efetivada em formato vídeo. A opção do formato vídeo decorre de uma necessidade sentida pela investigadora, uma vez que a imagem pode acrescentar pistas visuais sobre o discurso e sobre o ambiente, a interação e a motivação dos alunos.

Os registos da oralidade incluem 28 recolhas e foram arquivados num ficheiro digital organizado por aluno. As transcrições da oralidade foram reconfiguradas num texto escrito em formato Word. As intervenções dos alunos foram mantidas *ipsis verbis*, as interferências linguísticas e todas as especificidades que permitem testemunhar a proficiência dos alunos. No anexo 16 apresenta-se a transcrição das produções orais por aluno. O modelo de análise da produção oral é apresentado no Capítulo III de análise de dados.

5.2.1.4. Produção escrita

A recolha das narrativas, como derradeiro produto, foi planificada num modelo próprio, criado pela investigadora, em formato de papel, tendo em vista ser utilizado pelo aluno, em sala de aula. No que diz respeito ao processo de planificação da escrita e sua revisão foram também criados documentos em formato de papel, e a fase de revisão em forma de *Checklist*.

Estes recursos foram disponibilizados aos aprendentes, ao longo das tarefas/atividades, tendo em vista auxiliá-los nos passos necessários para a produção textual. Estes documentos orientadores do processo foram digitalizados e utilizados no tratamento dos dados e incluídos no Portefólio Individual, evidenciando deste modo o processo de construção da narrativa realizado por cada aluno.

Apresentam-se no anexo 3 (guião A,B,C,eD), os documentos elaborados e utilizados em sala de aula com os alunos para a estruturação da produção textual, e no anexo 5 apresentam-se as produções narrativas como produto final.

Foram recolhidos 30 registos de produção escrita de autor, tendo em vista a análise e interpretação. As narrativas foram digitalizadas e assim mantidas no seu formato original para serem apresentadas, permitindo apreciar a genuinidade e originalidade do texto final e da proficiência linguística dos seus interlocutores. A análise da narrativa escrita seguiu uma metodologia que se remete para o respetivo Capítulo III de "Análise e interpretação de dados investigativos".

5.2.1.5. Questionários de avaliação da Unidade Didática

A recolha de dados referente à avaliação da Unidade Didática foi realizada através de um inquérito por questionário dirigido aos alunos e para ser preenchido pelos próprios. O inquérito foi planificado em formato de papel, para ser aplicado na última aula, e partiu de objetivos bem definidos e com o foco na recolha de informação. As questões focaram em todas tarefas/atividades realizadas ao longo da sequência didática. Procuraram-se respeitar critérios de clareza, pertinência e relevância para o estudo. Para o efeito, foi contruído com questões abertas e fechadas tendo em vista captar as opiniões pessoais dos inquiridos, podendo ser cruzadas, no sentido de obtermos uma visão mais clara do nível de satisfação que a Unidade Didática suscitou no grupo-alvo. As opiniões dos inquiridos foram mantidas *ipsis verbis* podendo ser utilizado como elemento avaliativo para elementos linguísticos como construção frásica, morfologia e sintaxe.

No anexo 7 inclui-se o impresso que serviu de base para avaliação da atividade por parte dos alunos. O questionário recolheu a opinião dos 30 participantes e foi processado informaticamente numa folha de Excel, podendo-se visualizar o documento no anexo 11. A sua análise é desenvolvida no capítulo III.

5.2.1.6. Notas de campo

Na recolha de dados incluem-se também as notas de campo. Estas são da responsabilidade da professora-investigadora, resultam da observação participante da sala de aula e estão ao serviço da compreensão e reflexão das atividades realizadas. Estas notas de campo assumem-se como um diário das atividades que complementam os registos e gravações das mesmas. As notas de campo podem ser consultadas no anexo 6.

5.3. Apresentação do campo investigativo

No que diz respeito aos “códigos de contexto” como refere Bogdan&Biklen (1994:222), passaremos a contextualizar a situação procurando descrever e codificar o campo em estudo, que teve lugar no ensino do português no estrangeiro, vulgo EPE, numa Secção Internacional Portuguesa (SIP), cujo ensino é coordenado pelo CEPE França.

Participaram alunos com idades compreendidas entre os 7 e 9 anos, a frequentar o ensino primário integrado e duas escolas da SIP de Saint-Germain-en-Laye, especificamente a *École Primaire du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye* e, *École élémentaire Normandie-Niemen em Le Pecq*, ambas pertencentes ao departamento 78-Yvelines, localizado na região da Île-de-France.

Tendo em vista dar a conhecer este campo tão específico de ensino da língua portuguesa pretende-se envolver o leitor no contexto histórico e político que o caracteriza. Para o efeito deu-se enfoque a um quadro de referência teórico para o qual foram consultados documentos oficiais e livros que se nos subcapítulos subsequentes se evocam.

5.3.1. O Ensino do Português em França: enquadramento histórico

A emigração de Portugal para França não é um fenómeno recente, embora com picos de fluxos migratórios, assume contornos diferentes consoante as épocas e as realidades. França continua a ser um dos países do mundo onde há mais residentes portugueses sabendo que há mais de um século que os portugueses vivem em França, datando de 1876o primeiro recenseamento oficial. Através do Consulado de Portugal em França pudemos constatar que o recenseamento de 1911 “contabilizavam-se 1.300 portugueses e desde 1921 que são identificados como um grupo específico. Mas é preciso chegar aos anos 60 do século XX para que a presença portuguesa seja significativa no conjunto da sociedade francesa”⁵².

Para os filhos da diáspora em França, portugueses e luso-descentes, uma das orientações da política educativa francesa é, de facto, a “promoção do plurilinguismo” como constata Reste *et al* (in Teixeira, 2011:65), a escolaridade é obrigatória, devendo frequentar um estabelecimento de ensino perto da área de residência, onde aprendem o currículo francês para se integrarem mais facilmente no sistema social e económico do país de acolhimento.

A educação primária e secundária é predominantemente pública, administrada pelo Ministério da Educação Nacional. O sistema educacional francês é subdividido em cinco diferentes níveis: *École Maternelle* (educação pré-escolar, de 2 a 5 anos); *École Primaire ou Élémentaire* (5 primeiros anos do ensino básico, de 6 a 10 anos); *Collège* (4 últimos anos do

⁵² <http://www.barometro.com.pt/2016/04/08/a-emigracao-dos-portugueses-para-franca/>

ensino básico, entre 11 e 15 anos); *Lycée* (ensino secundário, entre 16 e 18 anos) e *Université* (Universidade).

Em França, o ensino de português teve início, a título experimental, nos *collèges* (do 6º ao 9º ano) e *lycées* (do 10º ao 12º ano), e só nos anos 60 é que entra verdadeiramente nos *curricula* do ensino francês. O primeiro “Acordo de Cooperação Cultural, Científica e Técnica” entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República Francesa data de 1970, sendo também a data da criação do primeiro concurso de recrutamento de professores de português pelo Ministério da Educação francês.

Em 1975, o Estado Português, através do Ministério da Educação, inicia o seu apoio institucional ao ensino da língua e cultura portuguesas colocando professores para o ensino da língua e cultura portuguesas no 1º ciclo, os cursos ELCO⁵³. Estes cursos são criados à época, pelo Estado Francês para dar resposta a uma necessidade de assegurar o ensino de língua e cultura de origem aos filhos dos imigrantes, para que, na eventualidade destes regressarem ao país de origem, as crianças poderem adaptar-se facilmente. No que se refere aos portugueses no estrangeiro, nomeadamente em França, uma das orientações da política educativa é, de facto, a promoção do plurilinguismo, de modo a assegurar a promoção e a continuidade das línguas minoritárias migrantes. Os cursos ELCO foram frequentados por 15.000 alunos no ano letivo de 1976/77 e atingiram o seu auge no ano letivo de 1982/83 com 55.333 alunos. Em 1992/93 os cursos ELCO ainda eram frequentados por 17.539 crianças e os números foram baixando tendo estabilizado nos últimos anos por volta de 9.000 alunos.

Em 2006 é estabelecido o regime jurídico do ensino do português no estrangeiro através do decreto-lei 165/2006 datado de 11 de agosto⁵⁴ e que tem como objetivo “Assegurar o ensino e a valorização permanente da língua portuguesa, defender o seu uso e

⁵³ Ensino de Língua e Cultura de Origem (ELCO).

⁵⁴ O referido decreto-lei estabelece o regime jurídico do ensino português no estrangeiro, enquanto modalidade especial de educação escolar. “A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei nos 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto) consagrou o ensino português no estrangeiro como modalidade especial de educação escolar, atribuindo ao Estado a responsabilidade de impulsionar a divulgação e o estudo da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro mediante acções e meios diversificados que visem, nomeadamente, a sua inclusão nos planos curriculares de outros países. Determinou ainda que o ensino da língua e da cultura portuguesas deve ser assegurado aos portugueses residentes no estrangeiro e aos seus filhos por meio de cursos e actividades desenvolvidos em regime de integração ou de complementaridade relativamente aos sistemas educativos dos países de acolhimento.” O ensino português no estrangeiro destina-se a afirmar e difundir a língua portuguesa no mundo como grande língua de comunicação internacional e a divulgar a cultura portuguesa. Na organização do ensino português no estrangeiro, prevalece o princípio da sua integração nas actividades reconhecidas dos sistemas de ensino dos países estrangeiros.

fomentar a sua difusão internacional constituem tarefas fundamentais do Estado, tal como se encontram definidas na Constituição” (2006:5796). Também nesse ano é celebrado o Protocolo de Cooperação Educativa entre o Ministério da Educação Nacional do Ensino Superior e da Investigação da República Francesa e o Ministério da Educação da República Portuguesa. Foi a 25 de julho de 2016, que os Ministros da Educação de França e de Portugal e o Ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal, assinaram, em Paris, uma “Declaração” política, destinada a reforçar a cooperação bilateral no domínio da língua. No quadro desta “Declaração” política, ocorreu a substituição do ELCO por um novo dispositivo de “Ensino Internacional de Língua Estrangeira” (doravante EILE⁵⁵), que começou a ser aplicado no ano letivo de 2016/17.

“O XIX Governo Constitucional elegeu o ensino do português como âncora da política da diáspora, cabendo fundamentalmente ao Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., doravante abreviadamente designado Camões, I. P., concretizar os objetivos do Governo neste domínio” (Decreto-Lei 234/2012 de 30 de outubro:6237).⁵⁶

Na atualidade é através do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE) que é assegurada a prossecução de uma política de ensino e divulgação da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro, através do Instituto referido como Camões, I.P..

A língua portuguesa é ensinada por professores de português, colocados por esta intuição, que tem também como atribuições gerir a rede de ensino de português no estrangeiro ao nível básico e secundário. Este sistema educativo pode integrar o currículo escolar dos alunos (ELVE⁵⁷) ou ocorrer em horário pós-letivo (EILE). Em qualquer dos casos, trata-se de dispositivos oficiais do Ministério da Educação francês levados a cabo em parceria com o Camões I.P., de acordo com o Protocolo de Cooperação Educativa.

⁵⁵ Cursos para os alunos do 1º ciclo. Funcionam em horário pós-letivo nas escolas de primeiro ciclo do ensino básico francesas, em modalidade de ensino internacional aberto a todas as crianças deste nível de ensino. Disponível em <https://www.epefrance.org/cursos-de-portugues-na-ecole-elementaire/> (acedido a 7/5/2022).

⁵⁶ “(...) Nesta linha, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagra o ensino português no estrangeiro como uma das modalidades especiais de educação escolar, assente na diversidade dos seus destinatários e na dispersão geográfica da rede de ensino, e que se encontra hoje regulada no Decreto -Lei n.º 165/2006, de 11 de agosto, alterado e republicado pelo Decreto -Lei n.º 165 -C/2009, de 28 de julho. (...) Neste contexto, mantém -se o pressuposto de promover a racionalização da rede do ensino português no estrangeiro, procurando adequar o seu regime à estratégia global para a língua portuguesa, visando o reconhecimento da importância cultural, geoestratégica e económica da nossa língua no mundo, tendo como princípios orientadores a sua aprendizagem como língua materna ou como língua estrangeira e o desenvolvimento do estudo da cultura portuguesa.” (Decreto-Lei 234/2012 de 30 de outubro:6237).

⁵⁷ Ensino de Línguas Vivas Estrangeiras

O diagrama que se apresenta reflete os sistema de ensino implementado.

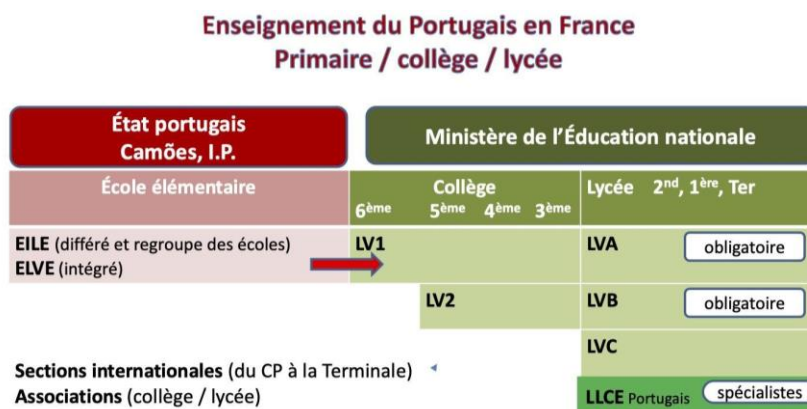


Figura 8: Aprender português em França (epefrance.org)

Como é possível constatar, a continuidade do ensino da língua portuguesa é assegurada nos 2º e 3º ciclos do ensino básico (*collège*) e no ensino secundário (*lycée*), pelo Ministério da Educação francês, tal como está previsto no Protocolo. Na aprendizagem das línguas, o conceito de multilinguismo e de plurilinguismo alargou o seu discurso ao Conselho da Europa, sabendo que o multilinguismo pode ser encontrado nas escolas através da diversificação da oferta de línguas ou num outro sistema de aprendizagem, incentivando deste modo a aprendizagem plurilinguística que terá que ser vista no contexto do pluriculturalismo.

Os programas lecionados de muitos destes cursos seguem o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (doravante QECRL), e estão estruturados de acordo com os níveis de proficiência linguística estabelecidos pelo QuaREPE e, como este, têm como base o QECRL, que responde aos objetivos da política linguística do Conselho da Europa e do Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa. Os alunos podem obter um certificado de nível de proficiência de língua reconhecido oficialmente na Europa, realizando um exame de certificação. Estes exames são da responsabilidade do Camões I.P. e do Ministério da Educação português e realizam-se anualmente em França, nas regiões onde há candidatos. Com a publicação do Referencial Camões PLE, a língua portuguesa passou a estar no grupo de línguas que contam com um documento orientador alinhado com o Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECR).

Particularmente a CEPE⁵⁸ – França, é uma das 11 coordenações de ensino do Camões, I.P.. Em 2020/2021, a CEPE França contava com 96 professores, para um total de mais de 14.500 alunos e 440 estabelecimentos de ensino. No ensino superior, monitoriza os protocolos assinados pelo Camões, I.P. com 14 universidades francesas.

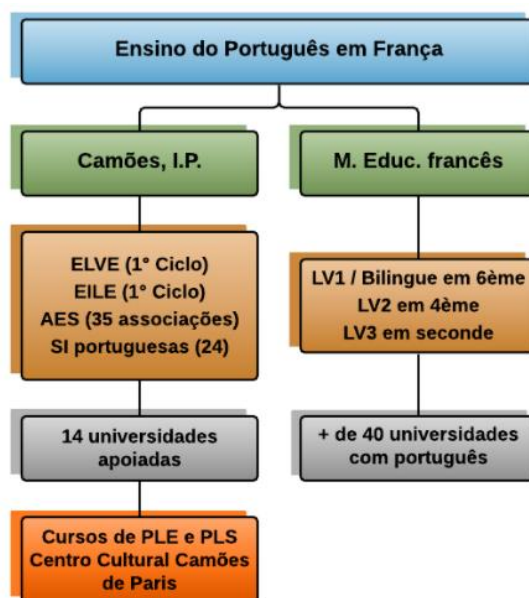


Figura 9: Estruturas do ensino português em França
Fonte: adaptado de Camões I.P.⁵⁹.

As aulas de português não são somente frequentadas por portugueses ou descendentes de portugueses como também por lusodescendentes, sabendo que o Brasil tem uma grande representatividade, e por quem queira prosseguir estudos nesta língua. A pluralidade também se verifica ao nível do corpo docente como testemunha Duarte (2022:40) a “diversidade de formações e percursos profissionais dos docentes do EPE”.

⁵⁸ Coordenação do Ensino Português no Estrangeiro. <https://www.epefrance.org/>

⁵⁹ <https://www.epefrance.org/quem-somos/>

5.3.2. As Secções Internacionais (SIP)

Neste subcapítulo especifica-se o funcionamento das Secções Internacionais Portuguesas (SIP) em França, que atualmente perfazem um total de 24, uma vez que dizem respeito particularmente ao campo investigativo.

Em Paris há secções internacionais no *Collège e Lycée Honoré de Balzac* e no *Collège e Lycée Montaigne*, na região parisiense há SIP em *Saint Germain-en-Laye*, em *Le Pecq*, em *Chaville* e em *Saint Cloud*. Na província há SIP'S nas cidades de *Grenoble*, *Lyon* e *Nice*.

As SIP funcionam em estabelecimentos de ensino franceses: de Ensino Básico e Secundário, onde é ministrado um complemento curricular em português desde o primeiro ano, do primeiro ciclo, até ao 12º ano”(EPE)⁶⁰. Considerando o ensino integrado, o sistema francês possui um dispositivo que funciona também em parceria com vários países, entre eles Portugal – as SIP, inscrevendo-se no quadro de parceiros bilaterais. Estas seguem orientações dos Ministérios da Educação francês e português por ser um dispositivo do ensino português em França ao abrigo de um protocolo entre os dois países.

Enquadram-se num contexto bilingue e bicultural onde variadas línguas e culturas estão representadas e compartilham o mesmo espaço educativo. As particularidades residem em integrar no sistema de ensino francês um ensino relevante não só ao nível da língua mas também de cultura e das orientações pedagógicas do país parceiro. Concorre, para estes objetivos, o facto de os alunos terem, para além do horário curricular francês, mais seis horas de aulas de língua estrangeira, ao nível do ensino primário.

São objetivos das SIP proporcionar aos jovens lusófonos, aos lusodescendentes e outros, um ensino de excelência da língua, da literatura e da história de Portugal. Trata-se de um ensino de qualidade que abre perspectivas mais amplas aos alunos que o frequentam, quer no convívio multicultural com outras secções estrangeiras, quer na aquisição de competências linguísticas e culturais. As secções proporcionam atividades extra curriculares e organizam ainda atividades culturais (conferências, visitas de estudo, ateliês de teatro, exposições e outras) para estímulo da curiosidade intelectual e científica, para tomada de consciência histórica e cívica, o diálogo intercultural, a responsabilidade e a solidariedade.

⁶⁰ <https://www.epefrance.org/quem-somos/>

5.3.3. SIP de Saint-Germain-en-Laye

Esta Secção Portuguesa do *Lycée International de Saint-Germain-en-Laye*⁶¹ tem a sua sede em *Saint-Germain-en-Laye*, na região parisiense, conhecido departamento 78 das *Yvelines*, com sede administrativa em *Versailles*, em França. No ano letivo 2021 e 2022, contava com um corpo docente constituído por 12 professores de Língua e Cultura Portuguesas. À data da elaboração do projeto tinha como Diretor de Secção o professor de História e Geografia Dr. José Carlos Janela Antunes e com a Coordenação de Dra. Adelaide Cristóvão do CEPE-França.

Do ponto de vista histórico, o liceu, alicerçado no *château* em *Village d'Hennemont*, é considerado um estabelecimento de ensino peculiar pelas especificidades que o caracterizam e que pretendemos abordar.

*La colline d'Hennemont remonte à l'histoire pluriséculaire, voire millénaire, de l'Ile-de-France; un culte païen se trouve sur ce mont avant la christianisation. Nous sommes sur le point haut de la commune de Saint-Germain-en-Laye, à près de 200 mètres, surplombant de 60 mètres le rû du Buzot, limite entre deux tribus gauloises : les Parisii et les Carnutes, près de Fourqueux. La route gallo-romaine Lutèce-Normandie passe au nord de cette colline.*⁶²

O período da história que marca efetivamente o aparecimento do liceu internacional ocorre durante a segunda guerra mundial que decorre entre 1939 e 1945.

Marcado pela guerra o castelo “*château* em *Village d'Hennemont*” é ocupado pelas forças alemãs entre 1940 e 1944. A libertação do estado de ocupação da-se pela entrada de anglo-saxónicos, britânicos e mais tarde pelos americanos, em janeiro de 1945.

« Quant au château, il devient à la fois école internationale et « mess » des officiers alliés. Cette cohabitation dure de 1952 à 1958. Lors de cette dernière année, l'Education nationale devient affectataire du château. Le village et le château d'Hennemont, avec l'école internationale, sont les témoins architecturaux, patrimonial, scolaire de cette forte présence interalliée dans l'Ouest parisien, entre 1951 et 1967. La décision du général de Gaulle de sortir de l'organisation militaire intégrée de l'OTAN le 7 mars 1966 met en danger ce « Lycée International de l'OTAN » (arrêté du 27 août 1962).⁴⁸

Le nouveau proviseur Edgar Scherer arrive à sauver le nouveau « Lycée International d'Etat » (arrêté du 16 avril 1968) en quelques mois, en remplaçant les sections militaires par des sections civiles. Le village change de propriétaires et de locataires. Le Lycée International autour de son château-symbole survit. »⁶³

⁶¹ <https://lycee-international-stgermain.com/section-portugaise/>

⁶² <https://lycee-international-stgermain.com/presentation/histoire-du-lycee-international/>

⁶³ <https://lycee-international-stgermain.com/presentation/histoire-du-lycee-international/>

O liceu foi formalmente criado em 1952 e impulsionado pelo general Eisenhower e por um outro militar da marinha, Le Bigot e desde a sua criação recorre a um modelo pedagógico e educativo único de duplo ensino.

*« Mai 1968 se passe en interne ; les parents d'élèves et les éducateurs arrivent à contenir les énergies. Les années 1970 voient le Lycée International devenir un lycée d'excellence et d'avant-garde pédagogique internationale. La réussite du « Français Spécial » aux jeunes étrangers est impressionnante. »*⁶⁴

*« Le nombre des sections nationales progresse : cinq en 1968 (allemande, américaine, belge, britannique, néerlandaise), italienne en 1968, suédoise en 1971, portugaise en 1973, espagnole en 1980, danoise et norvégienne en 1984-1985, japonaise en 1993, polonaise en 1998, chinoise en 2010, russe en 2011. Le lycée tend de plus en plus à devenir le « navire amiral » de toute une région scolaire internationale, avec des sections nationales créées au sein des collèges de Saint-Germain-en-Laye (Les Hauts Grillets, Marcel Roby) et du Pecq (Pierre et Marie Curie) et des écoles (Schnapper et Jean Moulin à Saint-Germain-en-Laye, Charles Bouvard à Fourqueux, Félix Eboué, Jehan Alain et Normandie-Niemen au Pecq, sans oublier les « externés »). L'association des Parents d'Elèves du Lycée International est très active, de même les associations des différentes sections nationales. »*⁶⁵

A Secção Portuguesa foi oficialmente estabelecida no ano escolar de 1973-1974 mas, desde 1971, que existia ensino de português no liceu por iniciativa do Diretor Mr. Scherer, destinado aos alunos portugueses recentemente chegados a esta região francesa. O objetivo era o de facilitar a sua integração no sistema escolar francês. Estes cursos vieram a ser oficializados em 1972 tendo ficando, a lecionação, a cargo de uma professora franco-brasileira colocada pelo ministério da educação francês. O projeto de criação de uma secção continuou envolvendo o consulado e a embaixada de Portugal e mais tarde uma associação de pais que na atualidade tem a denominação de APLASPLI⁶⁶.

“De la maternelle à la terminale, les élèves suivent les cours des programmes officiels français, comme dans tout établissement public de l'Éducation nationale. Mais ils bénéficient en parallèle d'une immersion régulière et authentique dans la culture d'un pays partenaire par le biais de leur section. Cette richesse multiculturelle, protection efficace contre le conformisme et l'uniformité, se révèle particulièrement propice à l'épanouissement et à la réussite des jeunes. ” (Boulet, 2013:3).

Em 1973 o Ministério da Educação de Portugal reconhece o interesse do ensino nacional e nomeia a professora Maria Manuel Miranda como primeira professora dos trinta e um alunos inscritos à data no liceu. “Testemunhos referem que apesar do grupo ser reduzido os laços de amizade entre aprendentes e a solidariedade entre as famílias era muito

⁶⁴ <https://lycee-international-stgermain.com/presentation/histoire-du-lycee-international/>

⁶⁵ <https://lycee-international-stgermain.com/presentation/histoire-du-lycee-international/>

⁶⁶ Association des Parents d'Elèves de la Section Portugaise du Lycée International.

forte (...). Os livros chegavam tarde, o material escolar rudimentar mas a motivação associada a um espírito internacional do liceu deixaram traços pioneiros” (tradução livre da autora de Boulet, 2003). No ano letivo 1973- 1974 a secção portuguesa contava com “40 *élèves représentant trois nationalités, comprenant les classes de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}, sous la responsabilité d’un seul professeur.*” (APELI, 2022:83). Mais tarde um outro professor é contratado, António Leal, que virá a ser o primeiro diretor da Secção. Em 1977 é distinguida pela primeira vez « *au concours général quand une de ses élèves a reçu un prix .Ce palmarès est devenu une constante, d’année, pour culminer en 2020-2021 avec quatre élèves primés* » (APELI, 2022:83). O ano de 1985 marca o início do ensino de português ao nível da escola elementar ou primária e 1989 ficou assinalado pela visita do Presidente da República Portuguesa, Dr. Mário Soares.

O número de alunos a frequentar a secção tende a aumentar e “em 1990 são mais de 200” (Boulet, 2003:130).

O seu projeto, de Secção Internacional Portuguesa, estendeu-se a outras escolas agregando a ela: *Ecole Maternelle et Primaire Normandie-Niemen– Le Pecq* e mais tarde ao *Collège Pierre et Marie Curie – Le Pecq*, devendo-se este facto a Matilde Azevedo Teixeira, Diretora da Secção até 2012, tendo ficado desde essa data como diretor o Professor Doutor José Carlos Antunes Janela. No site de apresentação da SIP de *Saint Germain-en Laye* pode ler-se como propósito « *L’objectif de la section portugaise c’est de proposer à des jeunes lusophiles, notamment les lusodescendants, un enseignement d’excellence de la langue, la littérature et l’histoire du Portugal. Tous nos cours sont dispensés par des professeurs de langue maternelle portugaise.* »⁶⁷.

Estão registados mais de 400 alunos e todos os países lusófonos estão representados. A decorrer meio século de existência, “a secção conta com 12 professores, uma secretária e 430 alunos”, e com olhos de confiança colocados no futuro (tradução livre da autora de APELI, 2022: 83). O seu Diretor conta com uma equipa pedagógica⁶⁸, no ensino primário, constituída por 6 professores distribuídos pelo ensino pré-escolar e primário. Os procedimentos da inscrição dos alunos na secção incluem « *La section reçoit l’inscription de candidats ayant des affinités avec la langue et la culture portugaise. Le dossier de*

⁶⁷ <https://lycee-international-stgermain.com/section-portugaise/>

⁶⁸ <http://www.sectionportugaise.com/equipa.html>

*candidature comporte une partie administrative et pédagogique. Celle-ci comprend les bulletins scolaires des années précédentes, ainsi que les résultats des examens de portugais (un écrit et un oral) réalisés par les candidats. »*⁶⁹

No *Lycée International de Saint-Germain-en Laye*, a língua portuguesa é ensinada como Língua Materna (L1) num Sistema Integrado que inclui seis horas semanais e onde os alunos, de proveniência Lusófona ou de outras proveniências, podem frequentar “*En Maternelle et à l'Ecole Élémentaire les 6 heures de portugais sont destinées à la maîtrise orale et écrite de la langue et à l'initiation à la culture lusophone*”. Este tipo de ensino destina-se a alunos com especificidades características como refere o site da SIP :

« Ce type d'enseignement s'adresse à des élèves dont la langue maternelle ou familiale est le portugais, indépendamment de leur nationalité :

- *enfants nés en France, liés par des origines familiales au Portugal ou à d'autres pays lusophones: Brésil, Angola, Mozambique, Cap-Vert, Guinée-Bissau...*
- *enfants français ou autres ayant séjourné dans l'un de ces pays*
- *enfants qui pour toute autre raison parlent portugais*
- *enfants lusophones qui viennent d'arriver en France maîtrisant mieux le portugais que le français, ou ne maîtrisant pas le français. »*⁵²

Importa frisar que o português é ensinado como língua materna, assim, segue o programa curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, segue as orientações do Ministério de Educação Português através do documento “Aprendizagens Essenciais” e “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”. Por esse facto, os manuais adotados para o ano letivo a que corresponde o estudo em causa foram: para o 2º ano de escolaridade (CE1)⁷⁰ o “Top2” da Porto Editora e para a 3ª ano (CE2) o “Português 3” da Areal Editores, ambos com acesso à “Escola Virtual”. Os manuais, nesta secção portuguesa, são facultados aos alunos gratuitamente pela APLASPLI. O Ensino primário da secção decorre em salas próprias localizadas nos estabelecimentos de ensino e estão equipadas com mesas e cadeiras,

⁶⁹ <http://www.sectionportugaise.com/inscri%C3%A7oes.html/>

⁷⁰ O 1º Ciclo do Ensino Básico em França é de 5 anos e denomina-se Ensino Primário e a nomenclatura corresponde: CP ao 1º ano do ensino básico, CE1 ao 2º ano do ensino básico, CE2 ao 3º ano do ensino básico, CM1 ao 4º ano e CM2 ao 5º ano de escolaridade.

computador, projetor, televisão e algumas possuem quadro interativo e acesso à internet. Os alunos têm à sua disposição bibliotecas com obras literárias em língua portuguesa. Dispõem de recursos pictóricos, materiais didáticos, entre outros.

É preciosa a colaboração das famílias, sempre comprometidas a criar para os alunos um ambiente cultural rico e dinâmico, organizando exposições, conferências, espetáculos em português e em francês trazendo ao liceu personalidades marcantes do mundo lusófono, como escritores, historiadores, professores universitários, político, diplomatas, artistas...São organizadas visitas de estudo a museus, exposições em França e Portugal; participação em concursos nacionais e internacionais de Leitura e Escrita, tendo em vista o fortalecimento da cultura lusófona.

A maior parte dos professores nesta SIP têm como entidade contratante o Estado Português e vínculo laboral ao Camões I.P..⁷¹A formação inicial do corpo docente, é frequentemente como professor de língua materna, competências que habilitam para o ensino do português. A formação é contínua e fortemente regulada tendo em vista os créditos para avaliação e progressão. O público heterogéneo ao qual se destina este ensino exige dos professores o saber lidar em contextos multi-interculturais e saber lidar com salas de aula multinível e diferentes variedades do português, sabendo que em primeiro lugar está a transmissão da língua mas também “da cultura, das vivências, dos laços familiares e comunitários de que a língua se faz veículo.” (Duarte, 2022: 39).

5.4. Tratamento de dados

5.4.1. A análise de conteúdo e triangulação

A metodologia de análise de dados incidirá numa abordagem mista (abordagem qualitativa e quantitativa) com perspetiva exploratória. Constará como estratégia uma análise documental que na perspetiva de Chaumier (Bardin 1994) é uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação.

⁷¹ <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/ensinar-portugues/processos-de-recrutamento>

Incluir-se-á análise de conteúdo dos inquéritos/questionários realizados aos pais/encarregados de educação e aos alunos. Constará também uma análise de conteúdo das narrativas orais e escritas, que aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin,1994), sabendo que a sua intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores, quantitativos ou não.

Como modelo de análise das narrativas apropriamo-nos do apresentado pelo ILTEC (s.d.)⁷². O modelo descreve em pormenor os parâmetros adotados para avaliar as narrativas produzidas pelos alunos. Não descuramos os modelos de Ensino de Português no Estrangeiro e os modelos apresentados pelo Ministério da Educação de Portugal para o Português e por investigadores portugueses na área contrapondo com as necessidades específicas do estudo em causa.

Em resumo, as técnicas de tratamento de dados contemplarão a análise de conteúdo e a triangulação. Na perspetiva de Coutinho (*in* Carmo *et al*, 1998:9), a triangulação consiste na combinação de “dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa” tendo em vista obter como resultado final uma imagem mais fidedigna da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar uma vez que cada método vai revelar aspetos diferentes da realidade empírica.

⁷² Diversidade Linguística na Escola Portuguesa: projeto diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC) https://area.dge.mec.pt/gramatica/divling_escolaportuguesa.htm

PARTE III- CENÁRIOS DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA: ANÁLISE

CAPÍTULO 6- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nota introdutória

A análise de dados⁷³ do projeto em causa parte da organização de material recolhido ao longo do desenvolvimento do projeto, da Unidade Didática intitulada “Cenários de Produção Artística” e da sequência das atividades/tarefas levadas a cabo em sala de aula com o grupo de alunos envolvidos no estudo.

Dos dados recolhidos no trabalho de campo, tiveram-se em conta: as notas documentais que contextualizam geográfica e historicamente o contexto socio-educativo e onde se incluiu a localização da escola e, particularmente, a Secção Internacional Portuguesa (SIP); os inquéritos sociolinguísticos realizados aos pais/EE, que permitem contextualizar o meio social e linguístico dos alunos participantes; os cenários de produção artística/registos gráficos, desenvolvidos na tarefa inicial; os registos e transcrições da produção oral e da produção escrita; os questionários avaliativos da Unidade Didática, as notas de campo, elementos múltiplos e diversificados que fazem parte integrante do *corpus* recolhido para análise e interpretação e que tiveram como objetivo aumentar a compreensão do fenómeno em estudo.

Pretendeu-se, através destes instrumentos investigativos, transformar os dados recolhidos em conhecimentos e *insights* significativos, selecionando, comparando e agregando a informação bruta em informação relevante que dá resposta às questões de partida. “A análise de conteúdo, de acordo com Minayo (1994), é a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa.” (in Teixeira, 2003: 194). A análise do conteúdo é do tipo descritiva, uma vez que pretende descrever o conjunto dos dados numa abordagem qualitativa em Educação, organizando, listando e resumindo, procurando categorias, padrões e seus desvios e muitas vezes socorrendo-se de operações como frequências absolutas, a média, percentagem, e de

⁷³ Trata-se do estudo de um conjunto de informações tendo como objetivo conclusões e tomada de decisões. In Teixeira (2003: 190) pode ler-se “pesquisa, entendida como a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, vincula pensamento e ação. “ Para Bobdan&Biklen dados são “as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorandos escritos pelos sujeitos, etc.). Os seus próprios memorandos, notas de pensamentos que teve, comentários do observador, diagramas e a compreensão que adquiriu e registou devem ser manipulados da mesma maneira.” (1994:232).

auxiliadores visuais como diagramas, tabelas, gráficos, por este facto, os dados recolhidos refletem técnicas de análise numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa. De acordo com Carmo *et al* (1998:255) as categorias são "rubricas significativas, em função dos quais o conteúdo será codificado e classificado e eventualmente quantificado" ou "as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos" (Bogdan&Biklen, 1994:221). As categorias para este estudo objetivamente foram efetuadas *a posteriori* e tiveram origem nos dados obtidos e advêm de questões e preocupações decorrentes da investigação. Corroboramos, neste ponto, a perspetiva de Ferreira (2003: 197) que refere que "A análise e a interpretação são dois processos da pesquisa que estão estreitamente relacionados, o que dificulta precisar onde termina a etapa da análise e começa a da interpretação. Para Bogdan&Biklen, a tarefa analítica é a " tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos" (1994:205). Esta deverá ser encarada como um processo onde cabem uma série de decisões e tarefas. A análise coloca em destaque as "relações existentes entre os dados obtidos e os fenómenos estudados, enquanto a interpretação é uma atividade que leva o pesquisador a dar um significado mais amplo às respostas." (Ferreira, 2003: 199).

Na análise, após a recolha dos dados, foram incluídas categorias como as elencadas por Bogdan&Biklen (1994: 220) : "Códigos de Contexto" que contextualizaram a ação, "Códigos de definição da situação", "Perspetivas tidas pelos sujeitos", "Pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos" que dão enfoque, através da análise dos questionários, à visão que os sujeitos têm de um determinado fenómeno. Da análise e interpretação dos dados dos inquéritos por questionário formalizados pais/EE e alunos, incluiu-se a transformação em notas de campo, agruparam-se em categorias correspondendo estas a uma intenção face às questões colocadas. Das recolhas resultantes da observação participante, das atividades realizadas em sala de aula, puderam identificar-se categorias como "Códigos de atividade" que são dirigidos aos comportamentos, "Códigos de acontecimento", "Códigos de estratégia" que evidenciam um determinado facto ou acontecimento marcante ou estratégia que envolve os sujeitos. Procurou-se o rigor nas transcrições, na identificação dos padrões e das categorias. Procurou-se objetividade, sistematização e quantificação tendo como objetivo a interpretação dos dados.

Para a organização e tratamento da informação recorreu-se à ferramenta "Excel 2016" tendo em vista a construção de listagens e gráficos apresentados no presente estudo e que cumprem a função de auxiliadores visuais. Como foi referido foram realizados cálculos

de média e percentagem para análise quantitativa de algumas das questões formuladas e valemo-nos do uso de tabelas e gráficos para ilustrar e auxiliar o processo interpretativo. De ressaltar que a estratégia de amostragem foi a não probabilística.

6.1. Os atores sociais

Relembramos que este trabalho de pesquisa decorreu em França, na SIP de *Saint-Germain-en-Laye*, especificamente na Escola Primária do Liceu Internacional de *Saint-Germain-en-laye* e na Escola Primária de *Normandie-Niemen, Le Pecq*. Participaram no estudo um grupo de alunos a frequentar a Secção Portuguesa, no Ensino Primário Integrado, (duas turmas do 3º ano do Ensino Básico e uma turma do 2º ano do Ensino Básico) que foram atribuídas à investigadora para realização da prática letiva no ano 2020/2021, perfazendo um total de 30 participantes. A amostragem foi de conveniência, uma vez que participaram os alunos cujos pais autorizaram a colaboração, mantendo-se o seu anonimato.

A caracterização da população teve como base um inquérito por questionário aplicado no início do processo investigativo. Os participantes podem ser representados por níveis e por escolas conforme tabela que se apresenta:

Tabela 16: número de alunos envolvidos/ ano e por escola

Secção Internacional Portuguesa de Saint-Germain-en-Laye		
Ciclo de estudos	Escola primária Normandie Niemen	Escola primária do Liceu Internacional
2º ano (CE1)	13	0
3º ano (CE2)	3	14

Os 30 participantes no projeto têm as idades compreendidas entre os sete e os nove anos.

Tabela 17: Género e idade dos alunos

Género	Total
Feminino	18
Masculino	12
Total	30

Idade	Nº de alunos
7 anos	7
8 anos	17
9 anos	6
Média	8 anos

Nenhum dos intervenientes teve qualquer tipo de retenção em anos anteriores ou apresenta necessidades educativas especiais.

Os participantes foram organizados em três grupos e foi-lhes atribuído um código interno, sabendo que a letra corresponde ao código do grupo, e o número ao código do aluno, por este facto, os participantes nesta análise vão aparecer codificados como no exemplo A1 (grupo A aluno 1). Integram o grupo A e B os participantes a frequentar o 3º ano de escolaridade (CE2) e no grupo C os do 2º ano de escolaridade (CE1). Em algumas questões os atores sociais foram agrupados por idades.

6.2. Análise dos inquéritos sociolinguísticos aplicados aos pais/EE

O convite para resposta ao inquérito por questionário foi enviado aos pais/EE, em formato de papel. Estes foram entregues aos que deram expressa autorização para participar na investigação. Os inquéritos que visavam o questionário sociolinguístico (Anexo2), foram aplicados entre junho e julho de 2021, antes da realização da Unidade Didática e foram enviados aos 30 pais dos alunos envolvidos, tendo havido retorno de 27 deles que foram incluídos na amostra para análise.

Dos inquéritos aplicados, foi possível obter respostas a questões que se revelaram pertinentes e que procuram identificar o público-alvo em domínios específicos, como: a idade, nacionalidade, ascendência, formação académica, profissão, língua que falam em contexto familiar, língua que falam no trabalho, língua que falam em casa com os filhos, motivações para a aprendizagem da língua portuguesa e assim deste modo contextualizar socio linguisticamente a população alvo. Para registar, organizar, classificar e analisar os questionários foram realizadas folhas em *Excel* (Anexo 9 e 10), para auxiliar na interpretação.

Da análise resultou uma apresentação, com cálculos de média e percentagem, decorrentes de uma organização e categorização. Por fim, apresenta-se uma síntese das inferências resultantes. Dos inquéritos destaca-se que só por si as frases constituem categorias de codificação.

6.2.1. Nacionalidade dos alunos e seus ascendentes

Dos inquéritos por questionário realizados aos pais dos alunos pudemos recolher os seguintes elementos:

Tabela 18: Nacionalidade

Nacionalidade	Alunos	País		Avós paternos		Avós maternos	
		masc	fem	masc	fem	mas	fem
Francesa	21	8	8	8	7	5	5
Brasileira	4	4	6	4	5	8	8
Portuguesa	2	12	6	14	14	12	12
Lituana	0	0	1	0	0	1	1
Checoslovaca	0	0	0	1	1	0	0
Dupla (Portugal/França)	0	2	3	0	0	1	1
Dupla (Portugal/Brasil)	0	1	2	0	0	0	0
Dupla (França/Brasil)	0	0	1	0	0	0	0
NR	0	0	0	0	0	0	0

Da análise da tabela é possível inferir que 78% dos alunos inquiridos nasceram em França, são franceses e têm o francês como língua adquirida na infância, como L1. Com a nacionalidade brasileira são 15%, e portuguesa 7% dos alunos, correspondendo a 22 % os que têm a língua portuguesa como L1. Trata-se com certeza de uma população maioritariamente de nacionalidade francesa mas que tem o português como LH uma vez que os seus ascendentes, nomeadamente os avós são portugueses, como se pode observar pela leitura dos dados. No que diz respeito aos pais, 12 são portugueses (44%), as mães 6 são portuguesas, os avós paternos 52% são portugueses e 44% dos avós maternos são portugueses.

Do ponto vista linguístico destacamos o seguinte cruzamento de dados:

Tabela 19: Idade/nacionalidade/ língua falada em casa

Aluno	Idade (anos)	Nacionalidade			Língua falada em casa
		aluno	pai	mãe	
A1	8	F	F	F	F
A2	8	B	B	B	F&P

A3	8	F	P	F	F
B1	9	B	B	B	P
B2	8	F	F	B	F
B3	9	B	B/P	B	NR
B4	9	F	P	F	P
B5	8	F	F	B	P
B6	8	P	P	P	P
B7	9	P	P	P	P
B8	8	F	F	F	F
B9	9	F	B	B	F
B10	9	F	F/P	F	F
B11	9	F	P	F	F&P
B12	8	B	F	B/F	F&P
C1	8	F	F	P	F&P
C2	7	F	P	L	F&P&L
C3	7	F	F/P	F/P	F&P
C4	8	F	P	B/F	P
C5	8	F	F	P	F
C6	7	F	P	F	F&P
C7	7	F	P	P	P
C8	8	F	P	F	F
C9	8	F	P	F/P	P
C10	7	F	P	P	P
C11	8	F	B	F	P
C12	7	F	F	F/P	P
Portuguesa P		Francesa F		Brasileira B	Lituana L

Dos 27 inquiridos há a registar 3 agregados familiares que referem falar em casa e com os alunos em língua portuguesa, todos os restantes inquiridos falam, em casa e com os alunos, em francês, sabendo que 7 deles referem utilizar o francês e o português, o bilinguismo para comunicação em situação informal. De destacar na tabela os 12 pais e 6 mães que têm a nacionalidade portuguesa, 8 pais e 9 mães têm a nacionalidade francesa; 4 pais e 6 mães têm a nacionalidade brasileira; 3 pais e 5 mães que têm dupla nacionalidade e com ligações culturais a Portugal e ao Brasil. Deste grupo de inquiridos destacamos que 67% dos pais e 63% das mães são falantes de língua portuguesa o que aponta para a heterogeneidade do grupo no que diz respeito à proficiência linguística e no que esta pode interferir na comunicação diária.

6.2.2. Caracterização do agregado familiar

6.2.2.1. Idade dos pais

Os pais dos alunos têm em média 44 anos e as mães têm em média 42 anos. A distribuição está representada na tabela abaixo.

Tabela 20: Idade dos progenitores

Idade	Frequências absolutas	
	Pai	Mãe
30-34	0	1
35-39	5	10
40-44	11	7
45-49	8	8
50-54	3	1
55-59	0	0

6.2.2.2. Há quantos anos os pais vivem na França?

Os pais dos alunos estão a residir em França em média há 28 anos e as mães em média residem há 26 anos. A distribuição está representada na tabela abaixo.

Tabela 21: Os progenitores vivem há quanto tempo na França?

Anos	Frequências absolutas	
	Pai	Mãe
1-5	3	3
6-10	2	2
11-15	3	6
16-20	---	1
21-25	3	1
26-30	2	---
31-35	2	---
36-40	3	5
>41	9	8
Idas e voltas	---	1

6.2.2.3. Onde foram escolarizados os pais e que grau de formação?

Através da análise dos inquéritos é possível concluir que grande parte dos pais foram escolarizadas em França, tendo a maior parte frequentado o ensino médio a superior. A maior parte frequentou a escola francesa.

Tabela 22: País onde os progenitores fizeram os estudos

Frequentou o ensino em	Frequências absolutas	
	Pai	Mãe
França	12	11
Portugal	7	3
Brasil	6	5
Lituânia	---	1
França e Portugal	1	2
Portugal e França	---	1
França e Brasil	---	1
Brasil e França	---	1
nr	1	2

Tabela 23: Nível de estudos dos pais

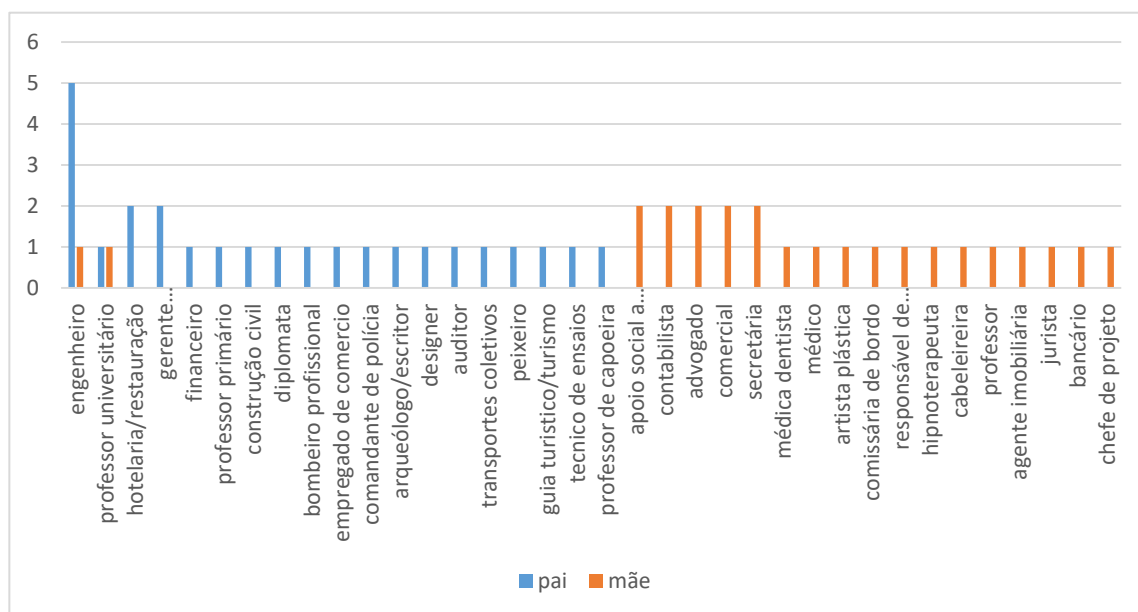
Ciclo de estudos		Frequências absolutas	
		Pai	Mãe
Ensino básico e secundário	1º ciclo do ensino básico (1º- 4º ano)	---	---
	2º ciclo do ensino básico (5º-6º ano)	1	---
	3º ciclo do ensino básico (7º-9º ano)	1	---
	Secundário (10º-12º)	6	1
	Bac (França)	1	1
Ensino Superior	Bac+2	---	1
	Bac +3	1	1
	Bac+5	2	2
	Bac+6	---	1
	Universidade-licenciatura	1	7
	Universidade-mestrado	3	4
	Universidade-doutoramento	1	2
	MBA	1	---
Outros	master	---	1
	3º grau	1	1
	outros	---	2
nr		8	3

Das tabelas apresentadas é possível inferir que uma parte significativa dos pais foi escolarizada em França, que 44% dos pais e 41% das mães frequentaram a escola francesa. Do total dos inquiridos, 7 pais e 3 mães foram escolarizados em Portugal. Dos dados recolhidos é possível constatar que 70% das mulheres frequentou o ensino superior e 33% dos homens também possui esse nível de estudos. Trata-se de uma população maioritariamente escolarizada ao nível do Ensino Superior.

Procuramos saber onde tinham realizado os estudos, e dos 27 inquiridos, é possível constatar que 11 pais e 12 mães concluíram os estudos em França.

Podemos também verificar, através dos dados de recolha, que os pais exercem as profissões apresentadas no gráfico abaixo, não sendo fácil identificar-se categorias em virtude de as profissões exercidas serem diversas, reforçando a heterogeneidade do campo.

Gráfico 1: Profissões exercidas pelos pais



6.2.2.4. Os pais frequentam alguma associação cultural portuguesa?

Dos inquéritos foi possível apurar que Associações como Cap Magellan⁷⁴, referida por 1 pai; e Grupo Lusófono da Associação de Saint-Germain-en-Laye⁷⁵, Grupo Lusófono, Associação de Capoeira, referidas por 3 mães, são as conhecidas e frequentadas pelo público alvo.

6.2.2.5. Os pais costumam ir a um país de língua portuguesa? Quantas vezes vão por ano?

Dos inquéritos foi possível apurar que os pais, mais do que 1 vez ao ano, costumam deslocar-se a um país onde a língua portuguesa é a dominante.

Tabela 24: Número de vezes que vão a um país lusófono

Frequência com que vão a um país lusófono	Frequências absolutas	
	Pai	Mãe
1 vez por ano	9	7
1 a 2 vezes por ano	4	5
2 vezes por ano	3	4
2 a 3 vezes por ano	1	1
3 vezes por ano	2	2
3 a 4 vezes por ano	1	1
Várias vezes	2	2
Brasil cada 2 anos e Portugal 1 vez no ano	1	1
Não	4	4
nr	----	---

À data da realização destes inquéritos, entre junho e julho de 2021, as circunstâncias que se viviam ao nível da situação global pandémica provocada pelo SarsCovid2, condicionaram as viagens e as saídas para o estrangeiro, podendo a resposta à questão estar muito circunscrita ao contexto vivido à época. Em todo caso, é possível inferir que quase todos eles viajam para um país lusófono pelo menos 1 vez por ano. Estas saídas, mesmo em

⁷⁴ <https://capmagellan.com/>

⁷⁵ <https://accueilinternational.org/Groupe-lusophone-40?lang=fr>

negócios ou para visitar familiares, individuais ou coletivas, são importantes elos de ligação, social, cultural e de identificação com a cultura lusófona.

6.2.2.6. Os pais que língua falam?

Tabela 25: Língua falada pelos pais

	Frequências absolutas					
	Pai			Mãe		
	No trabalho e com amigos	Em casa	Com o aluno	No trabalho e com amigos	Em casa	Com o aluno
Francês	16	10	10	14	7	9
Português	3	11	12	5	12	12
Inglês	1	---	---	---	---	---
Lituano	---	---	---	--	---	1
Francês e português	4	5	4	6	7	4
Francês, inglês, português	2	---	---	---	---	---
Inglês, francês e lituano	---	1	---	1	1	----
Português e inglês	1	---	---	---	---	---
nr	---	---	1	1	---	1

É possível observar, na tabela em análise, que o francês é a língua mais falada pelos pais no trabalho e com os amigos, ou seja, no contexto formal e social. Em casa, as línguas predominantes são o francês e o português. Dos inquiridos podemos retirar que 44% dos pais falam em português com o aluno, 35% dos pais falam em francês com o aluno e 15% dos pais falam em Francês e Português com o aluno. Dos 27 inquiridos, 12 pais e mães falam com o aluno somente em português. Constata-se a adoção do bilinguismo e, em alguns casos, o plurilinguismo como o exemplo do português-lituano-francês.

6.2.2.7.O aluno frequenta a escola desde que idade?

Tabela 26: Desde que idade frequentam a escola?

Idade (anos)	Frequências absolutas	
	A escola francesa	A secção portuguesa
2	1	----
3	20	----
4	1	11
5	1	5
6	1	4
7	2	5
8	1	2
Total	27	27

A maioria dos alunos, 74% deles, frequenta a escola francesa desde os 3 anos de idade e 40% começaram a aprendizagem da língua portuguesa aos 4 anos de idade com a frequência das aulas na Secção Internacional Portuguesa. Todos os inquiridos já frequentam a secção portuguesa há pelo menos um ano.

6.2.2.8. Qual a língua de comunicação no quotidiano do aluno?

Tabela 27: Que língua o aluno utiliza no quotidiano

	Frequências absolutas		
	sim	não	Às vezes
A língua que fala em casa é o português?	11	11	5
A língua com que comunica com os amigos é o português?	1	23	3
A língua de escrita e leitura é o português?	5	16	6
Gosta de estudar português?	27	0	0

Estes alunos gostam de estudar português e escrevem e leem em língua portuguesa, muito embora em contexto comunicativo com os amigos o façam em língua francesa, pois é

a língua de comunicação entre pares no âmbito do meio sociocultural onde estão inseridos. Em contexto familiar, o português não é a língua dominante sabendo que 40% a falam em casa.

6.2.3. Perspetiva dos Pais/EE em relação ao ensino

6.2.3.1. O que motiva os pais para incentivar os alunos no estudo na língua portuguesa?

Tabela 28: Motivação dos pais para o estudo da língua portuguesa

Aluno	Motivo
A1	Quer falar com a família em Portugal.
A2	Manter o vínculo ao idioma e manter contacto com família brasileira.
A3	Vontade do pai para manter a cultura e as raízes da família paterna.
B1	A língua portuguesa é a nossa língua materna e entendemos ser imprescindível o seu aprendizado.
B2	Por causa da mãe.
B3	A riqueza cultural e a integração com a cultura da família.
B4	Desejo do pai de transmitir a língua e cultura portuguesa.
B5	A importância de manter o conhecimento da língua com a família e com amigos/negócios no Brasil.
B6	A importância de conhecer as nossas raízes, a transmissão a beleza e riqueza da língua portuguesa.
B7	Porque é a nossa língua. Quando regressar ao nosso país não ter dificuldades.
B8	Moramos no Brasil e gostamos muito da cultura portuguesa.
B9	Manter as origens e a cultura.
B10	O prazer de falar português e poder falar com os familiares que vivem em Portugal.
B11	A nossa família vive toda em Portugal. É importante que ele descubra a cultura portuguesa.
B12	A mãe é brasileira assim como toda a sua família.
C1	O bilinguismo aumenta a capacidade cognitiva. Transmitir a língua e cultura portuguesa.
C2	Vontade de aprender e curiosidade.
C3	As origens e a língua materna.
C4	A aluna aprendeu a ler português sozinha. Colocamos na escola porque o quotidiano é português.
C5	Dupla nacionalidade da mãe.
C6	Para conhecer a cultura e saber falar com a família.
C7	Poder ter vantagem para o futuro e saber bem ler e escrever a língua materna e aprender história do país.
C8	A família por parte do pai é toda portuguesa.
C9	Para falar com toda a família em Portugal e a sua origem.

C10	Guardar as origens.
C11	Para ter um conhecimento perfeito do português.
C12	Nossa origem e nossa cultura.

No que diz respeito à questão “O que motiva os pais para incentivar o aluno no estudo da língua portuguesa”, podemos referir que as respostas foram quase unânimes, apontando o estudo da língua como uma necessidade para manter contactos e ligações familiares e com a cultura do país lusófono. Apontaram também “Vontade de aprender e curiosidade”, “Bilinguismo aumenta a capacidade cognitiva” e ainda “Poder ter vantagem para o futuro (...)”. Manter vínculo ao idioma, manter vínculo com a família e com as raízes culturais, para ter um conhecimento mais aprofundado do português são categorias observáveis nas respostas a esta questão.

6.2.3.2. Motivações do aluno para o estudo da língua portuguesa.

Tabela 29: Motivação dos alunos para o estudo da língua portuguesa

Aluno	Motivo
A1	Professora é genial.
A2	Alfabetizada em português e não sente dificuldade em acompanhar.
A3	Diz que é sempre estimulante aprender.
B1	Porque há períodos de desenho livre, atividades orais e criação de histórias.
B2	Porque é o lugar de aprender outra língua.
B3	Considero de extrema importância os filhos saberem ler e escrever a língua dos pais.
B4	A motivação tem altos e baixos, mas em geral gosta de ir à escola portuguesa e dos trabalhos pedagógicos em torno dos temas da cultura portuguesa.
B5	Gosta muito das atividades criativas em português (teatro, poema, música, histórias).
B6	Porque tenho a minha melhor amiga e adoro a professora e também aprendo coisas novas.
B7	Porque é a nossa língua, apesar de viver em França somos portugueses.
B8	É bom aprender uma nova língua.
B9	Aprecia muito a professora.
B10	Porque sente-se bem na secção e tem prazer em aprender.
B11	Gosta muito das atividades feitas nas aulas e sobretudo da oralidade.
B12	NR
C1	Permite compreender a família da mãe. As atividades oferecem parte importante na aprendizagem.
C2	Porque eu gosto de aprender português.

C3	Cultura e aprendizagem.
C4	Porque é a língua materna.
C5	Muito interessante a dupla cultura.
C6	NR
C7	Gosta de aprender canções, desenhar e gosta da professora.
C8	Porque agrada o pai.
C9	Contente de saber falar 2 línguas e de aprender tudo sobre Portugal.
C10	Fazem atividades.
C11	NR
C12	Gosta muito de português.

No que diz respeito a esta questão, é possível depreender que os níveis de motivação são muito diferentes e podem relacionar-se com a metodologia de ensino em sala de aula que algumas vezes embasa nas expressões artísticas “porque há períodos de desenho livre, atividades orais, criações de histórias”, “Gosta de aprender canções, desenhar (...)”, “fazem atividades”, “gosta muito das atividades feitas nas aulas e sobretudo da oralidade”; por questões relacionais, como “porque tenho a minha melhor amiga (...)”, “aprecio muito a professora”; por não sentirem dificuldade no estudo “Alfabetizada em português e não sente dificuldades em acompanhar”; por razões pragmáticas ao nível do domínio da língua “contente de saber 2 línguas e de aprender tudo sobre Portugal”, “diz que é sempre estimulante aprender”, “é bom aprender uma nova língua”, “porque gosto de aprender português”. A relação empática com o docente também é referido “professora genial”, “aprecia muito a professora”.

6.2.4. Síntese dos inquéritos sociolinguísticos e da caracterização do público-alvo

A leitura do conjunto das respostas ao inquérito por questionário, que perfazem um total de 27 inquiridos, permite constatar que se trata de um grupo de alunos homogéneo no que diz respeito à faixa etária, que se encontra entre os 7 e 9 anos de idade e, em contraponto, heterogéneo no que diz respeito à motivação e proficiência linguística em língua portuguesa.

Constatamos que a maior parte dos alunos, que constituem o grupo, nasceu em França e tem o francês como L1, correspondendo a 78% dos aprendentes. No grupo analisado também há alunos que nasceram no Brasil e uma minoria que é natural de Portugal. Na sua maioria, frequentam a escola francesa desde os 3 anos de idade e aprendem a língua portuguesa, num sistema integrado, desde os 4 anos de idade. Trata-se, pois, de um grupo

heterogéneo e para estes, o plurilinguismo é dominante na vida quotidiana, apesar do nível de domínio em língua variar de aluno para aluno, dependendo do tempo de escolarização em português e do facto de praticarem ou não esta língua no quadro familiar e do contacto sociocultural corroborando, assim, a perspetiva de Mota (1996) e Reste *et al* (in Teixeira 2011) que referem que a maioria possui um capital linguístico pobre, porque apesar de a língua portuguesa ser utilizada no seio familiar, alternam sistematicamente entre dois idiomas copresentes, com adaptações próprias: uma língua mista com baixa proficiência a nível da pronúncia e a presença de marcas fonéticas do Francês e do Português do Brasil, que, por vezes, se sobrepõe à articulação das palavras no Português Europeu Padrão, reforçando a heterogeneidade de variedades. Reconhecemos como Duarte, que neste contexto podemos encontrar “Heterogeneidade de variedades, de níveis de proficiência, de contacto com a língua: há quem a fale mas não a saiba escrever, quem a escreva mas não a consiga falar, quem tenha um convívio frequente com o país de origem e quem nunca o tenha visitado, quem tenha pais que falam outra variedade que não o Português Europeu (PE)” (2022: 40).

A motivação para a frequência das aulas de Português prende-se muito com motivos relacionais, de socialização e de interação entre pares mas também relacionados com a sua herança sociocultural lusófona e que a família estimula numa perspetiva plurilinguística. Os alunos são motivados nas aulas com atividades de Expressão Artística em geral, como: desenho, pintura, com jogos, dramatizações, pelas canções, de interação oral. Em sala de aula é vulgar observar, e principalmente em atividades em grupo, que valorizam o francês, pois é essa língua que utilizam entre si para comunicar. Em todo o caso a sua língua de comunicação no quotidiano é o francês e, mesmo dentro do contexto familiar, vão comunicando em francês ou intercalando este com o português, mas para a maior parte deles o Português é L2.

Os pais dos alunos/EE, em média têm idades entre os 40 anos, sabendo que a maior parte reside em França há mais de 20 anos e por esse facto muitos já foram escolarizados no sistema de ensino francês, dominando particularmente em contexto familiar a língua francesa. Dos questionários concluímos que a maioria frequentou o ensino superior e exercem as mais variadas profissões podendo encontrar-se engenheiros, professores, advogados, médicos, profissões ligadas ao comércio e turismo e apoio social. Não foi clara a participação em organizações ou associações culturais portuguesas, tendo sido mencionada

a *CapMegellan* e um grupo *Lusófono* local. De clarificar que a investigação ocorre em 2021, em plena situação pandémica SarsCovid2, o que pode ter influenciado na referência a estes grupos associativos uma vez que em França, onde decorreu o estudo, o ajuntamento de pessoas estava condicionado. O mesmo pode dizer-se das viagens a países lusófonos.

Os pais, na maioria bilingues, falam no seu quotidiano o francês, e o português, existindo umas raras referências ao inglês e lituano. São filhos de portugueses 52% dos pais e 44% das mães. Menos de metade das mães têm ascendência portuguesa.

Os contactos com a família nos países lusófonos permite estreitar os laços com a língua portuguesa e dar motivos para o seu estudo. Por este facto a motivação para a prossecução dos estudos prende-se essencialmente com a necessidade de contacto com os familiares; aprender a língua e a cultura portuguesa, como referem: *“A riqueza cultural e a integração com a cultura da família.”*; *“Para conhecer a cultura e saber falar com a família.”*; *“A nossa família vive toda em Portugal. É importante que ele descubra a cultura portuguesa.”* No que diz respeito à motivação que os pais imprimem na aprendizagem da língua portuguesa revelam os efeitos na sua auto-estima como é o caso do referido pelo aluno A2 *“Alfabetizada em português e não sente dificuldade em acompanhar.”* ou o exemplo do B4 *“A motivação tem altos e baixos, mas em geral gosta de ir à escola portuguesa e dos trabalhos pedagógicos em torno dos temas da cultura portuguesa.”*, ou do aluno B10 *“Porque sente-se bem na secção e tem prazer em aprender.”*

Ressaltam-se aspetos sociolinguísticos e do plurilinguismo, aspetos de ligação entre a língua e a cultura como referem: B2 *“Porque é o lugar de aprender outra língua”* ou *“É bom aprender uma nova língua.”* e outros testemunhos que aludem ao multiculturalismo *“Porque é a nossa língua, apesar de viver em França somos portugueses.”*; *“Cultura a aprendizagem.”*; *“Muito interessante a dupla cultura.”*; *“Porque eu gosto de aprender português.”*; *“e ainda “Contente de saber falar 2 línguas e de aprender tudo sobre Portugal.”*

No que diz respeito à razão por que estudam português e que imagem têm do professor, dos inquéritos constatamos que revelam gosto pelas aulas de português que incluam atividades, como: atividades criativas; atividades artísticas com música, dramatizações; pela aprendizagem de novos conteúdos: *“Porque há períodos de desenho livre, atividades orais e criação de história.”*; *“Fazem atividades.”*; *“Gosta muito das*

atividades feitas nas aulas e sobretudo da oralidade.” “*Gosta muito das atividades criativas em português (teatro, poema, música, histórias).*”; “*Gosta muito das atividades feitas nas aulas e sobretudo da oralidade*”. Constatamos que valorizam o ensino centrado no aluno e com ênfase em processos naturais de aprendizagem, que estimulem a sua autonomia.

Para o grupo em estudo, a aprendizagem formal da língua portuguesa acontece somente em contexto escolar francês. É na escola francesa, e neste sistema de ensino integrado, que os alunos têm a possibilidade de aceder ao português como L1. Os inquiridos revelaram gosto e motivação na frequência da disciplina e evidenciaram ter estabelecido uma relação empática com a professora: “*Aprecia muito a professora.*”, “*Porque tenho a minha melhor amiga e adoro a professora e também aprendo coisas novas*”, “*Professora é genial*” “*Gosta de aprender canções, desenhar e gosta da professora.*”.

Vemos espelhado, também nestes questionários, a motivação para as atividades onde sejam convocados domínios da Educação Artística, do Português e da Educação Multi-Intercultural. Uma abordagem Interdisciplinar e transdisciplinar tão almejada.

6.3. Análise das narrativas

Os textos orais e escritos podem ser classificados em categorias sabendo que uma delas é a do **género narrativo**. Nesta tipologia textual, na narrativa, podem aparecer relatos de situações vividas ou imaginadas, em todo o caso a sua caracterização apresenta perspetivas diferentes consoante os campos investigativos. No contexto educativo atual, as narrativas, são um género textual muito trabalhado ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico aparecendo sob a forma de contos, contos populares, fábulas, lendas, estórias ficcionadas e como referem Gonçalves, Guerreiro&Freitas (2011) podem ser “instrumentos preditivos das competências linguísticas e comunicativas”. A narrativa tem sido considerada como uma das principais ferramentas de que o indivíduo dispõe para revelar o seu pensamento, uma vez que a mesma envolve personagens, circunstâncias, consequências, espaço, tempo. Assim, esta competência narrativa pode fornecer informações preciosas sobre os alunos e sobre as suas competências linguísticas, cognitivas e sociais, além do conhecimento de diferentes tipos de conhecimentos textuais, narrativos e sociais, muitas vezes reveladores do estilo conversacional no seio familiar.

Como tem vindo a ser referido, a construção de uma narrativa, oral e escrita é uma tarefa complexa e que requer a conjugação de competências linguísticas várias, mobilizando saberes ao nível do vocabulário, morfologia, sintaxe, encadeamento lógico entre os acontecimentos, coerência temporal, entre outros. Neste estudo adotamos a perspetiva de Adam (1982, 1987) que refere que a narrativa é uma unidade que contém sequências que podem incluir sequências descritivas ou dialogais. Deste modo, apesar de a narrativa incluir predominantemente sequências narrativas e de a sua função ser a de contar uma sucessão de acontecimentos, esta pode também conter sequências descritivas, dialogais e outras. Nas narrativas, a produção pressupõe não só a representação analítica dos acontecimentos, como também o emprego de marcas linguísticas que organizem esses acontecimentos (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

A prática da análise da narrativa deverá incidir sobre os problemas que tais tipos de textos podem apresentar, tais como ao nível da estrutura, ou seja se a narração responde às questões quem? quando? onde? o quê? como?; a sequenciação dos acontecimentos correspondem à história narrada? E se a história é coesa e coerente.

No modelo para análise das narrativas inclui-se:

- **Dimensão das narrativas:** Apesar de não ser solicitada aos alunos a produção de uma narrativa com duração temporal ou dimensão textual, pareceu pertinente analisá-la uma vez que a sua dimensão permite formar uma ideia acerca do domínio vocabular e da capacidade para manter um discurso. Este parâmetro representa apenas uma etapa na análise da narrativa e na avaliação global do texto produzido. A narrativa oral foi analisada em termos temporais e a narrativa escrita analisada em número de palavras.
- **Análise da macroestrutura (estrutura de género narrativo):** permite avaliar as capacidades de organização linguísticas mais gerais; considera a coerência da narrativa, incluindo a presença e a organização das partes constituintes da narrativa, com referência aos elementos relevantes e que devem respeitar uma estrutura canónica: (i) situação inicial: constituída por frases de abertura, onde o sujeito expõe o assunto sobre o qual vai falar, apresenta e conta o que as personagens desejam fazer e descreve o cenário onde os factos acontecem; (ii) desenvolvimento: constitui a

parte central do texto onde a história vai sendo contada seguindo a ordem dos episódios em que as personagens atuam, fazem, pensam e se expressam; e (iii) conclusão: é o encerramento da história, no qual ocorre o desenlace dos acontecimentos incluindo a resolução dos conflitos gerados no decorrer da história (Mandler & Johnson, 1977). Na estrutura deverão aparecer:

Marcadores temporais	Quando?	Era uma vez, uma vez, um dia, num dia de sol.
Marcadores espaciais	Onde?	Numa casa, na floresta, numa cidade.
Personagens	Quem?	Todo o texto narrativo tem personagens. Várias personagens podem criar situações dialogais.

Dos modelos consultados elaborou-se uma grelha em *Excel*, exemplificada no quadro abaixo, para registo e análise da macroestrutura do *corpus oral e escrito*. Para a avaliação criou-se uma grelha onde se inclui 1 ponto para a resposta presente e 0 para a resposta ausente.

Tabela 30: Grelha de avaliação da macroestrutura da narrativa

Organização macroestrutural da narrativa												
Aluno	Sequência descritiva do cenário de produção artística	Sequência descritiva dos materiais e técnicas	Sequencia narrativa							Sequência dialogal com colegas		Total de pontos
			Situação inicial	Quem?	Descrição da personagem/personagens	Quando?/tempo	Onde?/espaço	O quê?/desenvolvimento/ação	Cria diálogos com personagens?	Conclusão/final	Só com 1 interlocutor	
A1												

6.3.1 Análise da produção oral

A atividade/tarefa de oralidade (ver planificação da atividade/tarefa no anexo 8), realizada com os alunos, foi gravada em formato vídeo e transcrita para documento *Word* (transcrições incluídas no anexo 16). Neste domínio perspetiva-se destacar o contexto heterógeno linguístico, revelando a riqueza de uma língua viva, com as suas variações, dialetos e registos que entrelaçam com o Brasil, Portugal e França, enriquecendo deste modo o discurso multi-intercultural, evidenciando que a língua portuguesa está viva, é dinâmica e que sofre modificações históricas, culturais e sociais não colocando em causa qualquer paradigma de um modelo linguístico na modalidade oral. Para autores como Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011), a produção oral de narrativas faculta, informações acerca: i) dos conhecimentos sintáticos e semânticos, ii) do uso de mecanismos de construção de referência, de continuidade do tópico e de articulação de frases complexas, e iii) da capacidade de adaptação ao destinatário.

Foi tido em conta que o discurso espontâneo é caracterizado por fenómenos de difluência (alongamentos, repetições e substituições de material lexical, hesitações, pausas, etc.) que indiciam operações cognitivas complexas, e que, inclusivamente, as pausas silenciosas desempenham um papel estruturador na organização discursiva (Levelt, 1989).

Na transcrição das narrativas orais procurou-se reproduzir, dentro do possível, *ipsis verbis* as respostas dos alunos, respeitando a grafia, as interferências linguísticas e todos as especificidades que permitem testemunhar a proficiência dos alunos.

Para a análise da oralidade contribuíram 28 participantes uma vez que faltaram 2 alunos no dia em que foi realizada a aula de recolha da apresentação oral (atividade 2). A análise dos dados encontram-se nas tabelas que se apresentam.

Tabela 31: Elementos de análise da oralidade

Análise da macroestrutura		Presente (sim)	Ausente (não)
Sequência descritiva do Cenário de Produção Artística		20	8
Sequência descritiva dos materiais e técnicas		5	23
Sequência narrativa	Situação inicial	16	12
	Identifica personagens/Quem?	20	8
	Descreve personagem ou personagens?	10	18
	Faz referência ao tempo/Quando?	2	26
	Faz referência ao local/espço/ Onde?	17	11
	Desenvolvimento/ação/O quê?/como?	18	10
	Existência de diálogos entre personagens?	2	26
	Faz referência a um desfecho da Ação/Situação final/Conclusão?	3	25
Sequência interacional com os colegas		23	5
Análise da microestrutura		Presente (sim)	Ausente (não)
Produção de esquema narrativo		----	---
Produção de narrativa coerente		3	25
Produção de narrativa coesa		----	---

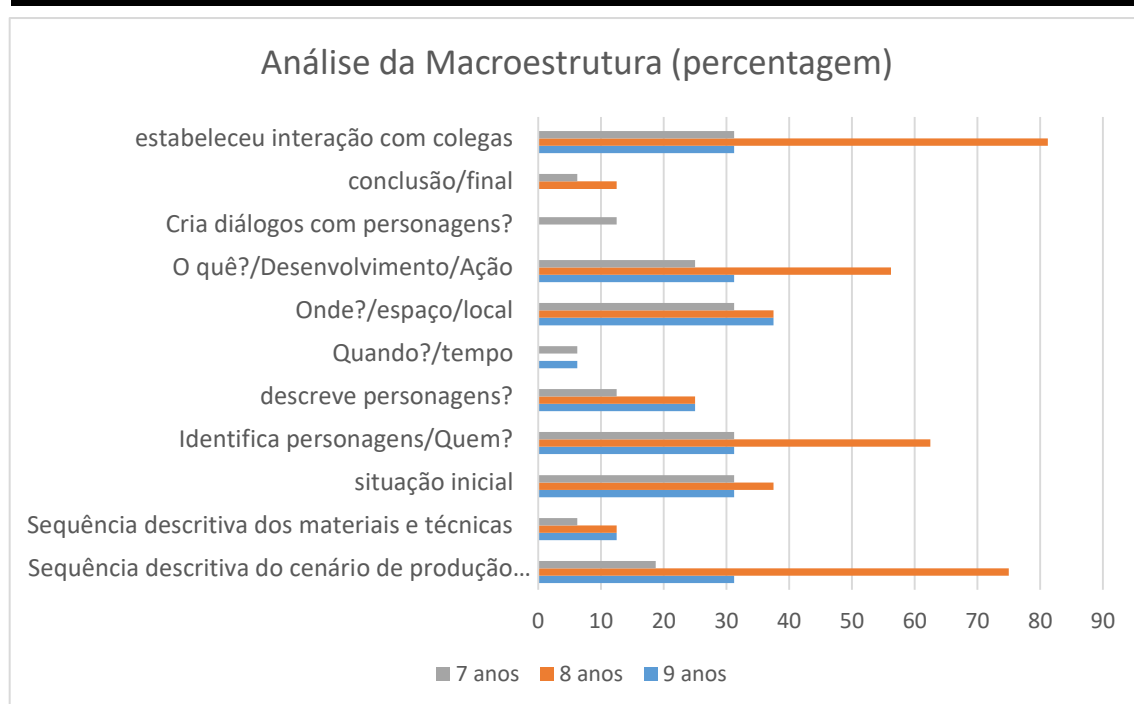
Tabela 32: Registos da oralidade por aluno

Aluno	Idade	Macroestrutura		Tempo
		Total (11pontos)	(%)	
A1	8	1	9	05:00
A2	8	2	18	17:41
A3	8	5	45	10:00
B1	9	5	45	17:44
B2	8	3	27	06:19
B3	8	2	18	03:21
B4	9	9	82	08:13
B5	8	5	45	06:20
B6	8	8	73	05:29
B7	9	8	73	03:36
B8	8	3	27	04:09
B9	9	3	27	04:57
B10	9	3	27	05:46
B11	9	7	64	07:21
B12	8	6	55	11:57
B13	8	2	18	04:14
B14	8	3	27	05:31
C1	8	5	45	08:40
C2	7	6	55	11:06
C3	7	6	55	10:01
C4	8	6	55	06:18

C5	8	7	64	07:48
C6	7	8	73	04:59
C7	7	6	55	10:04
C8	8	5	45	07:37
C9	F	----	----	
C10	F	----	----	
C11	8	7	64	07:55
C12	7	5	45	12:34
C13	7	3	27	05:53

Uma primeira reflexão sobre os dados leva a concluir que as apresentações orais dos Cenários de Produção Artística já evidenciam esquemas narrativos, podendo observar-se textos onde se identifica: uma situação inicial, personagens, referências ao espaço e à ação. Da análise da macroestrutura da oralidade é possível inferir que 12 destes alunos apresentaram uma oralidade com uma macroestrutura acima dos 50%, os restantes 16 apresentaram abaixo dos 50%.

Gráfico 2: Análise da Macroestrutura da oralidade



Pela observação do gráfico podemos constatar que são os alunos de 8 anos que apresentam mais referências macroestruturais, aparecendo na apresentação oral uma sequência descritiva sobre a produção plástica concebida; uma sequência dos materiais e

técnicas utilizadas; apresentam uma situação inicial onde já se encontram alusões a personagens sem no entanto existirem grandes elementos descritivos sobre os mesmos; concebem uma ação com um enredo ainda pobre e estabelecem mais relações com os colegas ao nível da interação, do que os restantes alunos de outras idades.

Como é possível observar, o grupo revela dimensões de narrativas orais bastante heterogéneas e diferentes níveis de estruturação. A maior parte fica incompleta, não respeitando a estrutura convencional, segundo a qual a sequência dos eventos narrativos culmina na resolução final de uma situação-problema. O vocabulário é parco e revela desconhecimento de algumas regras da gramática normativa.

Foi possível identificar, nesta fase do *corpus*, diferentes níveis de evolução de registo de oralidade e que na atividade/tarefa proposta já são evidenciados elementos constitutivos do género narrativo, apesar de se detetar falta de coesão e coerência do discurso.

6.3.2. Análise da produção escrita

O processo de produção escrita, de acordo com Pereira & Azevedo (2005), integra três processos: planificação, textualização e revisão textual. Como referem as mesmas autoras a revisão integra a leitura, a avaliação e a correção ou reformulação do que foi escrito e é marcada por uma reflexão em relação ao texto produzido. A planificação da escrita da Unidade Didática contemplou três fases (ver planificação da Unidade Didática no anexo 8). Para dar seguimento à produção da narrativa escrita foram colocados à disposição dos alunos guiões orientadores para a fase de planificação (Anexo 3) e de revisão, colocando à disposição deles listas de verificação que se apresentam no anexo 3 (guião A,B,C e D). Estes guiões de planificação e *checklist's* de revisão foram concebidos tendo em vista orientar o aluno na textualização. Tiveram em conta as capacidades e atitudes visadas no documento “Aprendizagens Essenciais de Português” que são orientadores para o ensino neste contexto formal. Estes processos de planificação e de revisão textual foram implementados em momentos de escrita colaborativa e incluíram também a revisão direta pelos colegas da turma e pela professora.

Tabela 33 : Elementos de análise da escrita

Análise da macroestrutura		Presente (sim)	Ausente (não)
Sequência descritiva do Cenário de Produção Artística		3	27
Sequência descritiva dos materiais e técnicas		0	30
Sequencia narrativa	Título	20	1
	Situação inicial	27	3
	Identifica personagens/Quem?	30	0
	Descreve personagem ou personagens?	3	27
	Faz referência ao tempo/Quando?	26	4
	Faz referência ao local/espço/ Onde?	28	2
	Desenvolvimento/ação/O quê?/Como?	28	2
	Existência de diálogos entre personagens?	8	22
	Faz referência a um desfecho da Ação/Situação final/Conclusão?	18	12
Análise da microestrutura		Presente (sim)	Ausente (não)
Produção de narrativa coerente		19	10
Texto organizado com introdução, desenvolvimento e conclusão		3	26
Separa o texto por parágrafos quando muda de assunto ou a parte do texto		3	26
Existem erros ortográficos		8	21

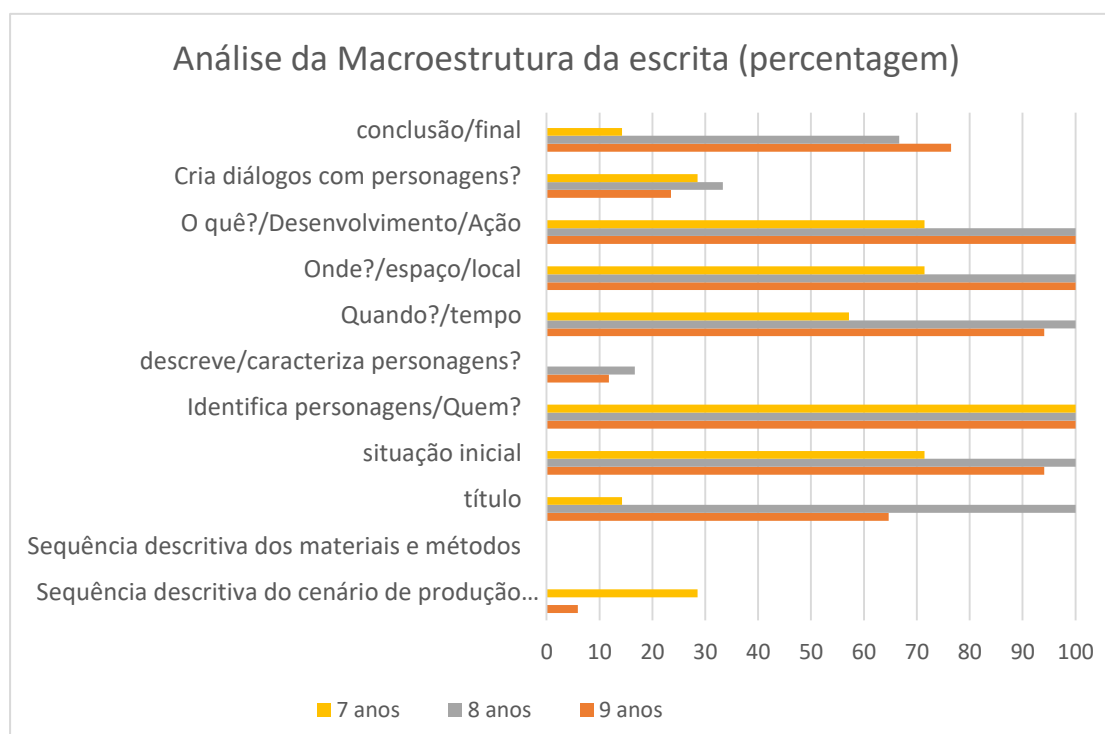
Tabela 34: Registos da escrita por aluno

Aluno	Idade	Macroestrutura		Número de palavras
		Total (11pontos)	(%)	
A1	8	7	64	77
A2	8	7	64	163
A3	8	7	64	106
B1	9	9	82	189
B2	8	8	73	278
B3	8	9	82	222
B4	9	6	55	61
B5	8	6	55	112
B6	8	7	64	113
B7	9	7	64	113
B8	8	8	73	128
B9	9	7	64	114
B10	9	7	64	141
B11	9	7	64	72
B12	8	8	73	151
B13	8	7	64	154
B14	8	8	73	161
C1	8	5	45	195
C2	7	8	73	89

C3	7	2	18	42
C4	8	5	45	117
C5	8	6	55	76
C6	7	7	64	112
C7	7	5	45	80
C8	8	7	64	96
C9	8	7	64	82
C10	7	6	55	118
C11	8	7	64	102
C12	7	5	45	85
C13	7	5	45	136

Em média, os alunos de 7 anos produziram textos com 95 palavras, os alunos de 8 anos em média produziram um texto com 137 palavras e os alunos de 9 anos em média produziram um texto com a extensão de 115 palavras. Os participantes produziram textos com uma extensão média de 113 palavras. Da análise da macroestrutura da produção escrita, é possível inferir que 25 destes alunos apresentaram um texto escrito com uma macroestrutura acima dos 50%, os restantes 5 apresentaram abaixo dos 50%, e são todos do grupo C. Regra geral os textos apresentam um razoável grau de textualidade, não acarretando grandes problemas de compreensão.

Gráfico 3: Análise da Macroestrutura da escrita



Da análise do gráfico podemos constatar que são os alunos de 8 e 9 anos que apresentam mais referências macroestruturais. Na produção escrita apresentam uma situação inicial, em que já se encontram alusões a personagens apesar de não existirem grandes elementos descritivos sobre as mesmas; surgem as alusões temporais e espaciais e concebem uma ação com um enredo muito mais elaborado do que na oralidade. A maior parte fica completa, respeitando a estrutura convencional, segundo a qual, a sequência dos eventos narrativos culmina na resolução final de uma situação-problema.

Como é possível observar, através dos dados analisados, o grupo revela ainda uma produção textual escrita bastante heterogênea, com diferentes níveis de estruturação, principalmente os do grupo C onde se incluem as idades de 7 anos. Como não foram impostas restrições quanto à dimensão da narrativa escrita obtivemos textos heterogêneos no que diz respeito a este item avaliativo. No nosso ponto de vista o aumento da extensão textual muito se deve à criação de situações e pelo enredo incrementado pela ação refletida resultante das fases de planificação e reescrita.

Foi possível identificar, nesta fase diferentes níveis de evolução da escrita e que nas atividades/tarefas propostas são evidenciados elementos constitutivos do género narrativo apesar de ainda se detetarem falhas ao nível da coesão e da coerência.

6.3.3. Análise comparativa: evolução da situação narrativa na produção oral e escrita

Foram convocados para esta análise os trabalhos realizados por 6 alunos selecionados aleatoriamente. Para tal contribuíram os dados retirados dos inquéritos sociolinguísticos, a produção textual, oral e escrita.

6.3.3.1. Aluno A1: “Uma filha enamorou”

A1 frequenta o 3º ano (CE2), tem 8 anos, nasceu em França e tem como língua materna o francês; seus pais e irmãos são franceses, embora os avós maternos sejam portugueses. Tem o português como L2 e LH pela ligação cultural e linguística que o vincula. Vive com os pais e irmãos e no ambiente familiar e partilham em simultâneo o português e o francês. Frequenta a escola francesa desde os 3 anos de idade e a Secção Internacional Portuguesa desde os 4 anos. Tem o francês como língua de leitura e escrita e de interação entre pares. A motivação para a aprendizagem da língua portuguesa, como referem os

inquéritos sociolinguísticos, relaciona-se “*Quer falar com a família em Portugal.*” e o facto de achar a “*professora genial*”.

A representação gráfica reflete a sua maturidade, espelhando-se numa paisagem com árvores onde sobressai um coração e umas letras. A1 utilizou uma técnica mista para o seu Cenário de Expressão Artística.



Imagem : Cenário de Produção Artística A1- Uma filha enamorou.

No quadro abaixo é apresentada a produção oral e a escrita de A1.

Quadro 35: Aluno A1

Professora: Agora segue A1(colocando o seu desenho no quadro)

A1: há árvores

Professora: Que vai acontecer? Há uma árvore que tem um coração, onde está o coração “un couer”. Porque é que a árvore tem o coração? É a árvore do amor?

A1: assente com a cabeça.

Professora: E o que vai acontecer?
(longo silêncio)

Professora: vejo que também escreveste o teu nome, porquê?

A1: (olha para o desenho e silencia-se, olha para os colegas).

Professora: acabou a história? Acabou? Queres dizer alguma coisa em francês?

A1: olha para o desenho e não fala.

Professora: boa! Parabéns.

Oralidade: 5min

Uma filha enamorou

Um dia na floresta uma menina passeava
-se e viu uma árvore egosta então a árvore tinha
muitas maçãs e ela viu um menino e começou
a fazer muito frio.

A árvore tem uma carta e a carta diz:

A árvore do mago é mágica!

A menina comeu uma maçã e como por
muito se enamorou do menino e por fim
casaram e tiveram 5 filhos e 5 filhas e fo-
ram muito felizes todos juntos.

F i m

Comparativamente regista-se uma maior competência lexical na medida em que convoca adjetivos para qualificar, o que não se regista na narrativa oral. Faz uso do discurso direto, evidenciando uma maior competência sintática. Nota-se igualmente o domínio, muito importante no texto escrito, do uso de conectores discursivos, nomeadamente “por fim”. A competência pragmática é manifestamente mais desenvolvida, pois usa com adequação as sequências textuais. A1 começa a sua história fazendo a localização temporal e espacial “Um dia na floresta uma menina passeava”, entrando desta forma no espaço da narrativa através da personagem principal. A ação desenrola-se com o aparecimento de uma árvore mágica que tinha maçãs e de um rapaz, de onde resulta um fecho esperado “por fim casaram e tiveram 5 filhos e 5 filhas e foram muito felizes todos juntos”. Há indubitavelmente uma progressão muito significativa da produção oral para a produção escrita, permitindo comprovar a evolução positiva.

6.3.3.2. Aluno B8: “Os peixes e a Deusa”

B8 frequenta o 3º ano (CE2), tem 8 anos, nasceu em França e tem como língua materna o francês; seus pais e avós são franceses. Foi escolarizado no Brasil e seu irmão nasceu no Brasil, uma vez que por motivos laborais os pais viveram alguns anos lá. Tem o português como L2 e LH pela ligação cultural e linguística que vincula o seu processo de alfabetização. Vive com os pais e irmão e no ambiente familiar partilham o francês. Frequenta a escola francesa desde os 5 anos de idade e a Secção Internacional Portuguesa desde os 8 anos. Tem o francês como língua de leitura e escrita e de interação entre pares. A motivação para a aprendizagem da língua portuguesa, como referem os inquéritos sociolinguísticos, prende-se “*moramos no Brasil e gostamos muito da cultura portuguesa.*” e o facto de achar que “*é bom aprender uma nova língua*”.

A representação gráfica inclui 2 desenhos que fazem parte de uma sequência. B8 utilizou uma técnica mista para o seu Cenário de Expressão Artística, usando marcadores e tinta.



Imagem : Cenário de Produção Artística B8- Os peixes e a deusa

No quadro seguinte é apresentada a produção oral e a escrita de B8.

Quadro 36: Aluno B8

B8: isso é o meu vul...vulcão e isso é o mar o peixe e o sol (apontando para os desenhos), o céu e um pouco de nuvem.

Professora: temos história?

B8: não sei.

Professora: Temos história? Temos um vulcão...

aluno1: eu tem uma ideia! É que eu tinha falado, eu tinha falado que (palavra impercetível) o desenho para ela fazer um vulcão então...

Professora: você estava com ela no grupo!

aluno1 sim, eu falei para ela se o desenho dela era vulcão? Então eu acho que lhe deu uma ideia

aluno2 é um vulcão em erupção

Professora: e agora?

Alunos: eu tenho uma história, eu tenho uma história (colocando os braços no ar e B8 dá a vez ao aluno 1)

aluno1: era...era uma vez um (impercetível) é um dia, um dia o sol tava...tava...um dia tava tão calor qui apareceu um vulcão.

B8: sim!

(silencio)

aluno3: porque, porque não (palavras não perçetíveis).

B8 não sei.

Professora: podemos criar uma ligação entre o vulcão e a imagem, quer dizer (professora aproxima-se dos desenhos para identificar uma linha narrativa uma vez que o vulcão é uma figura trágica...) e depois tem esta imagem com peixes, mar, corações, eu não consigo criar uma ligação ...

Alunos: eu consigo, eu consigo...

aluno4: era uma vez um mar com peixes só que tinha um vulcão perto do mar e estava numa ilha e ai o vulcão entrou em erup...erupção e a lava cai e virou terra.

B8: (abana com a cabeça a dizer que sim)

aluno5: e os peixes morreram?

Alunos: oh! oH! Tragédia!

Professora: : bom, mais alguém!? novas ideias...

aluno4: era uma vida tranquila e um dia um vulcão em erupção fez e toda a gente... (impercetível)

(silêncio)

Professora: : queres perguntar aluno5?

(batem palmas)

Os peixes e a deusa

Era uma vez muitos peixes que saltaram muito alto no mar, ~~em~~ paz. Mas um dia na ilha do lado o vulcão começou a entrar em erupção. Então, muito rápido todos os peixes mergulharam no fundo do mar para a lava não os magoar. Dois dias depois o vulcão ~~se~~ ~~parou~~ parou de estar em erupção. Apareceu então a Deusa da paz que ordenou ao vulcão de parar com a lava! E disse umas palavras mágicas (abacadeba, abiquidilbi) Mas não resultou. Então os peixes chamaram o deus do fogo que disse também alguma palavras mágicas: (vulcão, vulcão pára com o fogo, pára!) E o deus do fogo conseguiu parar o vulcão.

E os peixes ficaram felizes em paz por toda a vida.

FIM!!!

Na comparação discursiva é relevante a presença de conectores importantes para a construção da narrativa “entretanto”, “então”. Denota-se riqueza vocabular com uso de palavras não utilizadas na oralidade. Registe-se o verbo “ordenar”. Utiliza os diferentes tipos de frases a imperativa “que manda parar o vulcão”; a narrativa espelha já uma forte coesão e coerência que é dado pelo bom uso dos conetores, nomeadamente temporais “muito rápidos”; “dois dias depois”; “pára!”. B8 começa o seu texto escrito fazendo a localização

temporal e identificando as personagens “Era uma vez muitos peixes que saltavam muito alto no mar, em paz”, passando para a localização espacial e deste modo entrar no espaço narrativo. A ação desenrola-se com o aparecimento de um vulcão que entra em erupção; é através de um conjunto peripécias que envolvem deuses, em vários momentos, que a ação se desfecha com o final feliz esperado “e os peixes ficaram felizes e em paz por toda a vida”.

6.3.3.3. Aluno A2: “Olívia e o arbusto mágico”

A2 frequenta o 3º ano (CE2), tem 8 anos, nasceu no Brasil e tem como língua materna o português; seus pais e avós são brasileiros e tem ascendência em Marrocos através do avô paterno. Vive com os pais e irmã, sendo a língua veicular no ambiente familiar o português. Frequenta a escola francesa desde os 7 anos de idade e a Secção Internacional Portuguesa desde os 7 anos. Tem o francês e o português como língua de leitura e escrita e de interação entre pares. A motivação para a aprendizagem da língua portuguesa, como referem os inquéritos sociolinguísticos, prende-se *“manter o vínculo ao idioma e manter contacto com família brasileira.”* e o facto de acharem de que o aluno *“alfabetizada em português e não sente dificuldade em acompanhar”*.

A representação gráfica reflete a sua maturidade, espelhando-se numa paisagem com árvores, na qual sobressai um sol radioso e uma menina com uma coroa. A2 utilizou uma técnica mista para o seu Cenário de Expressão Artística recorrendo à colagem de papéis de várias texturas, purpurinas, tinta e marcadores.



Imagem : Cenário de Produção Artística A2- Olívia e o arbusto mágico.

No quadro abaixo é apresentada a produção oral e a escrita de A2.

Quadro 37: Aluno A2

Professora: agora é a vez do A2, o que se passará aqui?, vamos ver? (enquanto expõe o trabalho no quadro). -O que apareceu no teu desenho (depois de uma longa pausa)

A2: uma menina.

Professora: vou fechar a janela porque eu não te ouço (continua a falar com a aluna dando-lhe pistas para começar a falar), está envergonhada porquê? Estamos fartos de fazer isto...estamos entre amigos!

(longa pausa de silêncio)

Professora: A2, diz qualquer coisa! o que você tem no desenho?

(continua virada para o desenho, de costas para os colegas sem falar)

Professora: : o que tem então o teu desenho, já sabemos uma menina, uma árvore e que mais?

(momento longo de silencio virada para o desenho).

A2: ...um...tem mininaque tinha chocolate e mágica que ...si...si...tá a perguntar uma coisa que queria para a árvore, para dar para ela

Professora: você gosta do desenho que fez?

A2:(assente que sim com a cabeça)

Professora: gosta! gosta? Então explica! O que é que tem? O que é que tem?

(Silencio)

Professora: : a menina está vestida como...

(Silencio)

A2: e ...e ela tinha pedido umas flores só que a árvore não deu as flores para ela...e...não sabia porquê...(não se percebe o diz), só qui ela não conseguiu. Ela trocou (impercetível o que diz) foi procurar noutra árvore. Ela achou o que queria...(não se percebe o que diz) ...tinha muito sol...(longa pausa de silêncio)...árvore magica e a garota foi para a escola e as outras coisas a árvore deu (longo silêncio, volta a falar sem se perceber o que diz)...terminei

Alunos: batem palmas

Olivia e o arbusto mágico

~~Era uma vez~~ uma princesa que chamava-se Olivia.

Certo dia enquanto passeava na floresta, Olivia achou um arbusto mágico que tinha desejos. E Olivia queria pedir brinquedos e animais para brincar. E o arbusto deu tudo o que ela queria. Ela ia à floresta por causa do arbusto.

Um dia ela pediu uma flor só que não tinha mais nenhuma presente!

E aí ela viu um duende que estava a fazer um presente. E a Olivia perguntou ao duende se ele podia fazer a flor que ela queria.

Só que o duende teve medo e fugiu e foi avisar os amigos dele. E aí os duendes apertaram um botão de armadilha.

E o botão que os duendes apertaram era um feitiço para fazer funcionar a armadilha! E ela tinha caído num buraco profundo. Mas depois chegou um menino

que veio salvar a Olivia. ~~Mas~~ E um dia eles se casaram e tiveram umas crianças. E viveram felizes para sempre.

Na expressão oral nota-se uma grande dificuldade devido à timidez. Por sua vez, na narrativa escrita, há uma enorme evolução. Nomeia a personagem da sua narrativa, insere-a no contexto de floresta. Registe-se a presença dos conetores de ligação que estruturam temporalmente os momentos como “certo dia”, “um dia”, “e aí”. Embora se nota a progressão lexical, semântica e sintática como, por exemplo, o uso da locução “só que”; não faz uso da paráfrase, pelo que há ainda algumas estruturas repetidas. A2 começa o seu texto escrito fazendo a localização temporal e identificando a personagem principal “Era uma vez

uma princesa que chamava-se Olívia”. Através de parágrafos vai passando para a localização espacial “certo dia enquanto passeava na floresta (...)”, para, deste modo, entrar no espaço da narrativa propriamente dito. A ação desenrola-se com o aparecimento de um arbusto mágico que concede desejos à menina. O aparecimento de duendes dão dinâmica à ação e um menino que provoca o desfecho com o final feliz esperado “E um dia eles se casaram e tiveram umas crianças. E viveram felizes para sempre ”.

6.3.3.4. Aluno B1: “Chegando em Marte”

B1 frequenta o 3º ano (CE2), tem 9 anos, nasceu no Brasil e tem como língua materna o português; seus pais e avós são brasileiros e tem ascendência no Japão através do avô paterno. Vive com os pais e irmã e no ambiente familiar partilham o português. Frequenta a escola francesa desde os 8 anos de idade e a Secção Internacional Portuguesa desde os 8 anos. Tem o português como língua de leitura e escrita e de interação entre pares. A motivação para a aprendizagem da língua portuguesa, como referem os inquéritos sociolinguísticos, prende-se “*a língua portuguesa é a nossa língua materna e entendemos ser imprescindível o seu aprendizado*”; o aluno gosta das aulas “*porque há períodos de desenho livre, atividades orais e criação de histórias*”.

B1 inclui no seu cenário de produção artística elementos desenhados, soltos tendo em vista a elaboração de um filme com a técnica *Stopmotion*.

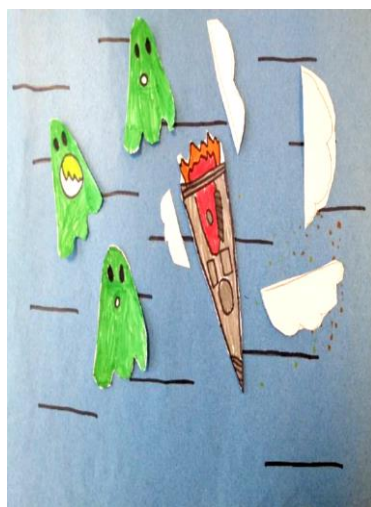


Imagem : Cenário de Produção Artística B1- Chegando em Marte

No quadro abaixo é apresentada a produção oral e a escrita de B1.

Quadro 38: Aluno B1

(o aluno apresenta no quadro um projeto para filme/vídeo, utilizando a técnica stop motion).

B1: isso é o espaço, isso é uma pessoa que vai para a lua e tem vários obstáculos de alienígenas ..e também ia fazer uma chuva de meteoros qui não deu tempo... e aqui é (palavra impercetível) decolando.

Professora: Tem que falar para os colegas porque senão eles não vão ouvir (pede para repetir pois os alunos não estão a tomar atenção)

B1: : aqui são os alienígenas e aqui é a lua e eu fiz um monte de estrela, uma outra galáxia, estrela de davie outra galaxia qui é jupiter. (silêncio)

aluno1...ê.. (palavra impercetível) de qual planeta?

B1: : o quê?

aluno1 os extraterrestres eles vêm de qual planeta?

B1: eles vêm dessa galáxia (apontando para o desenho)...é uma galáxia...

(os alunos estão a prestar pouca atenção pois já está na hora de saída, não bateram palmas e ficou combinado apresentar para a aula seguinte)

Na aula seguinte o aluno retomou a sua apresentação colocando os desenhos, fundos e recortes que tinha realizado.

B1: eu fiz um eu vou fazer um filme pra botar na TV que é de um foguete que vai pra lua... e tem obstáculos pra chegar na lua.

Tem fantasmas (retirando os seus desenhos do quadros e mostra aos colegas)que gostam, tem negócio ácido...(pausa e olha para os desenhos)e...e ele vai ter que desviar e depois vai ter uma chuva de meteoros que eu ainda não fiz, vou fazer. E...e eles ...

Professora: bom! Perguntas? Sabes que tens de responder a questões dos colegas

B1: aponta para aluno2 dando-lhe a palavra.

aluno2 porque é que fizeste numa cartolina roxa?

B1: Porque dá para parecer o espaço.

aluno2 é que não dá para ver!

B1: Hum?

aluno2 Não dá para ver os desenhos, como é roxo!

Professora: Hum! E no filme não vai ver, a fotografia não vai ver, o desenho como está a preto! Não se consegue ver... tinha que ser uma cor branca...

aluno3 Óoentão preto e um negócio branco...ou amarelo!

B1: : é que eu já tinha aqui passado amarelo e não tava bem-e (dá a palavra a aluno4).

aluno4 o que é que significa tudo isso?

B1: Ah! Porque eu gosto de filmes.

Professora: pois! E gostaste daquele experiencia que fizemos de StopMotion, no senhor do seu nariz, naquele livro ...

Alunos: interrompem e falam ao mesmo tempo perdendo-se o sentido

Professora: Bem! eu não percebi muito bem a estória! Portanto, existem uns extraterrestres!... vão roubar o quê? Ou não roubam nada!?

B1: Não! É que eles pensam que eles vão invadir o seu planeta.

Professora: : ah! Pensam que vão invadir o planeta!... e eles invadem?

B1: Não!

Professora: e! e ...depois como termina a estória?

B1: Chegam à lua.

Professora: chegam à lua! Tá bom...Ai não! tem aqui muitas perguntas (referindo-se ao alunos com os braços no ar)

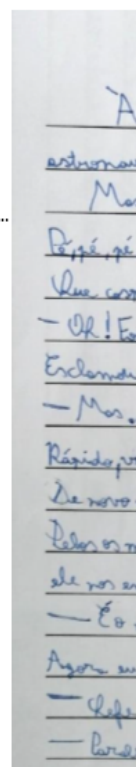
aluno5 o que é que...o que é aquilo branco?

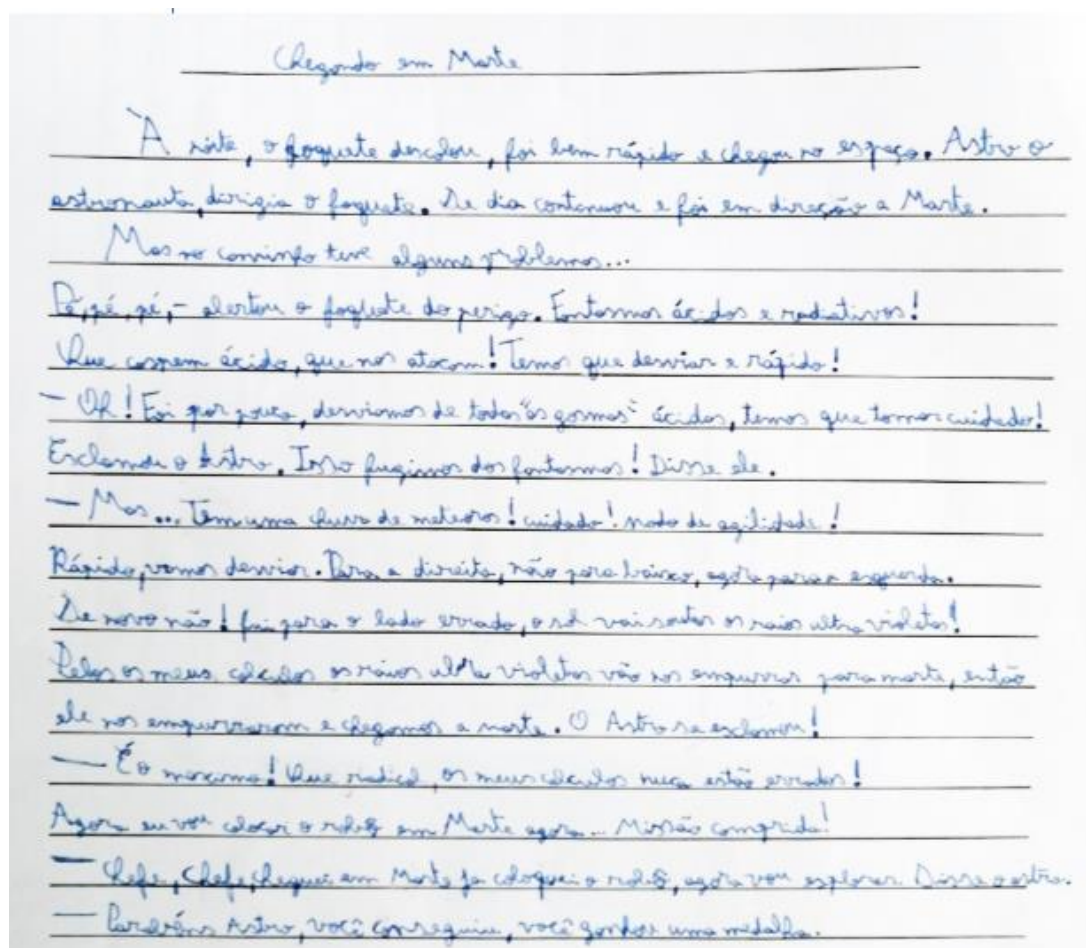
B1: : apontando para o desenho que está no quadro –Isto aqui? Nuvens.

aluno6 podes fazer uma estória... com isso, podes?

B1: sim, eu posso fazer uma estória, e a estória é (palavra impercetível) na lua

Professora: Ok, vamos lá (e apela ao bater de palmas). Os alunos batem palmas e **B1** agradece assentindo com a cabeça.





B1 revela na oralidade, um bom nível criando logo uma narrativa e explica todos os procedimentos que estão subjacentes à criação do seu vídeo. Na narrativa escrita faz uso repetido do discurso direto, o que cria uma elevada interatividade, simulando o diálogo. Recorre também ao uso repetido de frases exclamativas. A competência lexical está muito desenvolvida relativamente à narrativa mãe: uso de apelativos “chefe!chefe!; as interjeições de emoção “Oh!”; o uso de adjetivos apropriados à situação; o uso de frases elogiativas “É o máximo! Que radical, os meus cálculos nunca estão errados”, numa frase explicativa que já denota a complexidade frásica dominada pelo aluno. Curioso assinalar o uso na escrita da expressão onomatopaica “Pé-pé-pé” para simular a situação de perigo. Em suma, a narrativa escrita é coesa e coerente, cumprindo, assim, os pressupostos estudados, e que comprovam a progressão na aprendizagem. B1 começa a sua narrativa fazendo a localização temporal, espacial e identificando a personagem principal “À noite, o foguete descolou, foi bem rápido e chegou no espaço. Astro o astronauta, dirigia o foguete. ”, para deste modo entrar no espaço da narrativa propriamente dito. A ação desenrola-se com o aparecimento de várias peripécias pelas quais o personagem principal

tem de passar até chegar ao seu destino final que é Marte. Astro, o astronauta bem sucedido está orgulhoso do seu desempenho nesta missão “Chefe, chefe, cheguei em Marte já coloquei o robô (...)”. A ação, que faz lembrar jogo de computador, foi levada pelo aluno até à máxima expressão da narrativa tendo produzido um filme com a técnica *stopmotion*. Anote-se, aqui, a variedade de técnicas utilizadas, o que comprova o dinamismo existente e o convívio frutífero entre os cenários de produção artística e os conteúdos em língua portuguesa.

6.3.3.5. Aluno B6: “A grande folia”

B6 frequenta o 3º ano (CE2), tem 8 anos, nasceu em Portugal e tem como língua materna o português; seus pais e avós são portugueses, com ascendência no nordeste de Portugal e em Angola. Vive com os pais e irmãos e no ambiente familiar partilham o português e o francês. Frequenta a escola francesa desde os 3 anos de idade e a Secção Internacional Portuguesa desde os 4 anos. Tem o francês como língua de leitura e escrita e de interação entre pares. A motivação para a aprendizagem da língua portuguesa, como referem os inquéritos sociolinguísticos, prende-se “*a importância de conhecer as nossas raízes, a transmissão a beleza e riqueza da língua portuguesa*”; o aluno gosta das aulas “*porque tenho lá a minha melhor amiga e adoro a professora e também aprendo coisas novas*”

B6 apresenta 2 desenhos, um pôr-do-sol e numa outra folha, círculos brilhantes que o aluno referiu serem planetas. Recorre a técnicas mistas e de exploração de materiais, usando tintas, purpurinas, lápis de cera, raspagem.



Imagem : Cenário de Produção Artística B6- A grande folia

No quadro abaixo é apresentada a produção oral e a escrita de B6.

Quadro 39: Aluno B6

(B6 coloca as suas pinturas no quadro)

B6 : é...então este desenho aqui é...é o sol a deitar-se na praia porque eu adoro a praia e... aqui (virando-se para a outra pintura), é mais ou menos o espaço mas não está acabado que ainda falta...ah! ...e...ah! Eu (palavras impercetíveis)

Aluno1: 2, 3, 4, 5, 6, 7...

B6 : (fica a olhar para a pintura. Longo silêncio), aluna2?

aluno2 quais os planetas?

B6 : o planeta terra, não! o planeta terra é esse, aqui é...já não sei qual é ...marte...ah! Saturno, Júpiter (os colegas vão dando nomes de planetas e falam em simultâneo causando borborinho que torna difícil a transcrição) , aluno 3?

Aluno3 (faz uma questão que não se percebe o conteúdo)

B6 : ah!?

aluno3 : ...os planetas que tem o desenho

B6 : ah! Eu não sei porque , é porque sei lá! Como eu vi o Miguel e o Mateus a fazer , também fiz...mais questões, sim aluno2!

aluno2 : porque é que tu faz um...porque é que tem um água para que estão

B6 : como? (aproxima-se da aluna para ouvir melhor)

aluno2 porque é que tem água (palavras impercetíveis)

B6 : ah! Tu achas que isto é água (apontando para a pintura), não isso é areia e isso é água.

aluno2 não, ah!

B6 : ah! Não mas, é que para mim e para mim o mar é (palavras impercetíveis)...eu queria fazer assim com o dedo só que não deu.

Professora: eu peço desculpa estar assim a intrometer-me mas conseguimos ter aí alguma história?

B6 : acho que sim! sei lá!

Professora: ora olha bem para eles, tenta... (maria passa a palavra a um colega)

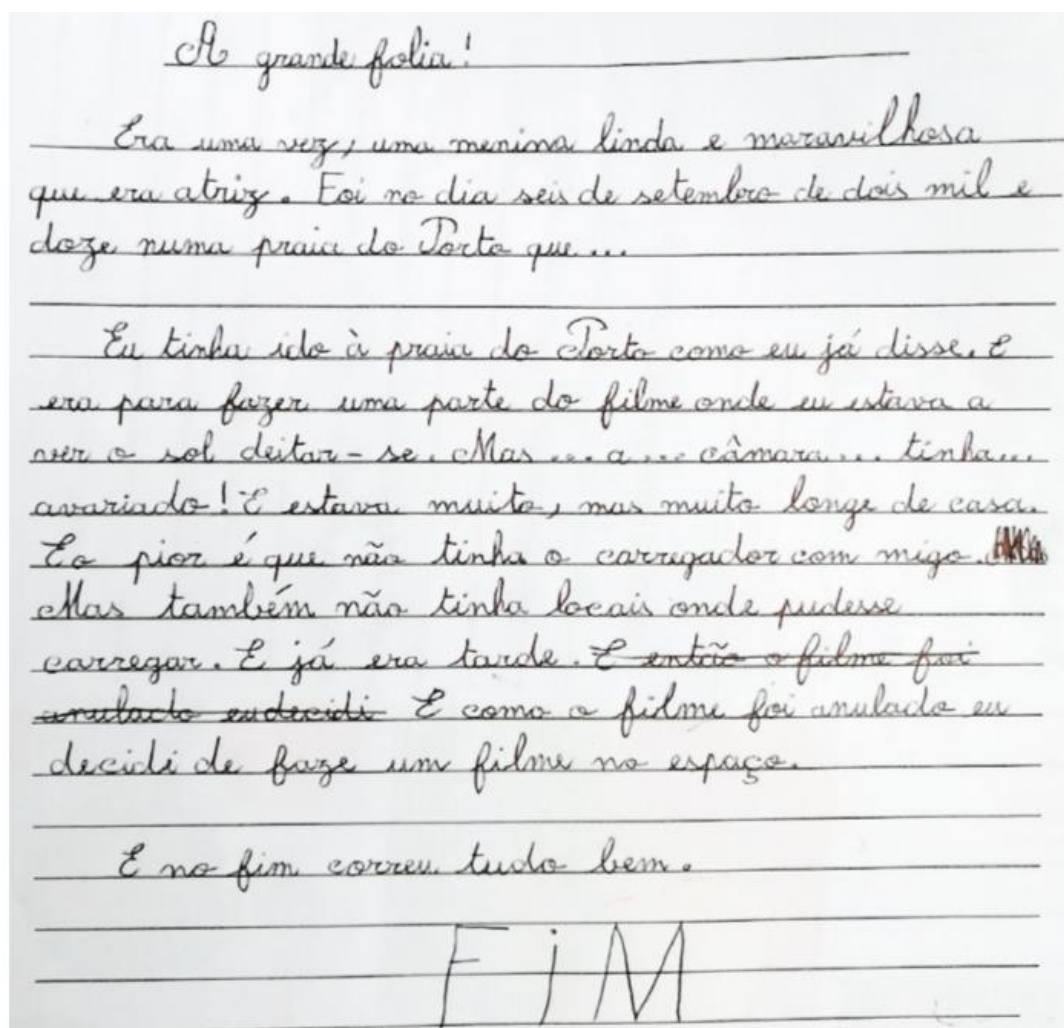
aluno4 : tem uma ideia de uma história...planeta, planeta porque é o sol tem de se por tão cedo, porque o sol tem de nascer tão cedo, porque o sol nasce não, e não deca? Porque ele não decena ora de nascer? E porque ele não sobe na hora de dormir?

Professora: o que ela está a fazer é um poema, é uma outra forma de texto

B6 : eh!Professora: nós temos várias formas de escrever, podemos escrever canções, podemos escrever as histórias, podemos escrever poemas, podemos escrever ..teatro! drama! Maria! Mais ninguém, então?

Aluno5: porque é que fizeste um desenho dos planetas?

B6 : eu acho que eu já expliquei! Eu vi o Mateus e o Miguel a fazer planetas e depois como... eu não tinha ideias de fazer ou desenho tipo, eu sei lá! Não sabia que fazer e depois eu vi o Mateus e o Miguel a fazer planetas e deu-me uma ideia (silêncio, palmas e agradece ao colegas)



Na oralidade é bem patente a enorme dificuldade quer na conceção do desenho, quer na sua explicitação, com argumentos repetidos.

Na narrativa escrita, B6 utiliza parágrafos para dividir o texto em 3 partes (introdução, desenvolvimento e fecho). Começa o seu texto escrito, procedendo à localização temporal e identificando a personagem principal “Era uma vez uma menina linda e maravilhosa que era atriz”, vai passando para a localização espacial “Foi no dia seis de setembro de dois mil e doze numa praia do Porto que...”, para deste modo entrar no espaço da narrativa propriamente dito. A ação acontece durante a rotação de um filme, mas que por falta de energia e circunstâncias estranhas é cancelado para aparecer uma outra oportunidade de filmagem, acabando tudo em bem “E no fim correu tudo bem.”

Durante a observação participante no campo registou-se que a aluna está familiarizada com a internet e com o “canal tiktok”, que parece influenciar a sua narrativa com a identificação da personagem como atriz, ou seja um narrador participante; um vocabulário ligado à produção filmica e, apesar de não ser uma narrativa autobiográfica, regista-se a sua

experiência quotidiana e nota-se essa passagem da terceira pessoa para a primeira, em parágrafos consecutivos, o que espelha essa apropriação. Usa as reticências para criar suspense na sua narrativa. Usa o intensificador “muito” para mostrar o afastamento do local. Apesar de tudo registam-se ainda problemas de coesão e coerência. Na escrita usa apenas frases coordenadas e não mostra o domínio do discurso direto e indireto.

6.3.3.6. Aluno C6: “A Inês e o seu cão”

C6 frequenta o 2º ano (CE1), tem 7 anos, nasceu em França e tem como língua materna o francês; seus pais são franceses e os avós são portugueses com ascendência no norte de Portugal. Vive com os pais e irmãos e no ambiente familiar e partilham o português e o francês. Frequenta a escola francesa desde os 3 anos de idade e a Secção Internacional Portuguesa desde os 6 anos. Tem o francês como língua de leitura e escrita e de interação entre pares. A motivação para a aprendizagem da língua portuguesa, como referem os inquéritos sociolinguísticos, prende-se “*para conhecer a cultura e saber falar com a família*”.

Este aluno C6 apresenta no cenário de produção artística uma paisagem onde se destaca um cão, uma menina e uma rena. Recorre a técnicas com lápis de cor aguareláveis.



Imagem : Cenário de Produção Artística C6- A Inês e o seu cão

No quadro seguinte é apresentada a produção oral e a escrita de C6.

Quadro 40: Aluno C6

Professora: Olá C6, tu trazes dois desenhos, também pintaste com aqueles lápis aguareláveis!

C6 : sim.

Professora: ok!

C6 : era uma vez uma menina que deixou o seu cão na floresta e quando foi buscar o seu cão ela viu uma rena e a rena perguntou como se chamava o seu cão e ela respondeu – e ele se chama (volta a observar atentamente para o desenho) pintinhas porque ele tem pintas, tem muitas (pausa com sorriso) e a menina perguntou como tu te chamas e ela disse eu chama (volta a refletir) Eva (pausa) e a rena foi na sua casa e depois a menina foi entrar com o seu cão (pausa) já acabou.

Professora: já acabou? E então esta casa para que serve?

C6 : é a casa da rena!

Professora: ah! É a casa da rena e depois o que é que aconteceu à rena ?

C6 : nada.

Professora: parece que anda perdida do pai natal! A rena não aparece só no natal?

C6 : não!

Professora: mas o que é que aconteceu à rena o que é que ela fez?

C6 : o pai natal, ela escreveu ao pai natal para vir o pai natal e é só esta rena que veio.

Professora: (interrompe para tentar introduzir mais ação na história. A sugere que façam questões).

Aluno1: porque essa casa não tem cor?

C6 : porque eu não acabei.

aluno2 em cima o que tem?

C6 isto? (apontando para o desenho) É o céu, é o céu.

Professora : Oh! C6 tu escreveste aí qualquer coisa!

C6 : dia mundial da criança!

Professora: Foi no dia mundial da criança, que esta menina! Qual é o nome da menina?

C6 : Eva

Professora: a menina Eva foi passear o cão pintinhas e encontrou uma rena perdida? Foi?

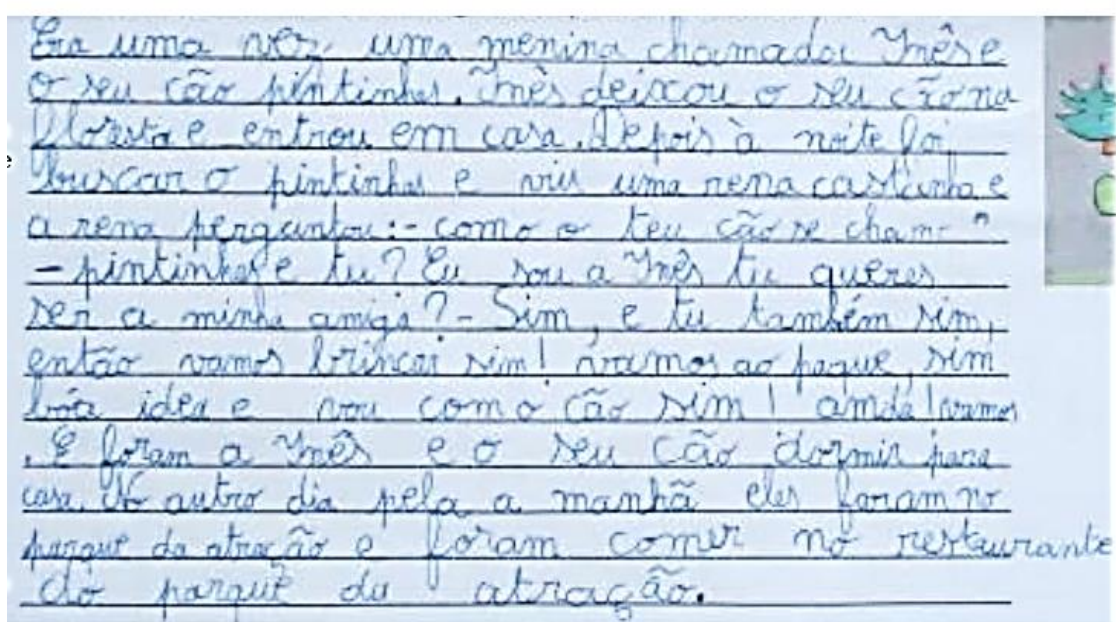
C6 não! estava a passear.

Professora: então foi no dia mundial da criança que ela levou a passear o pintinhas?

C6 : sim.

Professora: sim senhora, fica bem, fica bem.

(oralidade: 4min59)



Era uma vez, uma menina chamada Inês e
 o seu cão pintinhas. Inês deixou o seu cão na
 floresta e entrou em casa. Depois à noite foi
 buscar o pintinhas e viu uma rena castanha e
 a rena perguntou: - como o teu cão se chama?
 - pintinhas é tu? Eu sou a Inês tu queres
 ser a minha amiga? - Sim, e tu também sim,
 então vamos brincar sim! vamos ao parque, sim
 boa ideia e vou como o cão sim! amém vamos.
 E foram a Inês e o seu cão dormir para
 casa. No outro dia pela manhã eles foram ao
 parque da atração e foram comer no restaurante
 do parque da atração.

Na oralidade mostra já uma enorme desenvoltura construindo a história e responde, com criatividade, a todos os desafios colocados pela professora. Na narrativa escrita, regista-se uma enorme evolução com a introdução correta do discurso direto, das várias questões para a construção do diálogo. Recorre igualmente, com correção, ao uso de conetores temporais que estruturam de forma coesa e coerente a sua narrativa. Faz uso do possessivo “o seu cão” evitando assim a repetição do nome do animal, o que comprova a aquisição de mais uma estrutura gramatical pronominal. Atente-se também na repetição da partícula afirmativa “sim” que confere dinamicidade ao texto, simulando o diálogo.

C6 começa a sua história fazendo a localização temporal “Era uma vez uma menina e o seu cão pintinhas”, entrando desta forma no espaço da narrativa através das personagens principais. A localização espacial decorre no momento seguinte em que refere “Inês deixou o seu cão na floresta e entrou em casa.” A ação desenrola-se com o aparecimento de uma rena falante a querer estabelecer amizade com a menina e o cão. O desfecho não é claro terminando abruptamente depois de uma ida ao restaurante “No outro dia pela manhã eles foram ao parque da atração e foram comer no restaurante do parque da atração.”

6.3.4. Síntese da análise das narrativas

Das narrativas produzidas no decorrer da Unidade Didática constatamos que na modalidade oral apresentam-se bastante heterogêneas, revelando as dificuldades já apontadas que remetem para níveis de proficiência distintos. Do ponto de vista da macroestrutura, a maior parte fica incompleta e com falta de sequência lógica mas já apresentam referências a personagens, com marcadores temporais e espaciais e por vezes uma conclusão evidenciando, em todo o caso, conhecimentos sobre o gênero textual em causa. As narrativas orais também apresentaram deficiências ao nível da utilização de conectores de discurso, que pretendem criar uma linha orientadora do processo narrativo, causando muitas vezes lacunas na percepção ou produzindo falhas na compreensão da história. Foi observado na investigação de campo que, apesar de terem disponível um guião orientador para estruturação da oralidade, nenhum dos alunos apresentou rascunho, apontamentos ou planificação antecipadamente, particularmente os do grupo “C”, apesar de ser neste grupo em que se encontram mais elementos macroestruturais deste gênero textual na modalidade oral. Esta atitude pode decorrer ainda da falta de sequência lógica, da falta de necessidade de clarificação do discurso, não procurando ativar conscientemente o respeito quer pela estrutura canónica ou pela descrição dos seus elementos. Da análise do discurso, constata-se, de uma forma geral, que é rico em interjeições simples, exprimindo atos ilocutórios expressivos, transmitindo emoções, sentimentos e despoletando o surgimento de elementos paralinguísticos como a mímica, a entoação, a expressão físico-motora, enriquecedores do discurso. Os narradores regra geral mostraram-se envolvidos durante a apresentação do seu “Cenário de Produção Artística” e foram registados momentos emotivos. A apresentação da produção plástica realizada permitiu e favoreceu um maior envolvimento emocional dos participantes, uma vez que possibilitou falar e interagir sobre assuntos do seu conhecimento e interesse, favorecendo o comprometimento reflexivo. Da análise da produção oral é possível também destacar que a narrativa foi impulsionada pela ilustração criada pelo próprio aluno.

Da análise da produção escrita é possível inferir que a planificação e a revisão assumiram importância e relevância dando lugar a narrativas mais coesas e coerentes e respeitando a estrutura canónica: introdução, desenvolvimento e conclusão. Apesar de ser evidente o cumprimento da estrutura formal, foram encontradas não conformidades na

formatação do texto, regras de translineação, ausências de parágrafos para organizar o texto e ainda erros ortográficos que acabaram por passar despercebidos no processo de revisão. No que diz respeito às grelhas de planificação e de revisão da escrita, grande parte dos alunos utilizou-as, porém alguns deles necessitaram da ajuda da professora e dos colegas para a interpretação do pretendido fazendo jus ao ato colaborativo e imprimindo dinâmica à interação. Alguns dos alunos revelaram ter preenchido sem uma reflexão cuidada ou acabando por esquecer introduzir as revisões necessárias no texto final através da reescrita. De salientar que, para o nível de proficiência linguística destes alunos, a implementação de estratégias de revisão textual ainda é frágil, não sendo fácil a deteção do erro e a tarefa de verificação é para eles desprovida de sentido, revelando ser necessário o *feedback* da professora para a deteção do erro e reforço positivo para o aperfeiçoamento textual. Em todo o caso, denota-se uma tomada de consciência para estas ferramentas que, para os níveis de ensino em causa, ainda são rudimentares

No processo de passagem da produção oral para a escrita da narrativa destaca-se a evolução que os alunos revelaram na sua capacidade para textualizar. Os alunos observaram que não sentiram dificuldades na emergência das narrativas através dos Cenários de Produção Artística e em passar da narrativa oral para a escrita, acabando por apresentar histórias mais coerentes e que continham mais enredo na sua ação do que no início da Unidade Didática. Foi visível o recurso a conetores frásicos com o intuito de construir narrativas mais coesas e participação mais ativa na produção textual de autoria pelo envolvimento emocional.

6.4. Análise do inquérito de avaliação da Unidade Didática aplicado aos alunos

O inquérito de avaliação, concebido especificamente para este efeito, foi aplicado aos alunos. A sua subdivisão em atividades (expressão plástica, produção oral, produção escrita, interação entre pares), permitiu uma interpretação mais cuidada e apreciar o grau de motivação que os alunos apresentam para cada uma delas. O objetivo central respeitava na formulação de textos de opinião e instigar os alunos à reflexão sobre as atividades/tarefas propostas avaliando o seu nível de desempenho e agrado. Os dados recolhidos foram classificados e organizados por categorias, tendo-se recorrido à ferramenta *Excel* para produção do documento.

Foram mantidas *ipsis verbis* as respostas dadas pelos inquiridos, respeitando a grafia, as interferências linguísticas e todos as especificidades que permitem testemunhar o seu pensar, a sua capacidade de expressar uma opinião e estado de desenvolvimento da escrita.

6.4.1. Sobre a atividade de expressão plástica

No que diz respeito à atividade inicial, Tarefa1-de Produção Plástica, é possível evidenciar o processo avaliativo realizado pelos alunos através das tabelas que se apresentam e onde se podem constatar as opiniões dos inquiridos.

Tabela 41: Atividade/tarefa 1- Cenários de produção artística																	
Alunos (%)	Gostaste da atividade de expressão plástica?		Gostaste do desenho que realizaste?			Avalia de 0 a 5 a atividade de expressão plástica.						Avalia de 0 a 5 o teu desempenho nesta atividade de expressão plástica.					
	Sim	Não	Sim	Não	Sim /não	nr	1	2	3	4	5	nr	1	2	3	4	5
	100	0	91	0	9	3	0	0	6	21	71	0	0	0	3	24	74

Tabela 42: Atividade 1_Gostaste da atividade de expressão plástica? Porquê?	
A1	Porqué tinta, cores, brilhante
A2	Porque gosto muito de fazer expressões plásticas.
A3	Eu gostei de esta atividade porque gosto de desenhar.
B1	Porque eu gosto de desenhar e fazer filmes.
B2	Porquê foi legal de fazer uma coisa ao ar livre.
B3	Porque eu gosto de atividades.
B4	Porque eu experimentei varias coisas e materiais diferentes: lápis, canetas...
B5	Eu gosto os desenho e nos estavam de grupos.
B6	É porque eu adoro desenhar e ainda mais em grupo adoro ainda mais.
B7	eu gostei porque foi divertido.
B8	Porque eu gosto muito da arte e eu gosto tambem o material.
B9	Teve meus amigos.
B10	Porque eu adora as artes plástica
B11	poque gosto disgnar.
B12	Porque era divertido
B13	Porquê e legal.
B14	Porque engraçado e exprementei misturas de cores.
C1	pintar com as minhas amigas é bom.

C2	Porque eu gostei de estar com os meus amigos.
C3	Porque gosto muito disso.
C4	porque foi muito legal e fíche.
C5	Porque gosto de fazer desenhos e gosto de escrever.
C6	Porquê eu gosto de pintar com as minhas amigas porque é divertido.
C7	nr
C8	desenhar com o lápis de cor e pintar com os lápis de cores.
C9	porque éra muito divertido
C10	porque era como se fose uma atividade.
C11	Porquê é muito maneiro, eu fico com os meus amigos eu ajudo os meus amigos. Porquê com meus amigos eu fico muito contente.
C12	Porque gosto de dessinhar.
C13	Porque eu gosto de echcrever

Tabela 43: Atividade 1_ Gostaste dos desenhos que fizeste? Porquê?

A1	para fetas de mãe e de pai.
A2	Porque eu acho bonito.
A3	Eu gostei do meu desenho porque eu estava livre.
B1	Porque eu gosto de desenhar.
B2	Eu não gostei muito do meu desenho porquê eu compliquei muito as coisa e eu fez uma cagada.
B3	Porque gosto de desenhar.
B4	porque eu desenei o que queria.
B5	acabei de fazer o que eu queria
B6	É porque eu adoro a praia e ver o sol deitar-se. E eu gosto dos planetas e é porque também o Mateus o o Miguel também fasiam.
B7	eu gostei do meu desenho ficou bonito.
B8	Porque eu gosto da praia e um meu desenho fala da praia e do vulcão
B9	Era estimulante para o cerebro.
B10	Porque eu queria fazer quocia que não isistão
B11	porque a fíche de faser deségno.
B12	Porque eu falei da minha amiga julia.
B13	Eugosto do pordosol.
B14	Eu gostei do meu desenho porque gosto do espaço.
C1	tem muitas pinturas.
C2	Porque avia coisas que gosto muito.
C3	Porque è tão bonito.
C4	nós usamos o que quiser e ficou lindo.
C5	Porque esta bonito.
C6	Porquê as minhas amigas agudem
C7	nr
C8	Porque desenhar e corrorido.
C9	Porque pintar éra bem.
C10	porque era muito jiro e adorei o meu dezenho.

C11	Porquê tem escuro na minha história é muito maneiro de pintar
C12	porque sta mouto bounito.
C13	Porque gosto os meis dessanio.

Da análise dos dados concluímos que é notório o gosto revelado pelos alunos por esta estratégia didática. Nas suas expressões linguísticas, são evidenciadas as emoções e a carga emocional que transportam para este tipo de atividade e o resultado das suas reflexões, opiniões. Dos inquiridos, 100% respondeu ter gostado da atividade aparecendo enunciados como: “gosto de desenhar”, “é maneiro”, “é divertido”, “gosto de artes”, “gosto de experimentar”. A maioria dos inquiridos refere que gostou do seu desenho/pintura: “porque eu estava livre”, “desenhei o que queria”, “ficou bonito”, “nos usamos o que quiser e ficou lindo”. Também há referências ao gosto que eles revelam por partilhar a atividade em grupo: “nos estava em grupos”, “pintar com minhas amigas é bom”, “teve meus amigos”.

71% dos inquiridos atribuíram o 5 para nota máxima na atividade e 74% atribuíram a nota máxima ao seu desempenho, o que revela terem ficado muito satisfeitos com os seus produtos plásticos, podendo-se inferir que foi uma atividade que valorizou o seu autoconceito.

Gostam desta atividade porque gostam de desenhar, pintar e das artes plásticas em geral, referindo-se aos materiais e às técnicas. Sob o ponto de vista emocional referem-se a uma aula: “divertida, legal” onde podem experienciar livremente. De reforçar o gosto que revelaram por esta tarefa/atividade de expressão plástica com tema livre e que dava espaço para a livre criação e experimentação de materiais.

6.4.2. Sobre a atividade de produção e interação oral

No que diz respeito à Tarefa2-de Produção oral, é possível evidenciar o processo avaliativo realizado pelos alunos através das tabelas que se apresentam e onde se podem comprovar as opiniões dos inquiridos.

Tabela 44: Atividade 2_Produção Oral

Alunos (%)	Gostaste da atividade de expressão oral?			Gostaste de apresentar oralmente o teu desenho aos colegas da turma?			Avalia de 0 a 5 a o teu desempenho na atividade de expressão oral					
	sim	não	Mais ou menos	sim	não	Mais ou menos	0	1	2	3	4	5
	85	6	9	70	19	11	6	0	0	21	12	62

Tabela 45: Atividade 2_Gostaste de apresentar oralmente o teu desenho aos colegas? Porquê?

Respostas		
A1	Sim	O coração e todos
A2	Sim	Porque eu ache que ele é legal.
A3	Sim	Eu gostei de apresentar o meu desenho a turma.
B1	Mais ou menos	Porque sou tímido.
B2	Não muito	Porquê eu não gosto que a jente olha as minhas coisa e que eu sou um pouco timida.
B3	Sim	Porque gosto de explicar coisas.
B4	Sim	porque eu apresentei os meus desenhos a turma.
B5	Sim	eu gosto de falar na frentes de gente
B6	Sim	É porque eu adoro ir au quadro para apresentar os meus trabalhos.
B7	Sim	porque eu fiz boa figura.
B8	Gostei so um pouco	Porque gosto de falar
B9	Sim	Porque eu estou timido e destimidizou-me.
B10	Sim	Porque quer que ver as minhas idéias
B11	Sim	porque ere muito rapide.
B12	Sim	Porque eu tenho confença em mim.
B13	Não	Porquê eu achei desnecessario
B14	Sim	Porque estava feliz de mim.
C1	Sim	é bom de contar a história aos colegas.
C2	Um pouco	Porque eles gostaram muito e eu não.
C3	Não	Porque eu so timido.
C4	Não	porque eu tinha um pouco de vergouha.
C5	Sim	Porque os colegas esta atento e a profesore.
C6	Sim	Porquê os outros agudem a diser palavra difissei
C7	Não	n.r.
C8	Sim	Porque eu adore dizer o queu fiz os meus colegas.
C9	Não	porque eu não fez.
C10	Não fiz	Não fiz.
C11	Sim	Porquê tem que falar alto e pressiza de muita confiença e isso adora

C12	Sim	Porque os colegas sta atente.
C13	Sim	pouque eu gosto de lere os meninos

Da análise dos dados é evidenciado o gosto demonstrado pelos alunos por esta estratégia didática. Nas suas expressões linguísticas, é notória a carga emocional que transportam para a resposta às questões colocadas. Dos inquiridos, 85% respondeu ter gostado da atividade aparecendo frases como: “eu gostei de apresentar o meu desenho”, “É bom de contar a história aos colegas”, “porque eu gosto de explicar coisas”; ao nível do autoconceito: “porque eu fiz boa figura”, “porque eu estou tímido e destimizou-me”, “porque eu tenho confiança em mim”, “porque os colegas esta atente e a profesore”. Alguns alunos expressaram a sua timidez e, por esse facto, não gostaram da atividade como o aluno B1 “Porque sou tímido”, o B2 “Porquê eu não gosto que a jente olha as minhas coisa e que eu sou um pouco tímida”, ou ainda como B13 “Porquê eu achei desnecessário”. Revelam de uma forma positiva a atenção que têm por parte dos colegas e da professora “Porque os colegas esta atente e a profesore.”, “Porque os colegas sta atente.”, “É porque eu adoro ir au quadro para apresentar os meus trabalhos”.

Em sùmula, 70% dos inquiridos revelou ter gostado de apresentar a sua narativa aos colegas e 74% deles atribuíram o 4 e o 5 para nota máxima no seu desempenho na atividade.

Na generalidade, gostam de falar, explicar, apresentar, ir ao quadro, ter protagonismo, de falar para outras pessoas. Sob o ponto de vista emocional referem que ficaram satisfeitos por serem ouvidos, porque os colegas estavam atentos ao que diziam e até porque recebiam ajudas dos colegas para falar. Ter “necessidade de confiança” foi algo evocado para a realização desta tarefa.

Da análise ressaltamos que é notório alguns alunos referirem-se à apresentação do desenho “porque eu apresentei os meus desenhos a turma” e outros já o revelam como um ato narrativo “é bom de contar a história aos colegas”.

6.4.3. Sobre a atividade de produção e interação escrita

No que diz respeito à atividade/tarefa3, no domínio da escrita, as respostas podem ser sintetizadas nas seguintes tabelas.

Tabela 46: Atividade 3_Produção Escrita					
Alunos (%)	Gostaste da atividade de expressão escrita?		Gostaste da história que escreveste?		
	Sim	Não	Sim	Não	Um pouco
	94	6	97	0	3

Tabela 47: Atividade 3_gostas da atividade de expressão escrita?		
Respostas		
A1	sim	bem escrita
A2	sim	Porque eu gosto de escrever.
A3	sim	Porque devemos escrever a história.
B1	sim	Porque imagino-me dentro da história.
B2	sim	Porquê eu adoro escrever e fais fonssionar a nossa imaginação
B3	sim	Porque gosto de escrever.
B4	sim	porque escrever texto original a partir de um desenho é fiche.
B5	sim	eu gosto escrever
B6	sim	É porque eu adoro inventar histórias.
B7	sim	eu gostei porque foia facil fascinante e calmo.
B8	sim	Porque gosta de planificar e reescrever mais de 1 vez
B9	sim	E uma boa maneira de comunicar.
B10	sim	Porque tem amigos (a) que ajuda para tem idéas
B11	sim	porque eu gosto iscrever.
B12	sim	Porque era divertida.
B13	Sim	Porquê é divertido.
B14	sim	Porque gosto de escrever e de inventar.
C1	sim	porque escrever é muito importante
C2	sim	Porque imaginou com a minha cabeça
C3	sim	Porque goste de isso.
C4	sim	porque tivemos muitas boas idéas.
C5	sim	Porque imagina e gosto de imaginar.
C6	sim	Porquè escrever e a vida
C7	Um pouco	Não estava muito contente
C8	sim	porque eu moito ideia para escrito um texto.
C9	sim	Porque éra bem.
C10	sim	porque gosta de escrever texto de um dezenho.
C11	sim	Porquê quando presiza de ajuda ao colegas ajuda.

C12	sim	Porque a história sta muito bonita
C13	sim	pouque eu gosto de escrever

Da análise dos dados é evidenciado o gosto demonstrado pelos alunos por esta estratégia didática, uma vez que do total de inquiridos, 94% mostraram ter gostado da atividade de produção escrita e 97% revelou ter gostado da história que escreveu. O entusiasmo, está bem espelhado nas suas opiniões: “porque eu adoro escrever e fais fonssionar a nossa imaginação”, “porque imaginou com a minha cabeça”, “porque gosto de escrever”, “É porque eu adoro inventar histórias”, “porque gosta de planificar e reescrever mai 1 vez”. Aludem também à experiência de escrita em grupo: “Porque quando precisa de ajuda ao colega ajuda”, “porque tem amigos que ajuda para ter ideias”; ou simplesmente pelo aspeto lúdico: “porque era divertido”, “eu gostei porque foi fácil, fascinante e calmo”.

A atividade do seu ponto de vista foi fácil e divertida.

6.4.4. Sobre o processo de escrever um texto original a partir de uma ilustração

Tabela 48: Atividade 3_Gostaste deste processo de escrever um texto original a partir de um desenho?

Respostas		
A1	Sim	n.r.
A2	Sim	Porque eu gosto de pintar e escrever.
A3	Sim	Porque no desenho tinha ideias no desenho e devemos os reformularem.
B1	Sim	Porque inventamos histórias e a imaginação
B2	Sim	Porquê assim nos já sabemos um pouco do qui nos vamos falar e é mais fasel.
B3	Sim	Porque gosto de inventar textos.
B4	Sim	porque é mais facil.
B5	Sim	Fas trabalhar nossa imaginação
B6	Sim	É porque é mais facil.
B7	Sim	Porque foi divertido.
B8	So um pouco	Porque e não tem muita imaginação
B9	Sim	Porque trabalha a imaginação.
B10	Sim	Porque tem ter idéas e tem amiga para ajudar
B11	Sim	porque era fise.
B12	Sim	Porque eu gosta de fazer dezenho.
B13	Sim	É engraçado e divertido

B14	Sim	Porque gosto de desinar, escrever e inventar.
C1	Sim	porque eu tem a minha opinião
C2	Sim	Porque eu gostei muito.
C3	Sim	Porque è original e génial.
C4	Sim	porque fica melhor quando nós fazemos.
C5	Sim	Porque faze como tu gosto.
C6	Sim	Porquè soeu que escreve o texto
C7	Sim	eu gostei
C8	n.r.	n.r.
C9	Sim	n.r.
C10	Sim	porque eu gosto muito de dezenhar e escrever.
C11	Sim	n.r.
C12	Sim	Porque goste de dessinar e desriver
C13	Sim	porque é original.

A maior parte dos alunos gostou de escrever uma história a partir do seu desenho e as suas opiniões evidenciam esse facto: “Porque eu gosto de pintar e escrever”, “Porque gosto de inventar textos”, “Porque tem a minha opinião”, “Porque é original e genial”, “Porque sou eu que escreve o texto”. De registar que 15% dos inquiridos não formulou a sua opinião sobre “se gostou de escrever um texto original” a partir do seu desenho.

Para a avaliação deste processo de escrita fora colocadas duas questões no inquérito avaliativo que se relacionavam com situações relacionadas com o trabalho de grupo, com as dinâmicas de grupo e o sentido de cooperação, que a Unidade Didática tanto convoca. Através das questões formuladas pretendíamos saber qual o nível de satisfação e elencar as vantagens e desvantagens que os alunos encontram nas propostas de dinâmica de grupo e as suas opiniões face à liberdade de expressão na língua que lhes for mais familiar.

As opiniões dos inquiridos refletem-se nas tabelas que se seguem.

Tabela 49: Refere-te às vantagens e desvantagens do trabalho em grupo

A1	nr
A2	Nenhuma.
A3	As vantagens é que no grupo porque podemos ajudar pessoas.
B1	Não sei, pois no meu grupo estava sozinho.
B2	O trabalho em grupo porquê era mais fasel, mais divertido e é legal de ajudar um aos outros. Era mais fasil porquê os outro nos ajudava, e mais divertido porquê deveis as ideias aos outros eram ingraçadas.
B3	Vejo no trabalho de grupo desvantagens ao conversar com os colegas porque paramos de se consentrar.
B4	A vantagens são de fazer com as ideias dos outros.

B5	das ideias para nos e porque é muito mais legal de trabalhar em grupo.
B6	É que a Maria V. usou muito glitter ninguém mais tinha glitter. E fizemos em grupo então eu adorei.
B7	As desvantagens são que as pessoas falaram muito alto.
B8	A vantagens e qu si eu não conheço um nome podemos ajudar. A desvantagens e que todo o mundo pergunta as coisas ao aluno pode desconcentrar.
B9	Não sei.
B10	Porque é muito boa porque raprogem.
B11	Ere fiche mas não muito
B12	Eu gostei porque era muito muita divertido.
B13	Má agente tava falando muito. boa gente avançou rapido.
B14	eu penso que não tentei desvantagens no meu grupo toda a gente foi sincera.
C1	Eu gostei dos amigos porque trabalhar em grupo é bom e é para falar português
C2	O que se passou bem é que nós fallamos português e o que se passou mau é que nós fallamos francês.
C3	O colega pode dar ajuda. Há tendência para falar outras línguas. O grupo pode ajudar nas palavras
C4	O colega pode ajudar, podemos usar tudo o que quiser. é muito fiche. podemos falar outras línguas. Pode distrair os colegas. podemos mostrar os desenhos e as histórias.
C5	O colega pode dar ajuda. Há tendência para falar outras línguas o grupo pode ajudar nas palavras.
C6	o colega pode dar ajuda Pode distrair os colegas com a brincadeira. O grupo pode ajudar nas palavras.
C7	Eu ajudei a laura e eu mostrei as quosas que fise. Mas não pode falar outra línguas.
C8	Pode distrair o colegas com a brincadeira. E os colegas copiar sertesa eu.
C9	Eu não gosteis dos meninos.
C10	O colegas pode dare ajuda há tendência para falar outras línguas o grupo pode ajudar nas palavras pode distrair os colegas com a brincadeira.
C11	O colega pode dar ajuda. Há tendência para falar outras línguas. O grupo pode ajudar nas palavras.
C12	Porque eu gosto de ajudar as colegas, pode distra os colegas, o colega pode dar ajuda.
C13	O colega pode dar ajuda.

Dos dados dos questionários podemos, na globalidade, inferir que os alunos gostam de trabalhar em grupo. Podemos também, a partir do questionário, elencar algumas vantagens e desvantagens que eles testemunham neste método de trabalho. Da observação das aulas, na investigação de campo, foi possível constatar a interação positiva entre os pares, corrigindo os textos dos colegas, imaginando histórias, criando espaços de interajuda e de boa disposição.

Tabela 50: Vantagens e desvantagens do trabalho em grupo elencadas pelos alunos

Vantagens do trabalho de grupo	Desvantagens do trabalho de grupo	N.R.
• Em grupo podemos ajudar pessoas; • Trabalho em grupo é mais fácil, divertido e é legal; • Era mais fácil porque os outros ajudam; • É divertido por causa das ideias engraçadas dos outros; • Podemos fazer com as ideias dos outros; • Gostei dos amigos porque trabalhar em grupo é bom e é para falar português; • O grupo pode ajudar nas palavras; • Podemos falar outras línguas.	• As pessoas falavam muito alto; • Todo o mundo pergunta e pode desconcentrar; • Às vezes esquecemos e falamos francês; • Há tendência para falar outras línguas; • Não poder falar outras línguas; • Pode distrair os colegas com brincadeira.	3 alunos

A interagida, cooperação, é a mais-valia que os participantes evidenciam nesta Unidade de Trabalho.

Tabela 51: No trabalho de grupo preferias ter falado em francês? Porquê?

	Respostas	
A1	Não	O fofess nesse não génial
A2	Não	Porque eu prefiro falar português.
A3	Não	Porque estamos na aula de português.
B1	Não	Porque sou português e falo português em casa.
B2	Sim	Porquê eu sou mais relachada em francês.
B3	Sim	Porque gosto de falar francês.
B4	Não	porque falar francês numa aula de português não faz sentido
B5	As vezes	me sinto relaxada.
B6	As vezes	É porque tem palavras que eu só sei dizer em francês.
B7	As vezes	Porque eu não sabia o que dizer umas palavras em francês.
B8	Sim	Porquê sou francês e conhese mais o francês do que português
B9	Não	Porque eu estou na aula de portugês então falo portugês.
B10	As vezes	Porque quero falar os deus.
B11	As vezes	porque eu sou pertogês
B12	Não	Porque a professora ia brigar.
B13	Não	Porque agente não aprende português se a gente falar francês.

B14	não	porque desde sempre nas aulas de portugues, em casa em Portugal falo português.
C1	Não	falar português é importante.
C2	Não	Porque eu não gosto de falar francês.
C3	Sim	Porque o português é difícil.
C4	Não	porque eu prefiro português.
C5	As vezes	Porque gosto de português e de francês.
C6	Não	Porque é melhor de falar português.
C7	As vezes	porque si eu tinha problema e eu não sabia dizer em português
C8	As vezes	n.r.
C9	As vezes	n.r.
C10	Não	Porque aprende a falar português.
C11	Não	nr
C12	As vezes	Porque gosto de falar francês e português.
C13	As vezes	porque o português é um pouco difícil.

Para a resposta à questão “preferias no trabalho em grupo falar em francês?”, 52% dos inquiridos referiram preferir falar o português no trabalho de grupo, 15% preferiam ter falado francês no trabalho de grupos e 33% vão mantendo uma postura bilingue. Referem-se ao gostar de falar uma língua e que o português é difícil.

6.4.5. Auto avaliação da Unidade Didática

Numa perspetiva global e de análise à Unidade Didática através dos dados dos inquiridos apresenta-se o seguinte quadro.

Tabela 52: Auto avaliação da Unidade Didática													
Alunos (%)	Gostaste da história que escreveste?			Gostaste de apresentar/ler a tua história aos colegas?			Avalia de 0 a 5 a o teu desempenho global						
	sim	não	Mais ou menos	sim	não	Mais ou menos	n.r.	0	1	2	3	4	5
	97%	0%	3%	91%	6%	3%	3%	0%	0%	3%	6%	18%	71%

É possível constatar que a metodologia e estratégia de ensino adotadas nesta Unidade Didática foram do agrado dos alunos, levando a que sentissem satisfação pelos produtos finais obtidos. Revelam satisfação e orgulho quando apresentam aos colegas a sua

história original a partir de um desenho/pintura por eles. 89% dos inquiridos atribuiu o nível 4 e 5 para o seu desempenho global.

6.5. Notas do diário de campo

Das notas de campo podemos sugerir a consulta do Anexo 6, onde constam alguns excertos da Unidade Didática “Cenários de Produção Artística”. Partilhamos algumas notas que nos parecem relevantes para a compreensão da estratégia metodológica que visa o desenvolvimento de competências comunicativas e especificamente o género narrativo na disciplina de Português.

Da tarefa/actividade 1- atividade de Produção plástica

“Os alunos iniciaram a atividade conforme projeto metodológico. O seu entusiasmo inicial foi contagiante. Perante a variedade de materiais pictóricos uns ficaram hesitantes mas outros vorazmente atiram-se para os que lhes eram mais familiares. Rapidamente colocaram as suas ideias, sem hesitar ou sequer dizer “não sei fazer” ou “não sou capaz”. Muitos fizeram mais que um desenho/pintura e surgiram mesmo construções em cartão. Foi reforçado ao longo da aula que os desenhos deveriam partir das suas próprias ideias, sem querer agradar ao colega ou à professora, pois muitos acabam por querer vir mostrar o desenho à professora para pedir assentimento. As orientações do professor devem ser mínimas, permitindo que o aluno explore as suas possibilidades, criadas pelas suas dúvidas e incertezas. Deve instigar, pelo contrário à exploração dos vários meios pictóricos disponíveis, criando situações para melhoria e até para realização de outros desenhos, outras experiências...Na hora do recreio muitos alunos queriam continuar a tarefa e foi necessário chegar a um consenso através de uma votação, organizada pelos próprios alunos. A aula foi filmada mantendo-se o registo visual e sonoro para análise e tratamento dos dados.”



(excerto da nota de campo da aula do grupo C).

Da tarefa/atividade 2- atividade de Produção oral

“Foi dado algum tempo da aula para que pudessem refletir sobre os meios e técnicas utilizadas para a realização da produção plástica., foi facultada uma folha de planificação para registarem as suas ideias em grupo. Os alunos entenderam o enunciado e com mais facilidade ou mais dificuldade apresentaram oralmente os seus desenhos aos colegas. Interessante de observar a interação criada entre o autor do desenho e os colegas, muitas vezes querendo propor estórias, personagens, ideias e questionando sobre o teor do desenho, meios, técnicas. Manifestamente sentem dificuldade em expressar-se, revelando um discurso com um vocabulário básico, cheio de pausas e silêncios. Constata-se as inúmeras variedades do português. Alguns alunos facilmente criaram uma história, ou já tinham uma ideia preconcebida dela. Todos fizeram registos na planificação mas na altura da apresentação não recorreram a ela. A aula foi filmada mantendo-se o registo visual e sonoro para análise e tratamento dos dados”

(excerto da nota de campo da aula do grupo C).



Da tarefa/atividade 3-6- atividade de Produção escrita

“Em grupo planificaram a sua história tomando em atenção o desenho/pintura apresentado na aula anterior, as alterações sugeridas pelos colegas e pela ação reflexiva proposta. A sala está organizada como os alunos entenderam de modo a ficarem com os parceiros de eleição, não se tratando de um trabalho de grupo, mas sim de cooperação. O entusiasmo é notório e há algum burburinho resultante da interação entre os pares. Preenchem grelhas e guiões orientativos do processo de escrita que se inicia com uma planificação. Há medida que vão produzindo texto vão sendo convidados a mostrar o que produziram à professora. É lido o texto em voz alta, detetados erros ortográficos e de construção frásica.

Adicionaram-se elementos para uma maior coesão textual. Foram instigados a pesquisar no dicionário palavras que não estavam corretamente escritas. Foram convidados a partilhar em voz alta as suas histórias, com os colegas de grupo, com o intuito de detetarem erros e darem opinião e/ou ajuda na (re) formulação das ideias para a construção da narrativa, devolvendo-lhe coesão e coerência. Este procedimento deu origem a uma revisão da escrita, cujo texto é copiado para uma última folha de registo. O processo tornou-se demorado, pois apresentam ritmos de trabalho diferentes, diferentes níveis de concentração, diferentes níveis de conhecimento para a estruturação de um texto narrativo, diferentes condicionalismos face aos níveis de proficiência linguísticos e face à produção escrita, mas de grande proveito para os alunos que orgulhosamente mostraram o trabalho realizado.”



(excerto da nota de campo da aula do grupo C).

Da tarefa/atividade 6- atividade de Leitura

“Apresentação dos trabalhos finais: os alunos leem para os colegas as suas histórias e mostram as suas ilustrações. Nota-se timidez e falta de segurança e expressividade na leitura do texto revelando insegurança e falta de confiança. Durante a leitura do colega, os ouvintes, regra geral procuraram manter-se em silêncio e estar atentos. Os colegas interagiram no final, batendo palmas, ao qual o leitor agradeceu com uma vénia, cumprindo regras sociais e de empatia com o “outro”.

A aula foi filmada, mantendo-se o registo visual e sonoro para análise e tratamento dos dados.”



(excerto da nota de campo da aula do grupo C).

Da tarefa/atividade 7- atividade de Avaliação

“Respondem a um inquérito por questionário: O inquérito foi projetado no quadro e juntamente com a professora foi acompanhado, lido e interpretado tendo-se esclarecido dúvidas à medida que se respondiam às questões. Foram escritas palavras no quadro ditadas pelos alunos.



(excerto da nota de campo da aula do grupo C).

Registei, no decorrer da aula, o seu entusiasmo a responder às questões, que criaram diálogos e induziram a reflexões. Mostraram-se motivados para fazer, com os seus trabalhos, um projeto coletivo, ou seja, pretendiam na próximas aulas dar continuidade e criar uma estória que incluísse todas as estórias da turma.

6.6. Análise das produções plásticas

Não querendo abordar a produção plástica numa perspetiva cognitivista elaborou-se uma tabela sobre os elementos mais recorrentes nos desenhos realizados pelos inquiridos, antevendo os seus interesses e motivações tendo em vista a categorização para análise do processo de produção de narrativas. As produções plásticas podem ser observadas nos Anexo 4 e 5, que se encontram a ilustrar a narrativa escrita, e no anexo 16 indexado à transcrição da oralidade. A tabela que se apresenta procura evidenciar as temáticas e as técnicas utilizadas pelos alunos.

Tabela 53: Análise das produções plásticas

Aluno	idade	Nº de desenhos	Tema	Técnicas e meios pictóricos
A1	8	1	Paisagem com árvores	técnica mista (tinta acrílica, purpurinas, recorte e colagem de papel colorido)
A2	8	1	Menina numa paisagem	técnica mista (tinta acrílica, purpurinas, recorte e colagem de papel colorido)
A3	8	1	Monstro, gruta, paisagem	técnica mista (lápiz de cor, purpurinas, recorte e colagem de papel colorido)
B1	9	2	Astronauta e nave e fundo para Stop Motion	técnica mista (marcadores e lápis de cor), recorte.
B2	8	1	Mandala/rosácea	técnica mista (tinta acrílica, purpurinas) Utilização do compasso
B3	8	1	Paisagem com pássaro pousado numa árvore	Marcadores coloridos
B4	9	2	Personagem/ guerreiro	lápiz de grafite e de cor
B5	8	3	Menina e pintura abstrata	técnica mista (tinta acrílica, purpurinas e lápis de cor)
B6	8	2	Paisagem com sol e planetas	técnica mista (tinta acrílica e purpurinas)
B7	9	1	Paisagem espacial com planetas	técnica mista (tinta acrílica e purpurinas)
B8	8	2	Vulcão e paisagem marinha com peixes	técnica mista (tinta acrílica e marcadores)
B9	9	1	Super heróis, monstros a atacar cidade	técnica mista (marcadores e pastel de óleo)
B10	9	2	paisagem com casa e abstrato	técnica mista (tinta acrílica e purpurinas)
B11	9	2	paisagem com casa e abstrato	Marcadores coloridos
B12	8	3	menina e pintura abstrata	técnica mista (tinta acrílica, purpurinas e lápis de grafite)

B13	8	1	Círculos/planetas no espaço	técnica mista (tinta acrílica, purpurinas)
B14	8	2	Coração e por do sol no mar	técnica mista (tinta acrílica, purpurinas)
C1	8	3	meninas, animais e paisagem	lápiz de cor aguareláveis
C2	7	1	Personagens/pókemon e fundo para Stop Motion	técnica mista (marcadores e lápis de cor)
C3	7	4	pókemon e construção de objetos variados	técnica mista (marcadores, lápis de cera, tecidos, fitas, cartão)
C4	8	2	abstrato paisagem marinha com narval	técnica mista (tinta acrílica, purpurinas e colagem de papel colorido)
C5	8	2	menina numa festa e paisagem marinha	técnica mista (lápiz de cor, lápis de cera, purpurinas e colagem de papel colorido)
C6	7	1	menina, animais num jardim	Lápis de cor aguareláveis
C7	7	2	representação de um jogo de computador	técnica mista (Lápis de grafite, tinta acrílica, purpurinas e colagem de papel colorido)
C8	8	1	paisagem com casa	lápiz de cor aguareláveis
C9	8	1	paisagem com casa à beira mar	lápiz de cor aguareláveis
C10	7	1	personagens numa festa	marcadores coloridos
C11	8	2	paisagem catastrófica com personagens	técnica mista (tinta acrílica, marcadores)
C12	7	1	menina numa festa	técnica mista (marcadores, lápis de cor e papeis e tecido coloridos)
C13	7	1	Círculos/pokémons	técnica mista (tinta acrílica, marcadores coloridos)

Nas trinta produções plásticas é possível encontrar elementos narrativos referentes à dimensão espacial (onde?), como no mar, na montanha, num jardim, numa festa, no espaço celeste. Dos seus trabalhos deduz-se a existência de potenciais personagens (quem?), através das representações de “paisagem com menina/o e animais”. Aparecem elementos referentes a uma ação como é caso de desenhos onde ocorrem monstros, super-heróis, pokémons... Também se destacam alguns elementos temporais (quando?), onde aparecem temáticas relacionadas com o espaço, planetas, astronautas, que se vislumbra passar numa época futura.

Há evidências de que as suas produções plásticas são influenciadas pela partilha e pela disposição da sala de aula, que propicia a cópia de temas ou técnicas que estão a ser sugeridos pelos colegas. São recorrentes as “paisagens com casa”. São poucas as produções plásticas que evocam a abstração das formas, na sua maior parte pretendem ser representações do real e do imaginário e que abrem portas para a ação narrativa,

evidenciando já se encontrarem numa fase esquemática como categorizado por Piaget e Lowenfeld. Nos seus desenhos encontram-se representações de formas concretas direcionadas para a figura humana, ainda com transparências e rebatimentos, num plano deitado. Apresentam criatividade e imaginação recorrendo a técnicas mistas, usos da cor e à exploração livre dos materiais. Do tempo que foi dado para a realização desta atividade, 180 minutos, 50 % dos alunos fez mais do que uma produção plástica tendo-se constatado envolvimento emocional e motivação.

6.7 Apresentação do modelo de Unidade Didática

Partimos da problematização, passando por uma fase de implementação, por um exercício reflexivo que surge da implementação culminando na apresentação da sequência de 7 tarefas/atividades que compõe a Unidade Didática: Cenários de Produção Artística, perspetivando-se que possa ser refletiva por outros professores investigadores e aplicada em outros contextos educativos. A Planificação da Unidade Didática pode ser consultado na rubrica anexos (Anexo 8).

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA- Cenários de Produção Artística		
Tarefa 1	Cenários de produção artística: desenho de expressão livre com tema livre.	
Tarefa 2	Oralidade: apresentação oral à turma do cenário de produção artística.	
Tarefa 3	Escrita	Planificação: planificação da escrita da narrativa.
Tarefa 4		Produção escrita: redação da narrativa.
Tarefa 5		Reescrita: revisão do texto narrativo.
Tarefa 6	Leitura: leitura da narrativa à turma.	
Tarefa 7	Autoavaliação: aplicação do questionário avaliativo da Unidade Didática.	

CONCLUSÕES

Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais.

Perfil dos alunos: prefácio (ME, 2017)

Porque toda a atividade de investigação deve ser empreendida com o intuito de abrir portas a novos conhecimentos, e porque toda a atividade de investigação resulta num percurso necessário que passa por desenhar e projetar o rumo que se anseia seguir. Este foi um percurso que foi impondo dúvidas, medos, anseios, determinando avanços e recuos e redefinições no tão almejado *design* de pesquisa. Assumir uma postura de pesquisa não implica seguir uma única corrente teórica, mas conhecer, relacionar e adaptar, tendo em conta que é muitas vezes pelo pensamento divergente que se encontra o caminho. Para autores como Teixeira (2003), o “*design* de pesquisa é o mapa, o caminho e seus respectivos contornos, que a partir de uma questão ou foco norteará a investigação e o alcance dos objetivos traçados previamente.” (Merriam, 1998; Godoy, 1995a *in* Teixeira, 2003:182). Neste mapa, as visões contemporâneas humanistas não dissociam o indivíduo do seu meio, corroborando a perspetiva humanista de Hughes (1980), que advoga que “a abordagem humanista, embora reconheça a visão positivista para as ciências naturais, rejeita a noção de que esse método científico possa ser aplicado ao estudo da vida social humana; fundamenta-se na idéia de que o conhecimento da realidade social exige as atividades de interpretação e compreensão do fenómeno e valoriza os atores sociais que dão significado aos fenómenos sociais de forma variada” (*in* Teixeira, 2003: 184). Neste percurso, são os atores sociais, os alunos e a sala de aula que dão sentido e o valor ao percurso de pesquisa.

Procurou-se nortear o estudo nas Ciências Sociais e Humanas, ancorado na Didática da Língua Portuguesa Materna, no Ensino Primário, numa abordagem qualitativa e crítica. Definiu-se como unidade de análise a Sequência Didática “Cenários de Produção Artística”. Como pesquisa qualitativa procurou-se o ambiente natural como fonte direta de dados. Tratando-se de um projeto de investigação-ação, a recolha de dados foi realizada pela investigadora, com instrumentos criados especificamente para o projeto em causa. Os

procedimentos foram do tipo descritivo, com notas de campo da realidade observada. Do levantamento dos dados, procurou-se resignificação das situações, das estratégias metodológicas, corroborando os pressupostos de que na pesquisa qualitativa deve haver uma maior preocupação com o processo e não simplesmente com o produto final como preconizam Bogdan; Biklen *apud* Godoy (1995a); Triviños (1987); Merriam (1998), sublinhado que deve existir uma “preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto, e privilégio ao enfoque indutivo na análise dos dados.” (*in* Teixeira, 2003: 186). Assim, o desafio prendeu-se com o afastamento emocional do pesquisador face ao produto investigado procurando uma postura de investigador qualitativo em que há suspensão “suspendem, colocam em parênteses suas próprias crenças, perspectivas e proposições, o que constitui a denominada *epoché*, permitindo assim uma descrição do fenômeno em toda sua pureza e a valorização de múltiplas visões de mundo” (Teixeira, 2003:187), colocando-se o investigador, neste ponto de vista, como um instrumento humano, para recolha e análise dos dados referentes ao contexto em estudo.

A investigação assumiu-se como estudo de caso, uma vez que procurou examinar o fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto, propondo-se um estudo aprofundado da realidade vivenciada tendo em vista permitir conhecimentos mais amplos e detalhados do campo em estudo.

Minayo (1994) chama a atenção para três obstáculos a uma análise eficiente em pesquisa qualitativa: “O primeiro diz respeito à ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, como “transparentes”, ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida a seus olhos. Essa ilusão pode levar o pesquisador a uma simplificação dos dados, conduzindo-o a conclusões superficiais ou equivocadas. O segundo obstáculo se refere ao fato de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados. E o terceiro limitador para uma análise mais rica da pesquisa relaciona-se à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos. Esse fato pode produzir um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa”. (*in* Teixeira, 2003: 193).

Para a prossecução do estudo investigativo contribuiu um grupo constituído por 30 alunos a frequentar a Secção Portuguesa num Liceu Internacional, no ensino primário numa escola francesa (em contexto EPE) com idades compreendidas entre os 7 e 9 anos. Contou também com a colaboração dos pais/EE que contextualizaram sociolinguisticamente o público-alvo através de respostas a questionários. Estes intervenientes são a base do estudo empírico.

Na sala de aula constata-se a convergência de diferentes variedades do português e salienta-se a heterogeneidade dos aprendentes. Corroboramos as observações de Duarte (2022:41) “as normas idealizadas não existem na boca dos falantes e as pátrias inacessíveis pouco coincidem com os diferentes territórios habitados pelas pessoas concretas”.

Assim, para a conceção da Unidade Didática “Cenários de Produção Artística”, partimos do problema diagnosticado no processo ensino aprendizagem e nos alunos e, do facto de escreverem com muitas lacunas e da sua produção textual evidenciar incorreções (ao nível dos diferentes níveis: sintático, semântico, lexical e, ainda, ortográfico); por outro lado, encetámos esta investigação reconhecendo igualmente que o ato comunicativo evidenciava fragilidades e que estas radicavam no não reconhecimento automático das palavras (o que nos levou a colocar a hipótese de um desenvolvimento da consciência fonológica inadequado), desconhecendo as regras do funcionamento da língua. É muito comum estes alunos comunicarem nas duas línguas, uma vez que são bilingues, misturando uma língua com a outra fazendo o que Myers-Scotton designou de “*Code-switching*” (2006:14), ou seja usando as duas línguas na mesma conversação. Também foram detetadas poucas identificações com a cultura de herança, ressaltando as questões diatópicas da língua e suas variantes; falta de motivação para a utilização da língua portuguesa em contexto escolar e em sala de aula, apresentando fragilidades imaginativas e criativas que tanto povoam o género narrativo. Neste contexto, o binómio língua-cultura é muito relevante: estamos perante aprendentes de português língua não materna, aprendentes de português língua materna, português língua estrangeira, para os quais umas vezes a língua estrangeira é segunda, língua terceira ou o língua de herança em vários níveis e contextos. Este facto não pode ser dissociado nem desvalorizado, pois falar de uma língua é falar da sua cultura, pois aprender uma língua não se faz desancorado daquilo que é ou do que nos confere substância, da sua realidade e atualidade social e cultural.

Neste contexto educativo, a disciplina de Português é ensinada como L1 e por esse facto é relevante levar em linha de conta as orientações metodológicas preconizadas pelo Ministério da Educação (ME,2017) que valorizam a organização do ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes. Uma vez que se trata de ensino do português num contexto estrangeiro (EPE), foram tidas como linhas guia as orientações didáticas do Ministério da

Educação de Portugal (DGE, 2018) mas também as apontadas no QuaREPE (2011) e no Referencial Camões PLE (2017), que privilegiam a realização de tarefas, não só relacionadas com a língua, através da implementação de atividades linguísticas, discursivas e de estratégias diversificadas de comunicação. O quadro referencial teórico fundamenta-se ao nível da Didática do Português em Reis (1990), Sim-Sim (2001), Amor (2007), Grosso (2011), Flores (2013), Buescu *et al* (2015); na produção e interação escrita e oral privilegiam-se os trabalhos de Barbeiro (2001), Azevedo (2005), Niza *et al* (2011), Pereira *et al* (2013), Sardinha (2007), Sousa (2006), e muitos outros autores em língua portuguesa que podem ser consultados na bibliografia e tantos outros professores, investigadores que mereceriam destaque temendo-se a extensão do tema e de cair numa revisão bibliográfica sobre o estado da arte em vez de um percurso investigativo.

Tomando em conta as orientações ministeriais e investigativas, que estratégias deve o professor utilizar em sala de aula neste contexto tão específico? O que pode e deve realizar pedagogicamente para que os alunos não desenvolvam apenas o melhor, não se limitem à simples memorização, mas que processem o conhecimento que lhes é transmitido tendo em vista desenvolver um conjunto de competências, transpondo o “saber” para o “saber fazer”. Sabemos que os conhecimentos têm de ser adquiridos mas têm de ser desenvolvidas as capacidades e atitudes que permitam colaborativa e construtivamente a sua mobilização em situações práticas no dia-a-dia.

Nesse sentido, planificou-se metodologicamente a Unidade Didática “Cenários de Produção Artística” constituída por uma sequência de atividades/tarefas comunicativas. Os procedimentos pedagógicos levaram em conta as especificidades relacionadas com os aprendentes, os seus interesses e as suas expectativas, as suas competências linguístico-comunicativas e a realidade sociocultural. Procurou-se uma estratégia como ênfase no aluno, nos processos naturais de aprendizagem, procurando não o transformar num recetáculo de informação que é transmitida pelo professor, sem capacidade para tomar decisões sobre o que aprende ou como materializar a experiência; valorizando-se variáveis individuais, a autonomia, a motivação, a interação social, evitando condutas miméticas e evitantes do erro, e valorizando os seus conhecimentos prévios. A estratégia de comunicação e de aprendizagem aliou-se à necessidade de desenvolver competências comunicativas em língua e desenvolver particularmente a produção textual de narrativas.

A planificação da sequência didática compreendeu 7 tarefas/atividades que se enumeram: Tarefa1-Cenário de produção artística: desenho de expressão livre com tema livre;Tarefa2-Oralidade: apresentação oral à turma do cenário de produção artística;Tarefa3-Planificação: planificação da escrita da narrativa; Tarefa4-Produção escrita: redação da narrativa;Tarefa5-Reescrita: revisão do texto narrativo;Tarefa6-Leitura: leitura da narrativa à turma;Tarefa7- Autoavaliação: aplicação do questionário avaliativo da Unidade Didática. A modalidade de ensino sequencial das atividades permite que se faça a regulação interna e externa da produção verbal e assegura a complexificação do processo. Foram criados recursos didáticos específicos para organizar as atividade de compreensão e expressão (oralidade, escrita, leitura), critérios de avaliação, recursos autoavaliativos como grelhas de regulação da aprendizagem. A Unidade Didática “Cenários de Produção Artística” parte, como estratégia de aprendizagem, da criação de produções plásticas de expressão livre produzidas pelos próprios alunos, com o intuito de dinamizar situações de mobilização de competências comunicativas em língua. A estimulação criativa subjaz ao objetivo de desenvolver a produção textual e particularmente a competência narrativa. Assim, as produções plásticas assumem a função de estímulo visual, a partir da qual os alunos se guiam para colocar em ação os conhecimentos ao nível da oralidade e da escrita, através da experimentação autoral.

Neste ponto recordamos as questões que estão na base do projeto investigativo:

- O ensino do Português poderá integrar como **estratégia educativa** outras linguagens como a das Artes Visuais, assim como os seus meios pictóricos, as suas técnicas de expressão (pintura, desenho, *assemblage*, entre outras)?
- As produções plásticas, criadas pelos próprios alunos, podem ser usadas como **recurso didático** nas aulas de Português?
- Como é que pode ser **potenciada a capacidade de criação de narrativas** orais e escritas a partir das próprias produções plásticas, de carácter autoral?
- Os Cenários de Produção Artística, facilitam o **desenvolvimento de competências** no domínio da produção e interação oral e escrita, de uma forma confiante, autónoma e imaginativa?

- Os Cenários de Produção Artística **despertam interesse e entusiasmo** nos alunos a ponto de quererem dedicar tempo e energia a eles? Qual a motivação subjacente às atividades propostas?
- Os Cenários de Produção Artística são **facilitadores do desenvolvimento de competências quer sociais e interrelacionais**? Oferecem oportunidades úteis para os alunos cooperarem e pensarem com autonomia?
- De que modo pode contribuir a Unidade Didática: Cenários de Produção Artística, para o **desenvolvimento de competências comunicativas** em língua?
- Os alunos conseguem **realizar** a maioria das **tarefas** propostas na Unidade Didática com êxito? Qual a sua perspetiva?

A partir das questões colocadas inicialmente, e no sentido de procurar resposta para as mesmas, procuramos rever o conceito de ‘narrativa’ desde a etimologia até às perspetivas mais contemporâneas. Percebemos que a narrativa está enraizada no Homem e desde tenra idade que é ensaiada. Contar uma história faz parte do ato social. Usada para comunicar e em processos psicoterapêuticos colocando em evidência testemunhos do *Self*. Permitimo-nos corroborar a perspetiva de Pereira (2018) que alude que narrar ou contar histórias permite à criança construir-se a ela própria e ao mesmo tempo “construir significados para a sua existência, organizando o seu pensamento e, à medida que o vai fazendo, está também a desenvolver as suas capacidades narrativas” (Pereira, 2018:i). A mesma reflexão se pode fazer no que diz respeito à expressão plástica que também ela acompanha o Homem nas suas realizações desde a infância.

Para a **compreensão do contexto** foi essencial a análise diagnóstica realizada através da leitura de documentos internos da escola e dos inquéritos socio linguísticos aplicados aos pais/EE como preconizado por documentos orientadores do ensino-aprendizagem e que referem que em contexto educativo as competências a desenvolver partem sempre de uma **avaliação diagnóstica** “do público-aprendente, designadamente dos diversos factores (biológicos, sociocognitivos, socioculturais, afectivos, linguísticos e outros) que influenciam o ensino e a aprendizagem da língua.” (QuaREPE, 2011:14). Os dados permitiram identificar um grupo heterogéneo sociolinguisticamente, em que, no contexto familiar domina o plurilinguismo. Permitiu reconhecer os seus interesses e motivações para o estudo da língua portuguesa e a relação que desenvolvem com o professor.

Destes inquéritos pareceu-nos importante evidenciar o gosto que revelam pelas aulas de Português, nas quais são incluídas atividades de expressão plástica, dramática ou musical. A maior parte dos alunos já nasceu em França e tem o francês como L1 e língua de comunicação diária em contexto familiar, com os seus colegas e em contexto escolar. O Português, neste grupo, é percebido como L2, é aprendido como uma segunda língua e também como o objetivo de comunicar com os seus familiares lusófonos. Tendo em conta que o contexto socio educativo é permeável ao plurilinguismo, existe uma grande variação entre os alunos no que diz respeito à proficiência linguística em língua portuguesa.

Os registos de campo, a observação participante e a análise e reflexão sobre os resultados obtidos procuraram dar resposta às questões iniciais.

Da interpretação dos dados, pôde concluir-se que a estratégia metodológica ensaiada na Unidade Didática:

- i) facilita o desenvolvimento da Competência Comunicativa e da produção textual.
- ii) promove a competência narrativa, a partir de percursos pedagógicos-didáticos, interdisciplinares e interculturais.
- iii) suscita elevado interesse e motivação por parte dos alunos.
- iv) concorre para potenciar a criatividade, o autoconhecimento e, ainda, a autoestima.

Das estratégias utilizadas pelo professor para o desenvolvimento da Unidade Didática, o papel dos alunos tornou-se mais central, mais ativo na apropriação da aprendizagem, sabendo que esta é um processo individual, de autoconhecimento e enriquecimento. Foram operacionalizadas estratégias de ensino aprendizagem do Português, que permitiram ao aluno construir e experimentar materiais didáticos realizados por si próprio dando abertura para a partilha empática entre o “eu” e o “outro”. Foi intenção da Unidade Didática o desenvolvimento de competências comunicativas, tendo sido fomentadas, em sala de aula, **estratégias cooperativas e de interação** que fazem jus aos paradigmas educativos contemporâneos mais humanistas que têm em vista o desenvolvimento de competência de cidadania ativa, “Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a interação e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou

extraescolares.”(ME, 2017). Estes novos rumos educativos olham para o aluno numa perspetiva sistémica que pode ser definida como uma orientação teórico-prática que se centra no processo de interação e comunicação entre todos os membros da comunidade educativa e menos sobre os modelos, estratégias do professor e motivações, estratégias cognitivas do aluno. Do ponto de vista sistémico o Ser aluno e o Ser do aluno são no conjunto uma realidade psicossociológica e que deve ser entendida na sua globalidade, como resultado da interação com a família, escola e grupo social.

Assinalamos positivamente que a sequência didática **motiva os alunos** e que a motivação é um grande passo para produção de algo como preconizado por Camps (2003) refere que nenhum aluno aprende se não quiser aprender e para tal a motivação é um passo importante. Mas nem sempre é suficiente esta motivação inicial *“sino que se trata de mantener esta actitud positiva a lo largo del desarrollo de las secuencias didácticas en las que se concretan los proyectos y que va unida, como se subraya en diversos trabajos, a la negociación, tanto al principio como en el transcurso del trabajo, de los objetivos, que se pueden reajustar en función del proceso que se va siguiendo.”* (Camps, 2003: 54). Pretendeu-se conceber um projeto pedagógico motivador, autêntico, percecionado pelos alunos como significativo, no qual a cognição e a emoção convivem estreitamente.

Pudemos também observar como resultado positivo **a interação entre os alunos** da turma promovida pelo grupo que corrobora a opinião de vários autores como Almeida (1976) que refere que nestas idades estão muito motivados para o trabalho de grupo principalmente em tarefas cujo interesse resulta na execução de um projeto coletivo. Ou ainda como referiu Sousa “ Na nossa experiência o trabalho de grupo e o projeto comum permitiu também estimular hábito de partilha de informação e estimular a cooperação entre pares, maior tolerância a opiniões divergentes.” (2012:158). Botelho&Camacho também apontam a importância do trabalho de grupo para o desenvolvimento da autoconfiança “Trabalhar em pequenos grupos esbate assim a ansiedade, aumenta a motivação individual e permite uma mais fácil resolução dos problemas e tomada de decisões.” (in Teixeira et al., 2011:51). Para Camps (2003: 56), *“Las características del trabajo por proyectos propician las relaciones interdisciplinarias. La interrelación entre el uso de la lengua y los contenidos de las diversas disciplinas escolares va más allá de las posibilidades que tiene la lengua para expresar los conocimientos.”* As oportunidades de interação surgiram também na atividade oral aparecendo sob a forma de debates argumentativos.

A Unidade Didática estimula o **trabalho autónomo e colaborativo**, uma vez que promove atividades em colaboração, em pequenos grupos ou em pares, e procurando evitar certas atitudes como recorrer ao professor sempre que têm dúvidas. Em contrapartida, foram incentivados e orientados nas tarefas, adquirindo progressivamente mais autoconfiança. Sabendo que ganhar autonomia é um dos objetivos da educação, e que passa para além da esfera do contexto escolar, é na sala de aula que ela pode ser incentivada através do trabalho colaborativo como apontam as autoras Botelho&Camacho “a autonomia adquire-se através de um trabalho colaborativo entre professor e aluno. (...) Acompanhar o trabalho autónomo implica a redefinição do papel e das tarefas do professor, o abandono de uma postura transmissiva dos saberes para a criação de condições que favoreçam a aprendizagem do aluno, por si próprio.” (in Teixeira *et al.*, 2011:50).

No que diz respeito às **produções narrativas**, a estratégia permitiu que os alunos produzissem narrativas progressivamente mais complexas, com conteúdo, respeitando a estrutura prototípica, com relativa complexidade e, inclusivamente, patenteando marcas autorais. A maioria apresentou no final da sequência didática uma narrativa escrita com vários elementos complexos, organizados, respeitando e cumprindo as regras da coesão e da coerência textuais. Anote-se uma notável evolução que foi possível testemunhar desde a produção da narrativa oral até ao produto final do texto escrito, nomeadamente na complexidade sintática e no enriquecimento lexical. Testemunhámos que, inequivocamente a produção plástica passou a ganhar um outro sentido com a textualização. Como se as imagens ganhassem vida, devolvendo emoções e significados. As personagens passaram a ter um sentido através do enredo criado pela ação. Na narrativa oral, imperavam as frases simples, registando-se apenas estruturas de coordenação. No texto escrito foi possível observar, para além de frases simples e estruturas de coordenação, uma maior complexidade, com recurso a vários mecanismos de subordinação causal, temporal e concessiva, o que confirma que “a presença de estruturas subordinadas para denotar a existência de relações lógico semânticas entre os diferentes conteúdos informativos.”(ILTEC, s.d.:21). Conclui-se igualmente essa progressão da narrativa oral para a escrita, na medida em que os aprendentes constroem histórias mais coerentes e coesas, com um encadeamento de ideias mais consistente e organizado, reforçando-se a diversidade de cenários, de personagens, de acontecimentos. Preconizamos como Albert&Marquesi, que a intervenção do professor no processo de produção escrita deve ser ativa “notadamente no momento entre a sua devolutiva

e a reescrita (...)” como uma etapa essencial, “investindo esforços não apenas no resultado de sua produção, mas estabelecendo relações entre o produto apresentado e os processos cognitivos subjacentes que o levaram a realizá-lo.”(2013:289). Os guiões colocados à disposição dos alunos permitiram este acompanhamento por parte do professor cuja intervenção ocorre ao longo do processo de escrever. A análise de uma primeira versão do texto permite devolver propostas de correção e de melhoria, procurando que o aluno ganhe espaço para o ato reflexivo e tome consciência formal da sua produção. Os guiões permitem a organização do pensamento, categorização de informação, estruturação das ideias e dão linhas orientadoras para a produção textual. No processo ensino-aprendizagem é fundamental criar situações em que a partir da fala se elabora a escrita, favorecendo e potenciando os processos comunicativos interacionais ou como Niza *et al* (2011) referem, instituindo a escrita como atividade metalinguística e metadiscursiva.

Por sua vez, os temas abordados primam pela criatividade focando a amizade, a aventura, a ficção ou cenários que têm como base as suas vivências sociais. Para Pereira (2018: 57) “(...) fica comprovado que a criança ao recorrer ao que lhe é familiar, às suas vivências, torna-se capaz de produzir narrativas coerentes e portanto narrativas com autoria.”

Nesta Unidade Didática privilegiou-se a **liberdade e desenvolvimento criativo autoral**, quer na produção plástica, quer na produção textual ou escolha dos materiais; desenvolver a auto percepção dos sentimentos e emoções e o auto conhecimento de si mesmo; desenvolver a comunicação através da expressividade; desenvolver a autoestima, a confiança e segurança em si mesmo através da partilha dos trabalhos; aprender a refletir sobre si mesmo e o mundo que o rodeia e desenvolver a empatia através da interação em grupo. Na linha do pensamento de Freire (2003) de defesa da dimensão “dialógica da educação”, o desenvolvimento de competências de reflexão e de problematização das situações sociais e educacionais reais. **Fomentar a criatividade é** o único meio seguro para estabelecer um verdadeiro diálogo no seio de uma sociedade colaborativa. Trata-se de colocar as atividades criativas na agenda social e abandonar o paradigma das sociedades industriais – em que se exige que a pessoa seja analítica, normativa, regulada, uniforme, etc. – a favor de um novo paradigma pós-industrial, em que a faculdade mais importante é a imaginação para defrontar situações complexas, especulativas e de contextos múltiplos. Também os documentos legisladores assim apontam, no documento “Aprendizagens Essenciais” na área da Educação Artística pode ler-se que as “Artes visuais são uma área do conhecimento fundamental para

o desenvolvimento global e integrado dos alunos (...)”(2018:1). A expressão artística permite dar espaço para que o aluno expresse os seus conhecimentos informais e não formais, saberes estes fundamentais para o conhecimento das suas crenças e seus valores e de valorização da auto expressão; permite confrontar afinidades/diferenças entre cultura de origem e cultura estrangeira (portuguesa). Subscrevemos, neste sentido, a necessidade de implementar uma didática que reponha o lugar do jogo, do corpo, da expressão, da emoção e da criatividade no seu centro. Uma educação que levante questões e faça reflectir sobre o Eu e o Outro, sobre o local e o global. Neste ponto corroboramos a perspectiva de Eça (2009), e sublinhamos que se apontarmos para uma educação de qualidade, teremos de destruir tabus e práticas rotineiras baseadas na discriminação e na competição, devendo iniciar algo de novo, longe das barreiras estanques das matérias e das disciplinas, e mais perto do diálogo interdisciplinar.

O elemento interartístico e mediador intertextual, **que foi a produção plástica**, foi utilizada como estímulo artístico e permitiu a intersecção da arte com os saberes disciplinares em língua. Reforçou que o professor deve criar e implementar situações criativas, a partir das quais o aluno possa desenhar espontaneamente ou a partir de situações diversas (estórias, cenas, objetos, vivências, reprodução de traçados, desenho de observação) para que se possa e promova o seu enriquecimento linguístico e cultural e aprimorar a sua criatividade. A criação plástica proporciona, no entender de Sousa (2003), um campo de expressão de emergência psicológica que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar. É através da expressão livre, como refere Gonçalves (1993), que a criança desenvolve a imaginação, a sensibilidade, aprende a conhecer-se e a conhecer os outros. No entender de Pillar “O desenho espontâneo propicia conhecer o universo simbólico, temático e conceitual da criança” (1996). Como sugere Bordoni («s.d.»), é aconselhável, ao professor, oferecer às crianças o contacto com diferentes tipos de desenhos e obras de artes, e que façam a leitura das produções e escutem a opinião dos outros. É também noutras perspetivas que o desenho, pintura, escultura, como exercício lúdico ganham expressão, como preconizado pela Arte-terapia e Psicoterapia, onde a linguagem verbal e escrita cede lugar à imagem, a fim de comunicar e expressar o pensamento emotivo e criativo. O desenho infantil constitui assim um dos aspetos mais importantes para o acompanhamento do desenvolvimento integral do individuo e constitui-se num elemento mediador de conhecimento e autoconhecimento (Goldberg, Yunes & Freitas, 2005). Como refere Marques *et al* (2002), o recurso às

produções gráficas, em diferentes faixas etárias tem sido histórica e amplamente reconhecido como estratégia útil e relevante para o acesso a marcas do processo de desenvolvimento e da funcionalidade dos indivíduos nas suas diferentes atividades de ligação com o meio ambiente, incluindo funções psicomotoras, cognitivas, emocionais e mesmo neurológicas. Tendo em conta o exposto torna-se evidente a importância de convocar a expressão plástica para o ensino da língua portuguesa, uma vez que toda a produção plástica é uma interpretação que cria relações, constrói símbolos, revela conceitos, estimula a metacognição. Arte como atividade humana, a arte que está no bojo de toda a criação humana. Ampliar a oferta de atividades artísticas e criativas na escola são os objetivos e sobretudo através destas contribuir para o desenvolvimento da capacidade comunicativa e textual do aluno. Ativando processos de produção oral e escrita, ativando a construção linguística através da criação de um tempo, um espaço, personagens que vivem para além da Expressão Plástica e das Artes Visuais.

Através dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos ficou comprovado o gosto demonstrado pela atividade de produção plástica /ilustração e da apropriação de materiais; a mais-valia da interação entre pares que foi suscitada pelas atividades em grupo, e do processo de escrita de uma história original respeitando a estrutura de um texto narrativo a partir de uma ilustração do autor. Também evocam positivamente o facto de poderem mostrar os desenhos/ilustrações aos seus colegas e contar uma estória de sua autoria.

De salientar que apesar de as atividades/tarefas inerentes à Sequência Didática terem acontecido em pleno contexto Pandemia do Coronavírus (COVID-19), em que o uso da máscara em sala de aula era obrigatório, não existe, nas ilustrações realizadas pelos alunos, qualquer alusão a este evento, revelando que esta situação particular, esta vivência individual e social não teve impacto nas suas representações plásticas, tendo apenas um aluno feito uma alusão ao “vírus”. Os trabalhos plásticos expressam paisagens, imagens de pura ficção, crianças em festa, casas e jardins e referências a jogos digitais e personagens dos “*Pokémon*”.

Na prática da Didática das Línguas deu-se enfoque ao processo de realização do projeto de produção escrita autoral que coloca em ênfase o texto narrativo como um produto trifásico que compreende uma planificação, uma redação e uma revisão/reescrita colocando em ação estratégias que evidenciam ao aluno a aprendizagem dos passos intermédios até à

conclusão do produto final, como num trabalho de projeto, inclui etapas e situações comunicativas diversificadas. Na sequência didática destacamos também a interação oral durante a redação e a escrita cooperativa, e o tempo dedicado a todo o processo criativo que procura respeitar os ritmos de aprendizagem e os estilos cognitivos.

Ao longo do projeto pretendeu-se descrever, documentar, avaliar e constatar a mudança educativa planeada e fornecer informações para futuras aplicações. Neste sentido os “Cenários de Produção Artística”, como trabalho autoral, cumprem a sua função pedagógica de facilitadores de acesso ao sentido e servindo de ponto de partida para a textualização, para a aquisição de léxico, entre outros, para além do seu papel lúdico e de despertar do imaginário. Dos resultados práticos comprovamos que a Unidade Didática em causa, alicerçada nos paradigmas emergentes para o ensino da língua, respeitando o gosto, a sensibilidade estética e artística de cada aluno, pode ser implementada como uma estratégia adequada em sala de aula. Do produto final espera-se produzir um livro de autor em formato digital com as narrativas e as ilustrações realizadas pelos próprios alunos que poderá ser divulgado nos meios de comunicação multimédia e nas plataformas digitais, quer em forma de *e-book*, áudio como um *podcast* ou um vídeo.

Algumas reflexões complementares se impõem após a conclusão deste trabalho de investigação e que se consideram merecedoras de reflexões ulteriores quer por parte dos investigadores e professores de Didática do Português, quer, inclusivamente, pelos agentes de política de língua em Portugal, nomeadamente, os do ensino de Português no Estrangeiro. Efetivamente, pudemos constatar que embora os programas e os manuais escolhidos e adotados sejam os de Português Língua Materna, há uma *décalage* e uma reflexão que urge encetar sobre a sua adequação em aulas de língua portuguesa no estrangeiro. Importa, ainda, prosseguir uma reflexão mais atenta e sustentada, sobre o estatuto da LP nestas comunidades, e ainda perceber as melhores abordagens didáticas em contextos, em que, o Português se apresenta, como foi demonstrado neste estudo, com estatuto triplo de LH, L1 e L2.

No final deste percurso, cumpre-nos realçar a perspetiva precursora que nos moveu, ensaindo conciliar domínios disciplinares que, em geral, andam apartados e que se revelaram profícuos para o desenvolvimento de competências transversais. As competências oral e escrita foram amplamente desenvolvidas a partir dos cenários de produção artística que foram concebidos e que espelham naturalmente as reflexões teóricas que fomos ampliando,

ao longo de décadas, sobre a importância da conjugação de saberes interdisciplinares na formação acadêmica.

No estudo assumem-se algumas limitações e fragilidades, desde logo as decorrentes da amostra, dado não ter sido possível ampliar o número de alunos envolvidos; por outro lado, gostávamos de ter ampliado a reflexão sobre as microestruturas linguísticas e discursivas, a fim de comprovar de que forma os conteúdos gramaticais, textuais lecionados em sala de aula ajudaram a uma maior proficiência linguística, nomeadamente na produção escrita, como ficou comprovado.

Por fim, almejamos com esta investigação propor a aplicação desta sequência didática em outros contextos, nomeadamente plurilingues, a fim de verificar outros fenómenos que, por escassez de tempo, não pudemos contemplar, como o *code-switching* e o seu valor e importância quer na produção oral, quer na produção escrita de falantes de português em contextos pluri ou multilingues.

Poucos meses volvidos após o lançamento do livro da grande especialista da Didática da Língua, Professora Doutora Emília Amor, *Didática do Português. Sinais de um percurso de vida* (Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, e DPP, 2022) convoco, no terminus deste percurso, um pensamento da autora:

“A didática da língua tem de se confrontar, em permanência, tanto com os modelos de linguagem como com os modelos de cultura e vida que os discursos/textos propõem e exigem, promovendo, pelo diálogo produtivo com os textos, a libertação da palavra e, concomitantemente, o sentido da responsabilidade intelectual, cívica e ética do seu uso” (2022: 18) (...) Importa criar espaço a escolhas pessoais que mobilizem todo o aluno – os conhecimentos, a memória e as memórias, o pensamento crítico, e ainda os afetos, a sensibilidade estética, o imaginário, etc. – ou seja, que lhe permitam desenvolver efetivas competências” (*ibidem*:19).

Este foi, coincidentemente, o pensamento que esteve subjacente a este projeto que criou o alvoroço nos nossos alunos, a ponto de nos brindarem com excelentes produções artísticas que aqui se encontram reunidas para memória futura.

BIBLIOGRAFIA

I-BIBLIOGRAFIA CITADA

BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA DAS LINGUAS

ABRANTES, P. (coord.). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.

ADAM, J. (1982) *The Macro-Structure of the Conventional Narrative*. Poetics Today. 3 (4):135-168. Adam J.M. (1987) *Types de séquences élémentaires*. In: Pratiques: linguistique, littérature, didactique. Les types de textes. 56 : 54-79.

ALARCÃO, I. (2010). *A constituição da área disciplinar de didática das línguas em Portugal*. Linguarum arena. Vol. I. N.º 1, pp. 61-79.

ALARCÃO, I.; & TAVARES, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica- uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Almedina.

ALBERT, S.; & MARQUESI, S. (2013). *Pensar e Escrever: Algumas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita*. Intervenção- Edição9_número1. <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1140>

ALEIXO, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

AMOR, E. (2007). *Didática do Português: Fundamento e metodologia*. Lisboa. Texto Editora.

AUSUBEL, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

BARBEIRO, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita- Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, L. (2000), *A Escrita. Construir a Aprendizagem*, I.E.P., Universidade do Minho, Braga.

BARBEIRO, L. (2001b). *Profundidade do processo de escrita*. Revista Educação & Comunicação, 5, 64-76. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5_art9.pdf

- BARBEIRO, L.; & PEREIRA, L.(2007). *Complexidade do processo de escrita*. In L. F. Barbeiro & L. A. Pereira (org.), *O ensino da escrita: a dimensão textual* (pp. 22-32). Lisboa: Ministério da Educação.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- BARTHES, R. et al. (1971). *Introdução à análise estrutural da narrativa*. In: BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da Narrativa*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes.
- BONKI, E.; SCHIER, A.; OLIVEIRA, J. (s.d.). *Perfil de narrativas escritas de alunos com queixa escolar: subsídios para intervenções educacionais*.
<https://editora.pucrs.br/anais/sial/2011/src/22.pdf>
- BORTONI-RICARDO, S. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BOULET, F. (2013). *Histoire du Lycée de Saint Germain-en-Laye*. Les Presses Franciliennes. ISBN : 978-2-919495-05-4. França.
- BUESCU, H.; MORAIS, J.; ROCHA, M.; MAGALHÃES, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português para o ensino básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- BRONCKART, J. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo: Educ.
- CALVET, Jean-Louis (2017). *Sociolinguística*. Pressiona Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/la-sociolinguistique--9782130798507.htm>
- CAMPS, A. (Coord.) (2003). *Secuencias didáticas para aprender a escribir Serie Didáctica de la lengua y la literatura*. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- CAMPS, A. (2005). *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da composição escrita*. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva & J. Pimenta (org.). *A escrita na escola, hoje. Problemas e desafios* (pp. 11-26). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- CAMPS, A. (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. Revista Iberoamericana de Educación nº59, pp. 23-41 (1022-6508) - OEI/CAEU
- CARINHAS, R. (2012). *O processo de revisão da escrita em português língua estrangeira: propostas didáticas para o tratamento do erro*. 2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

CARREIRA, M. (2004). *Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term 'heritage language learner'*. Heritage Language Journal, 2, 1–25. <https://www.international.ucla.edu/media/files/Carreira.pdf>

CARVALHO, J. (2011). *A Escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração*. In Isabel Duarte e Olivia F. (orgs.). Português, Língua e Ensino. (pp.76-105). Porto: UPorto.

CAVALCANTE, P. & MANDRÁ, P. (2010). *Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem*. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, São Paulo, v.22, n.4, p.391-396. <https://www.scielo.br/j/pfono/a/rPtzHzjC8jb5CNL8M9cfFNk/abstract/?lang=pt>

CHAROLLES, M. (1978). *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*. Langue Française. Paris :Larousse, 38, pp.7-41.

COELHO, I.; & GÖRSKI, E.; & MAY, G. ;& SOUZA, C. (2012). *Sociolinguística*. 6º período. Universidade Federal de Santa Catarina. https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf

COLOMER, T.,& RIBAS, T.,& UTSET, M. (s.d.). *La escritura por proyectos : “Tú eres el autor”*.P.69-81 in CAMPS, A. (Coord.) (2003). *Secuencias didáticas para aprender a escribir* Serie Didáctica de la lengua y la literatura. Editorial GRAÓ, Barcelona.

COSTA, A. & RODRIGUES, S. ,& SEBASTIÃO, I. (2018). *Para que serve a didática? Um estudo no âmbito da didática do português*. https://www.researchgate.net/publication/323885091_Para_que_serve_a_didatica_Um_estudo_noambito_da_didatica_do_portugues

COSTA, F.,& PAZ, A.,& PEREIRA, C.,& CRUZ, E., & SOROMENHO, G., &VIANA, J. (2022). *Relatório de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://www.dge.mec.pt/noticias/relatorio-de-avaliacao-da-implementacao-das-aprendizagens-essenciais>

COSTE, D. (1976). *Construction et évolution des discours de la didactique du FLE* . Etudes de Linguistique Appliquée n°61. Paris : Didier Érudition. pp. 52-63.

DUARTE, I. (2008). *Conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

DUARTE, I. M. (2022). *Formação contínua de professores ensinar português como língua pluricêntrica*. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 26, p. 35-54, 2022 DOI: [10.12957/pr.2022.70693](https://doi.org/10.12957/pr.2022.70693).

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/147267/2/601085.pdf>

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.(2004). *Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento* (R. Rojo & G. Cordeiro, Trans.). In: SCHNEUWLY, B. et al. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. (pp. 81-108). Campinas: Mercado de Letras.

ESTEVES, S. (2022). *A coerência e a coesão textual no desenvolvimento de competências de leitura e escrita na aula de Português*. Relatório de estágio de mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade do Minho: Instituto de Educação, Braga.

FISHMAN, J. (2001). *Can Threatened Languages be Saved?* Publicado em Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853597060>

FLORES, C. (2013). *Português Língua Não materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística*. Lidel: edições técnicas, Lisboa. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23009/1/C.Flores_PLNM%20Discutindo%20conceitos%20de%20uma%20perseptiva%20lingu%C3%ADstica.pdf

FREIRE, P. (1983/2007). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2003). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARCIA, M.(1999) *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GALISSON, R. (1999). *La formation en questions*. Paris : Nathan. Galisson, R. 1986. « Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures ». *Etudes de Linguistique Appliquée* N°64. Paris: Didier Érudition, pp. 39-54. Lapie et al. 1915. *La science française*. T.1. Paris : Larousse.

GONÇALVES, F.,& GUERREIRO, P. & FREITAS, M. (2011). *O conhecimento da língua; Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

GONÇALVES, F. (2019). *Uso da Literatura no Ensino de Português Língua estrangeira numa abordagem intercultural*. Belo Horizonte (MG).

GONÇALVES, M. de ; PFEIFER, S. (2020). *Português Língua de Herança e Formação de Professores*. Lisboa: Lidel.

GROSSO, M. (coord.) *et al* (2011). *QuaREPE: Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro*, documento orientador. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_documento_orientador.pdf

GOULART, R., & SOUZA, A. de (2017). *Ampliação das competências comunicativas: uma abordagem qualitativa*. Anais do 9º salão internacional de ensino, pesquisa e extensão - SIEPE Universidade Federal do Pampa | Santana do Livramento. https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/14455/seer_14455.pdf

ILTEC (s.d.). *Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. https://area.dge.mec.pt/gramatica/pdf_texto-narrativo_modelo.pdf

KONDO-BROWNE, K. (2005). *Diferenças nas habilidades linguísticas: subgrupos aprendizes de idiomas patrimoniais e aprendizes de línguas estrangeiras*. The Modern Language Journal, Volume 89, Edição 4 p.563-581. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00330.x>

LAVOBB, W., & WALETSKY J. (1967). *Narrative analysis : oral versions of personal experience*. In J.Helm (ed.) *Essays on the verbal and Visual Arts*. University of Washington Press.

LAVOBB, W. (1972). *The Transformation of experience in narrative syntax*. In LAVOBB. *Language in the inner city: studies in the black english vernacular*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

LEVELT, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

LÉVI-STRAUSS, C. (1970). *Análise estrutural do mito*. Antropologia estrutural, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

MARCUSHI, L. (2005). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In Dionísio, A.P. e Machado, A.R., *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna.

MARQUES, R. (2007). *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*. http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf

MARTINS, M. (2007). *Aprender a pensar: um desafio para a produção textual*. Bauru, SP; Canal6.

MARTINS, M., & SÁ, C. (2008). *Ser leitor no século XXI. Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa*. Revista Saber (e) Educar, 13, 246-253.

MATTOS, L. (1957). *Sumário de Didática Geral*. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Limitada.

MOIRAND, S. (1986). *Décrire les discours d'une revue sur l'enseignement des langues*. Etudes de Linguistique Appliquée N°61. Paris. Didier Érudition, pp. 27-36.

MONTRUL, S. (2005). *Aquisição de segunda língua e perda de primeira língua em bilíngues adultos: Explorando algumas diferenças e semelhanças*. Universidade de Illinois, Urbana-Champaign. Segunda Pesquisa de Idiomas 213(3):199-249. DOI:10.1191/0267658305sr247oa

MONTRUL, S. (2010). *Questões atuais na aquisição de linguagem patrimonial*. Universidade de Illinois, Urbana-Champaign. Revisão Anual de Linguística Aplicada 30:3 – 23. DOI:10.1017/S0267190510000103

MOURA, A.(2003). *Mecanismos de coesão e coerência textual: da ardósia ao computador na aprendizagem dos conectores*. Dissertação de mestrado em Educação especialidade em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Universidade do Minho.

MUNDO PORTUGUES (2017). Agosto de 2017, N° 27 - Suplemento da edição de 25 de agosto de 2017 do semanário «O Emigrante/ Mundo Português», com a colaboração do Camões, I.P.

MYERS-SCOTTON, C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Blackwellpublishing.[https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/%5BCarol_Myers-Scotton%5D_Multiple_Voices_An_Introduc\(BookFi\).pdf](https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/%5BCarol_Myers-Scotton%5D_Multiple_Voices_An_Introduc(BookFi).pdf)

NIZA, I.,& SEGURA, J., & MOTA, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - escrita*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>

NOBRE, A. (2018). *Um percurso pela educação: Didática – Pedagogia – Didactologia*. Ciências da educação Artigos em revistas nacionais / Papers in national journals.Novembro 2018 – Outubro 2019 • N°6 • Mátia Digital | 807-823. <http://hdl.handle.net/10400.2/7809>

NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

PEREIRA, A. (2018). *A autoria na produção de histórias orais: um estudo de caso no 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico. Departamento de Educação e Psicologia. Universidade de Aveiro <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/23023/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>

PEREIRA, L., & AZEVEDO, F. (2005). *Como abordar: A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

PEREIRA, L., & CARDOSO, I. (eds.) (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de texto*. Aveiro: UA Editora. https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/3-Aceite-Livro-Reflex%C3%A3oEscrita.pdf

PEREIRA, L., & CARDOSO, I., & GRAÇA, L. (s.d.). *Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: enquadramento teórico e exemplos da prática*. Atas de Congresso. https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/27-AtasCongInt_DefSeqEnsino_VF.pdf

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.

PROPP, V. (1965). *Morphologie du Conte*. Seuil, Paris.

RATO, R. (2008). *O Ensino do Português como Língua Materna e Não Materna*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em letras na Universidade da Beira Interior. Brasil. <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3396/1/Tese.pdf>

REBELO, D., & MARQUES, M., & COSTA, M. (2000) *Fundamentos da Didática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

REGO, L. (1986). *A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registo lingüístico*. DELTA: documentação e estudos em linguística teórica e aplicada. 2:165-80. <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/31246>

REINALDO, M. (2012). *O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no brasil*. Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 8, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, pp. 229-241.

REIS, C. (1990). *Didáctica do português, língua e literatura: linguagens e ensino*. Realização de José Bidarra, Luís Luder; Tecnóloga Isabel Ribeiro. Lisboa: Universidade Aberta, 1 prog. vídeo (13 min., 10 seg.).

REIS, G. (2003). *O ensino/aprendizagem da textualização escrita*. In palavras nº24. Lisboa.

RESTE, C., & FANCA, R., & GUZEVA, T., & ANÇA, M. (2011). *Portugueses no Estrangeiro. Estrangeiros em Portugal. A Língua Portuguesa como lugar de encontro intercultural* (57-67) In *novos desafios no ensino do português*. Publicação resultante de compilação de trabalhos de vários investigadores e profissionais da educação. Escola Superior de Educação de Santarém. ISBN 978-972-9434-04-4. <https://www.researchgate.net/publication/311776583> Portugueses no Estrangeiro Estrangeiros em Portugal A Língua Portuguesa como lugar de encontro intercultural

ROLDÃO, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.

ROLDÃO, M. (2013). *Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados*. Joaquim Machado & José Matias Alves (org.), *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (131 - 140). Porto: Universidade Católica Portuguesa. E-book. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/Desenvolvimento%20do%20curr%C3%ADculo%20e%20melhoria%20de%20processos%20e%20resultados.PDF>

ROSÁRIO, P. (1999). *As abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e suas interrelações*. Psicologia: teoria, investigação e prática. Instituto de Educação e Psicologia (43-61). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/11912>

SABINO, M. (2008). *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*. Revista Iberoamericana de educación, 45 (5), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4552028>

SARDINHA M. (2007). *Du portugais comme langue maternelle aux portugais comme langue étrangère*. Interculturalidad y Language II Identidad Cultural y Pluralidad lingüística. Eds : Durã e Beltrã.

SARDINHA M. (2005). *A Ativação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*. UBI: Covilhã. ISBN 972-8790-45-7 <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1685816>

SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (Eds.). (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Editora Mercado de Letras.

SEBASTIÃO I. (2019). *A heterogeneidade nas turmas de PLN: práticas de oralidade e práticas de escrita*. <https://www.epefrance.org/wp-content/uploads/2019/03/A-heterogeneidade-nas-turmas-de-PLNM.pdf>

SILVA, A. (2010). *O ciclo da escrita*. Tese de mestrado em estudos didáticos, culturais, lingüísticos e literários. Departamento de letras da faculdade de artes e letras da universidade da beira interior, Covilhã.

<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1809/1/O%20CICLO%20DA%20ESCRITA%20Ana%20Lu%C3%ADsa%20Silva.pdf>

SIM-SIM, I., & DUARTE, I., & FERRAZ, M. (1997). *A língua materna na educação básica – Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação. <https://area.dge.mec.pt/gramatica/LINGUAMA.pdf>

SIM-SIM, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*, colaboração de C. Duarte, C. & M. Micaelo. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação. <https://sites.google.com/site/rotefolididacticadoportugues/o-ensino-da-leitura-compreensao-de-textos>

SIM-SIM, I. (2001). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, M. (2019). *Didática da língua e linguística aplicada: duas perspetivas de construção de objetos de ensino*. Universidade do estado da Bahia. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n4p4229>

SOARES, L. (2009). *Haverá horta na horta?- a importância dos aspetos socioculturais na produção de suportes didáticos*. ESE de Lisboa (pag59-64). Seminário metodologias e materiais para o ensino do português como língua não materna. Fundação Calouste Gulbenkian. <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>

SOARES, S. (2012). *Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática*. Mestrado em Português Língua segunda/Língua estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/66481>

SOUSA, H. (2006). *A comunicação Oral na Aula de Português: Programa de intervenção pedagógico-didática*. Edições ASA.

SPINILLO A., & MARTINS R. (1997). *Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças*. Psic: Reflexão e Crítica, 10(2):219-48. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721997000200004>

TAVARES, C. (2007). *Didática do Português: Língua materna e não materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

TEMPLIN, M. (1957). *Certain language skills in children, their development and interrelationships*. University of Minnesota Press, NED-Nova edição.

TEIXEIRA, M., & SILVA, I., & SANTOS, L. (2011). *Novos Desafios no Ensino do Português*. Publicação resultante de compilação de trabalhos de vários investigadores e profissionais da educação. Escola Superior de Educação de Santarém. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2012/02/novosdesafiosensinoportugues.pdf>

TIJUS, C., GANET, L. & BREZILLON, P. (2006). *Neuf motifs de révision des textes procéduraux : l'apport de la catégorisation et des graphes contextuels à l'explication du savoir-faire*. In S. Pétilion & F. Ganier (eds.), *Langages*, 40e année – *La révision de textes. Méthodes, outils et processus*, 40 (164), 86-97. https://www.persee.fr/issue/lgge_0458-726x_2006_num_40_164

TOMLINSON, B. & MASUHARA H. (2005). *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. SEAMEO Regional Language Centre. São Paulo.

VIANA, F., & TEIXEIRA, M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

VALDÉS, G. (2005). *Bilinguismo, Aprendizizes de Língua Heritage e Pesquisa SLA: Oportunidades perdidas ou apreendidas?* The Modern Language Journal Volume 89, Edição 3 p. 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>

VALDÉS, G. (2001). *Heritage languages students: Profiles and possibilities*. in J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 37-77. https://www.researchgate.net/publication/272698659_Heritage_Languages_in_America_Preserving_a_National_Resource

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. (2003). *Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations*. Journal of Language, Identity, and Education, 2(3), 211-23. https://www.researchgate.net/publication/233182532_Toward_a_Definition_of_Heritage_Language_Sociopolitical_and_Pedagogical_Considerations

VAZ, S.; LOBO, M.; LOUSADA, M. (2020). *Avaliação de Narrativas Orais em Crianças Falantes de Português Europeu (PE): Um Teste Piloto*. Revista da Associação Portuguesa de Linguística. Nº 7 – 11/2020 | 368-384. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln7ano2020a22>

VIEGAS, F. & AIDO, P., & REDES, F., & SOUSA, M. (2015). *Texto, Gramática e Ensino do Português*. Manual de apoio à formação. Associação de Professores de Português (APP) https://appform.pt/tgep/Files/tgep_files/manual_tgp.pdf

VYGOTSKY, L. (1991). *A formação social da mente*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 168.

VYGOTSKY, L. (2005). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In L. S. Vygotsky; A. R.; Luria; A. N Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. S. Paulo: Ícone Editora, 103-117.

ZARATE, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Collection Credif essais, Paris: Didier.

BIBLIOGRAFIA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

ALMEIDA, A. (1976). *A educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

ARNHEIM, R. (1997). *Arte e percepção visual. Uma psicologia da visão criadora*. S. Paulo, livraria Porto Editora.

BARBOSA, A. (1991). *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva.

BOMBONATO, G.; & FARAGO, A. (2016). *As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, vol. 3. N. 1:171-195.

<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104546.pdf>

BORDONI, T. («s.d.»). *Descoberta de um Universo: A Evolução do Desenho Infantil* <http://www.profala.com/arteducesp62.htm>

CANE, F. (1989). *The artist in each of us*. Art Therapy Publications.

CROPLEY, A. (1997). *Fostering creativity in the classroom: General principles*. In RUNCO, Mark A. (org.). *The creativity research handbook*. Creskill, NJ: Hampton Press p.83-114.

DERDYK, E. (1989). *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione.

EÇA, T. (2007). *Educação artística e as prioridades educativas do início do século xxi*. Investigadora associada do centro de investigação em educação e psicologia, universidade de Évora, Portugal. <http://www.rioei.org/rie52a07>

FERRAZ, J. (1969). *Noções de psicologia*. São Paulo: Saraiva.

FERREIRA, S. (2001). *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas, Papirus.

GARDNER, H. (1991). *La mente no escolarizada - cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.

GARDNER, H. (1997). *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOLEMAN, D. (1995) *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.

GONÇALVES, F. (2000). *Viver narrativamente. A psicoterapia como adjetivação da Experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.

- GOLBERT, L. G.; YUNES, M. A. M.; FREITAS, J. V. (2005). *O desenho infantil na óptica da ecologia do desenvolvimento humano*. In Psicologia em estudo, Maringá, Vol.1, Jan/Abr, 97-106. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a11.pdf>
- GONÇALVES, E. (1991). *A Arte Descobre A Criança*. Amadora: Raiz Editora, Lda.
- IAVELBERG, R. (2013). *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre, RS: Zouk.
- IALVELBERG, R. (1995). *O desenho cultivado da criança*. In Cavalcanti, Z. *Arte na sala de aula*, p.3-32. Porto Alegre: Artes médicas.
- LA PASTINA, C. C. (1986). *O desenho infantil de 8 a 10 anos: da satisfação à crise*. FAEL/PR e UDESC/SC. <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-034-10.pdf>
- LOWENFELD, V. (1954, 1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Mestre Jou.
- LOWENFELD, V. (1970). *O desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.
- LUQUET, G. H. (1969). *O desenho Infantil*. Lisboa: Companhia Editora do Minho.
- LURIA, A. (1987). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre, Artes Médicas. <https://ebin.pub/pensamento-e-linguagem-as-ultimas-conferencias-de-luria.html>
- LURIA, A. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone.
- MACHADO, S. (2007). *O desenho da criança*. Campinas, SP: [s.n.].
- MARQUES, S. et al (2002). *Avaliação cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem: precisão do teste de goodenough (1926) e da emmc (1993)*. Paidéia,.São. Paulo:departamento de psicologia, universidade federal de São Carlos. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200008>
- MARTINS, D. (2018). *Arte-Terapia. Criatividade e Simbolismo*. Editora Espiral.
- MARTINS, D. & ESTEVES, S. (2022). *Documentos de apoio à formação: Círculos de Criatividade para Sala de Aula*. Ação formação acreditada para professores e promovida pelo Centro de Formação Escolar António Sérgio, Lisboa
- MARTINS, J. (2009). *Metacognição, criatividade e emoção na educação visual e tecnológica: contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso*. Dissertação de doutoramento em estudos da criança. Área de especialização em comunicação visual e expressão plástica. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/10671>
- MENDONÇA, M. (2003). *João dos Santos e a Saúde Mental Infantil*. In Interacções, número 5, pp. 91-111.
- MÈREDIEU, F. (1995). *O desenho Infantil*. São Paulo: Cultrix.

- MOREIRA, A. (1984). *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola.
- OSTROWER, F. (2008). *Criatividade e processos de criação*. Vozes.
- PACHECO, J.A.(1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Coleção Escola e Saberes, nº 5. Porto: Porto Editora.
- A PILLAR, A. D. (1996). *Desenho e escrita como construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes médicas.
- READ, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- SANS, P. de T. C. (2009). *Pedagogia do Desenho Infantil*. 3. ed. Campinas: Alínea.
- SANT ANA, W.P. ; SANT ANA, R.P.(2019). *O valor histórico do desenho e sua importância para o desenvolvimento da criança*. Mediação, Pires do Rio - GO, v. 14, n. 1, p. 70-82, jan.-jun. <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/7523>
- SANTOS, A. S.; SILVA, M.R. S. da (2013). *O desenho como estratégia pedagógica na educação*. XI Congresso nacional de Educação, Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. https://educere.bruc.com.br/ANAI2013/pdf/9023_6059.pdf
- SAYEGH, F. (s.d.). *As Relações Entre Desenvolvimento e Aprendizagem Para Piaget e Vygotsky*. <http://www.profala.com/artpsico60.htm>
- SERAFIM, M. (2008). *A construção da imaginação da criança do desenho à escrita*. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal do Ceará, centro de humanidade, departamento de letras vernáculas. Fortaleza-ce, Brasil. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6646>
- SILVA, I. (2010). *O Contributo da Arte Contemporânea no Ensino do Desenho Artístico, Através De Métodos Experimentais*. Mestrado em Educação Artística. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2573>
- SILVA, S. (2002). *A constituição social do desenho da criança*. Campinas: Mercado das Letras.
- SOUSA, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação-Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, M. (2012). *Mandalas ou o círculo mágico: uma abordagem em contexto educativo*. Mestrado em Educação Artística. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/9929>
- TORRANCE, E. P. (1992). *A national climate for creativity and invention*. Gifted Child Today, p.10-14. Jan-Fev. <https://doi.org/10.1177/107621759201500103>
- ULISSES, E. (2009). *Afetividade na escola : a repressão ameaça, a afetividade educa*. Universidade Cândido Mendes. Pós graduação “Latu Sensu”. Projeto a vez do mestre. http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c204103.pdf
- UNESCO (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa.

VYGOTSKY, L. (2007/1987). *La imaginación y el arte en la infancia : ensaio psicológico*. México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas.

VYGOTSKY, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água.

WINNICOTT, D. (1975). *O brincar & a realidade*. APGIQ Editora

BIBLIOGRAFIA EDUCAÇÃO MULTI-INTERCULTURAL

AMADO, J.(2007). *Angústias, dilemas e práticas docentes perante alunos em risco*. Revista Portuguesa de Pedagogia. pp121-142. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Imprensa da Universidade Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/4526>

ARENDS, Richard I. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc. Graw-Hill.

ARENDS, R. I. (2008). *Aprendizagem do aluno em salas de aula diversificadas*. In Arends *Aprender a Ensinar*, pp38-87). McGrawHill (7ª Edição).

AREVALO, J. P. (2011). *El Valor De La Educacion Intercultural*. Madrid: Vision Libros.

BARRET, M. et al (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

BECKER, F. (2003). *Vygotsky versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação*. in: R. l. l. Barbosa (org.), *formação de educadores. Desafios e perspectivas*. São Paulo, Editora UNESP, n.7:69-81. <https://slideplayer.com.br/slide/384544/>

BELTRÃO, L., & NASCIMENTO, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.

BERAZA, M. (2000). *O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino*. In Filipe Trillo (coord.) “*Atitudes e Valores no Ensino*”pp19-97. Lisboa: Instituto Piaget.

BERTRAND, Y.; VALOIS, P. (1994). *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

BRANCO, D. M. S. (2011). *A competência intercultural no ensino: Propostas para a formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Mestrado em português língua não materna. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2074/1/PLNM%20Diana%20B.pdf>

CARDOSO, C. M. (1996). *Educação Multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa, Texto Editora.

COCHITO, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME-alto comissariado para a imigração e minorias étnicas.

- CANDAU, V. (2020). *Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais*. Revista Cocar Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020 p.28-44.
<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>
- CANDAU, V. (1998). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CARDOSO, C. M. (1996). *Educação Multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa, Texto Editora.
- CARNEIRO, R. (2008). *A Educação Intercultural*. In Lages, M., Matos, T. (Org.), *Portugal: Percursos de Interculturalidade*, Volume IV, (pp.49-120). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Disponível em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/A_Educação_Intercultural4_PI_Cap3.pdf
- CARNEIRO, R. (s.d). *A Educação Intercultural*.
www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap3.pdf
- DELORS, J., et al. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Porto, UNESCO/ASA.
- FLEURI, R. M. (2005). *Intercultura e educação*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 2005, 91-124. <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Reinaldo.pdf>
- FORQUIN, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIL, I. C. (s.d.). *As interculturalidades da multiculturalidade* In Lages, M., Matos, T. (Org.), *Portugal: Percursos de Interculturalidade*, Volume III, (pp.30-48). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap2.pdf.
- GOULÃO, M. de F. (2011). *Educação, TIC e Interculturalidade*. In Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Guarda, 30 Junho a 2 de Julho. http://www.ipg.pt/11congresso-spce/spce_7Novembro.pdf.
- GONÇALVES, J. (1999). *Interculturalidade e formação de professores*. Universidade do Algarve. Revista de educación XXI, 99-114. Edição: Universidade de Huelva.
<https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/309/b11499734.pdf?sequence=1>
- ILHARCO, F. (2008). *Interculturalidade e Novas Tecnologias*. In Lages, M., Matos, T. (Org.), *Portugal: Percursos de Interculturalidade*, Volume V (pp.141-184). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap5.pdf.
- JIMÉNEZ, C. (2003). *Formación de docentes para la construcción de saberes sociales*. Revista iberoamericana de educación. Nº 33 (2003), pp. 37-54.
www.rieoei.org/rie33a02.PDF

LACERDA, L. & PINTO, M.(2010). *Educação, Diversidade e Cidadania – sujeitos e saberes dos processos e das práticas pedagógicas*. Mato do Grosso do Sul: Editora UEMS.

LEITE, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. S.l.: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

MARCHAND, H. (s.d.). *A educação dos valores nas escolas - ou "devem as escolas ensinar valores?", "que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?", "de que modo fazê-lo?"*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa. www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf

MARTINS, E. (2006). *Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, para onde vamos?* Revista Lusófona de Educação, 2006, 7, 71-90.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/803>

MARTINS, E. (2002). *Programa de Educação Intercultural na Escola*. Revista Educação Intercultural. Escola Superior de Educação de Caselo Branco, 96-107.
<http://hdl.handle.net/10400.11/1384>

MARTINS, E. (1998). *Desigualdade e Identidade no Discurso da Diversidade. A Educação Intercultural como uma Pedagogia de “Baixa Densidade”*. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, 175-190. Porto: Porto Editora.

MARTINS, E. (1997). *A educação intercultural e a formação dos professores na perspetiva da Europa unida*. In *Atas Culturas de Aprendizagem: O conhecimento e as práticas curriculares das ciências, das artes e das humanidades*. Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, 301-318

MARTINS, E. (s.d.a.). *A Interculturalidade como uma pedagogia do encontro*.
http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/833/1/EM_%20espa%c3%a7o%20S_n%c2%ba%205.pdf

MARTINS, E. (s.d.b.). *O desafio educativo, intercultural e a cidadania europeia*. Itinerários- Revista do Instituto Superior de Ciências Educativas, ano6, nº11, 9- 22. ISSN 1645-6076. [EM_Itinerários_nº 11.pdf](#)

MATOS, F. (2011). *Dinamizadores comunitários e a sua dimensão intercultural*. Universidade de Lisboa. Instituto de educação da universidade de lisboa. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6067/1/ulfpie039925_tm.pdf

NÓVOA, A. (2009). *Para una formación de profesores construída dentro de la profesión*. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre, pp. 203-218.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf

NÓVOA, A. (1995). *O passado e o presente dos professores*, in Nóvoa, António (Ed.): *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1992). *A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores*, in NÓVOA, A. y POPKEWITZ, T. S. (org.): *Reformas*

Educativas e Formação de Professores, Lisboa: Educa, pp. 57-69.

<http://hdl.handle.net/10451/3711>

ODINA, M. (2005). *La Educacion intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz. Lecturas de Pedagogía Diferencial (coord. Ma. Del Carmen Jiménez Fernández. Madrid, Dykinson, 1991pp.89-104.

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/0908041.pdf>

OUELLET, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation*. Les presses de l'U- niversité Laval.

PACHECO, J. & FLORES, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção Escola e Saberes, nº 16. Porto: Porto Editora.

PEDRO, A., & PIRES L., & GONZÁLEZ, R. C. (2007). *Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada – Portugal e Espanha*. Revista Antropológicas nº10.

<https://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/view/71>

PERRENOUD P. (2003). *As competências a serviço da solidariedade*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_07.html

REHAAG, I. (2007). *El pensamiento sistémico en la asesoría intercultural. La aplicación de un enfoque teórico a la práctica*. Ecuador: Abya Yala.

RIBEIRO, I. (s.d.). *Prática pedagógica e cidadania: uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*.

<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/965/1/estrat%C3%A9gias%20de%20desenvolvimento%20humano.pdf>

SACAVINO, S. (2012). *Interculturalidade e educação: desafios para a Reinvenção da escola* XVI endipe - encontro nacional de didática e práticas de ensino - unicamp – campinas Junqueira&marin editores Livro 1 - p.004415.

http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3892b.pdf

SCHÖN, D.(1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-91). Lisboa, D. Quixote.

<http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>

SOUSA, I. C. F. de (2004). *Educação Intercultural Na Escola e o Reconhecimento do Outro Diferente*. Universidade “La Sapienza” em Roma. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Volumen 12 Numero 59 Octubre 23.

https://www.academia.edu/3930840/A_Educa%C3%A7%C3%A3o_Intercultural_Na_Escola_e_o_Reconhecimento_do_Outro_Diferente

STOER, S. (1994). *Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica*. In: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Educação, Sociedade e Culturas, nº 1, p. 07-27. Ed Afrontamento: Porto.

TORRADO, M. (2012). *Os descendentes de emigrantes portugueses em França: o reencontro com as suas raízes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2144>

UNESCO (2009). *Relatório Mundial da Unesco. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Resumo*. http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_edh/relatorio_unesco_cultura.pdf

UNESCO (2006). *Unesco Guidelines on Intercultural Education*. <https://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf>

VALENTE, Maria Odete (s.d.). *A Educação para os Valores*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/educacao_valores.pdf

BIBLIOGRAFIA SOBRE METODOLOGIA

AIRES, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.

ANDRÉ, M. E. D. A. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.

AVERY, C. S. (1991). *Aprender cómo se investiga. Investigar cómo se aprende*. In M. W. Olson, (comp.) *La investigación- Accion entra al aula*. Aique Didáctica.

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.

CARMO, H. et al (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CORTESÃO, L. & STOER, S. (1997). *Investigação-Ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>

COSTA, M. H. B.; PAIXÃO, M. F. (2004). *Investigar na e sobre a acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica*. In L. Oliveira; A. M. S. Pereira; R. Santiago (Org.). *Investigação em educação*, pp. 79-105. Porto: Porto Editora.

COUTINHO, C.P. et al (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, nº2, pp 355-379. <https://hdl.handle.net/1822/10148>

CROLL, P. (1995). *La observación sistemática en aula*. Madrid: Editorial La Muralha.

- DIAS, C. M., & MORAIS, J. A. (2004). *Interacção em sala de aula: observação e análise*. Referência, 11, 50-58. https://web.esenfc.pt/v02/pa/conteudos/downloadArtigo.php?id_ficheiro=211&codigo=
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- KEMMIS, S.; MCTAGGARD, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- LANDSHEERE, G. De (1986). *A investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- LATORRE, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- LENCASTRE, J. A. (2012). *Metodologia para o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem: development research.*(p.45-p.54). In Monteiro, A., Moreira, J., & Almeida, A. C. (2012). *Educação Online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. De Facto Editores.
- MARTINS, J. B. (1996). *Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar*. Semillio Cio Sociais/Hum .v. 17. n. 3. p_ 266-273. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.1996v17n3p266>
- MARTINS, G. A. (2008) . *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas.
- OLSON, W. M. (1991). *El docente como investigador: una perspectiva histórica*. In Olson, M. W. (Comp.) *La investigación- Accion entra al aula* .Barcelona: Aique Didáctica, 15-31.
- SARMENTO M. (2008), *Guia de Prática sobre Metodologia Científica*. Lisboa: Universidade Lusíada.
- TEIXEIRA, E.B. (2003). *A Análise de Dados na Pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais*. Desenvolvimento em questão. V.1 n.2. Editora Unijuí. <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>
- YIN, R.K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman, Porto Alegre.

II- BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA DAS LINGUAS

- ALARCÃO, I. ; ANDRADE, A. I. ; ARAÚJO M. H. & S. ; MELO-PFEIFER, S. (2009). *De la Didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique*. Les Cahiers de l'Acedle, volume 6, numéro 1, 2009, *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme*.

https://www.researchgate.net/publication/261401385_De_la_Didactique_de_la_langue_a_la_didactique_des_langues_observation_d'un_parours_epistemologique

ANTUNES, C. (2001). *Como desenvolver as competências em sala de aula*. (2ª edição). Petrópolis: Vozes.

ARENDS, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGrawHill (7ª Edição).

AZEVEDO, F. (2010). *Infância, Memória e Imaginário. Ensaio sobre Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança - Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11454/1/Livro_Memoria_Infancia_Imaginario.pdf

BACH, P. (2001). *O prazer na escrita*. Porto: ASA Editores.

BAKHTINE, M.; (2017). *Esthétique de la création verbale*. TelGallimar, Paris.

BARBEIRO, L. (1999). *Os Alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, L. (2001). *O processo de escrita e relação com a linguagem*. In II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português (pp. 101-115). Coimbra: Almedina.

BATISTA, A., BARBEIRO, L.F. & VIANA, F.L. (2011). *O ensino da escrita: a dimensão gráfica e ortográfica*. Lisboa: PNEP. DGIDC.ME.

BERTRAND, Y. & VALOIS, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Instituto Piaget. Lisboa.

BORGES, I.; PEREIRA, C. (2019). *Português-3º ano*. Areal Editores. Porto.

CABRAL, M. (1997). *A comunidade intercultural nos imigrantes portugueses em França e os seus descendentes*, Universidade de Santiago de Compostela.

CALKINS, L. Mc. (1989). *A arte de ensinar a escrever- o desenvolvimento do discurso escrito*. São Paulo: Artes médicas.

CANDAU, V. & LEITE, M. (2007). *A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta*. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1137132.pdf>.

CASTRO, R. (1991). *Aspectos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico*, Lisboa, Livros Horizonte, B.E.

CARVALHO, A. et al (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, J. (1999). *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*, I. E. P., Universidade do Minho, Braga.

CARVALHO, J. (2003). *Escrita. Percursos de investigação*. Braga: I. E. P. Universidade do Minho.

COCHITO, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. ACIME, alto comissariado para a imigração e minorias étnicas. Lisboa.

COLELLO, S. de M. G. (1997). *Redação infantil:tendências e possibilidades*. Tese de Doutorado. São Paulo:USP.

COLELLO, S. de M. G. (2007). *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra.

CORTESÃO, L. & STOER, S. (1997). *Investigação-Ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>

COSTA, E. (2007). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.

COSTA, J. et al (2010). *Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.

CURTO, L., & MORILLO, M. & TEIXIDÓ, M. (2000). *Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. 1v. Porto Alegre: Artmed.

DELORS, J. et al (1996) - *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Porto, Edições Asa.<http://www.microeducacao.com.br/Concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>.

DIOGO, H. (2011). *Vivências e práticas territoriais: contributo para a identidade em contexto emigratório - o caso da comunidade portuguesa de Lyon em França*. Publicação do Doutorando em geografia, FLUP-CEGOT.

DUARTE, I. (2000). *Língua portuguesa: instrumentos de análise*. Universidade Aberta.

FANECÁ, R. & ANÇÃ, M. (2009), *A identidade linguística plural dos luso-descendentes em França*, II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa - Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas, Universidade de Évora, Évora.

FLORES, C.; PFEIFER, S. (2014). *O conceito- Língua de Herança-na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha*. In Domínios de Língua-V.8,n.3 Revista do programa de pós-graduação em estudos linguísticos da Universidade Federal da Uberlândia.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30450/1/Flores_Melo-Pfeifer.2014-libre.pdf

FROIS, J. (2011). *A Magia das palavras*. Organizado por Teixeira, Madalena; Silva, Inês; Santos Leonor in *Novos desafios no ensino do português*. Publicação resultante de compilação de trabalhos de vários investigadores e profissionais da educação. Escola Superior de Educação de Santarém. ISBN 978-972-9434-04-4.

GENTILE, P. & BENCINI, R. (2000). *Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra* in Nova Escola. Brasil. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html

GOMES, M.; LEAL, S. & SERPA, M. (2016). *A aprendizagem da escrita no ensino básico*. Edições Colibri, Fernando Mão de ferro, Lisboa. https://www.academia.edu/33837808/A_APRENDIZAGEM_DA_ESCRITA_NO_ENSINO_BASICO

GRASSI, M. & MELO, D. (2007), *Portugal na Europa e a questão migratória: associativismo, identidades e políticas públicas de integração*, Working Paper/WP4-07, Lisboa, ICS.

GROSSO, M. & TAVARES, M. (2008). *O Português para Falantes de outras línguas, o Utilizador Elementar*. Lisboa: DGIDC/IEFP/ANQ. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf

GROSSO, M. (2006). *O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural*. In R. Bizarro & F. Braga (orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*. Porto: Porto Editora. pp. 262-266.

LEITE, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. S.l.: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

LOPES, J. (2014). *Geração Europa? Um estudo sobre a jovem emigração qualificada em França*. Lisboa: Mundos Sociais.

MALHEIROS, J. (2010). *Portugal 2010: o regresso do país de emigração? Notas e reflexões*, Janus.net - e-journal of International Relations, 2 (1), pp. 133-142.

MARTINS, M. & NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

MATA, F.(2008). *Psicopedagogía de la Lengua Escrita*. Vol. II. Escritura. Madrid: Editorial EO.

- MONTEIRO, S. B. (2011). *Didática como comprometimento*. Universidade Federal de Mato grosso. Revista Eletrônica Pesquiseduca V3nº5 Jan-jun. <https://periodicos.unisantos.br>
- MORIN, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez, São Paulo, Brasil.
- MOTA, A. J. et al (2020). *Top- Português 2º ano*. Porto Editora. Porto.
- MOTA, M. A. C. (1996). *Línguas em contacto*. In Faria, I. Hub e outros (org.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 505--533). Lisboa: Editorial Caminho.
- NIZA, S. (coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita, formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/DEB.
- NIZA, S. (2005). *A escola e o poder discriminatório da escrita*. In AAVV. *A Língua Portuguesa: presente e futuro* (pp. 107-127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom quixote.
- NÓVOA, A. (2009). *Para una formación de profesores construída dentro de la profesión*. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre, pp. 203-218. http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf.
- NUNAN, D. (1991). *Language Teaching Methodology : a textbook for teachers*. Pearson ESL.
- PAIVA, R.dos I.D & SILVANIA, L. de A. S. (2015). *A Importância da Didática no Processo de Ensino e Aprendizagem: a prática do professor em foco*. Revista Ensino Interdisciplinar, V.nº1 julho. UERN Mossoró, NR.
- PEREIRA, I. G. (2016). *A escrita no 1.º ciclo do ensino básico: Observação naturalista e análise dos trabalhos realizados em sala de aula*. Tese de Mestrado para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Superior de Educação e Ciências. <http://hdl.handle.net/10400.26/20589>
- PEREIRA, I. S. (2010). *O ensino do português no 1º ciclo do ensino básico: construção de saberes profissionais no contexto PNEP e do novo programa de português*. Instituto de Educação da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/18399>
- PEREIRA, L. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.
- PEREIRA, L. (2005). *Como abordar...A escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.

- PEREIRA, L. & CARDOSO, I. (eds.) (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de texto*. Aveiro: UA Editora.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a Escola*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- PIAGET, J. (1998). *Pedagogia*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- PINTO, M. L. (2002). *Práticas Educativas numa Sociedade Global*. Porto: Edições ASA.
- POINARD, M. (1983), *Emigrantes retornados de França: a reinserção na sociedade portuguesa*, *Análise Social*, XIX (76), pp. 261-296.
- QUINTAS, J. (2001). *Inclusão ser igual na diferença*. In *Revista Noesis* nº 59, pp-53- 55. Lisboa.
- RAMOS, N. (2007). *Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-3, 223-244.
- REIS, C. & ADRAGÃO, J. V. (s.d.). *Didática do Português*, Universidade Aberta.
- RETO; Luis Antero *et al* (2012) *Potencial económico da língua Portuguesa*. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. September 2012 Edition: 1ªPublisher: Texto Editores, Lda. ISBN: 978-972-47-4607.
- ROCHA-Trindade & BEATRIZ, M. (1988). *Espaços de herança cultural portuguesa: gentes, factos, políticas*, *Análise Social*, XXIV (100), pp. 313-351.
- ROCHA-Trindade & BEATRIZ, M. (1990). *Migrações no quadro do Mercado Único Europeu*, *Análise Social*, XXV (107), pp. 465-477.
- RODRIGUES, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- SACRISTÁN, J. G. *et al* (2011). *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.
- SANTOS, D. (2002). *Prestígio Linguístico e Ensino da Língua Materna*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, M. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo*. Tese doutoramento. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1468>
- SCHEYERL, D. & SIQUEIRA, S. (2012). *Materiais Didáticos- Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador, EDUFBA.534p.

- SILVA, A.F. C. (2017). *A Competência Cultural no ensino-aprendizagem de PLE*. Tese de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://1library.co/document/qm6m2x4y-a-competencia-cultural-no-ensino-aprendizagem-de-ple.html>
- SILVA, M. O. E. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação, 13, 135-153. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>
- SILVA, M. O. E. (2011). *Educação inclusiva- um novo paradigma*. Revista lusófona de Educação, 19, 119-134. http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502011000300008&script=sci_arttext
- SIM-SIM, I. (2001). *Os dados e os factos*. In I. Sim-Sim (orgs.), *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 11-25). Porto: Porto Editora.
- SIMÕES, A. R. & OLIVEIRA, F. (2015). *A língua portuguesa na resolução de problemas no 2.º CEB*. Revista Indagatio Didactica, 7 (1), 68-79. <https://doi.org/10.34624/id.v7i1.2614>
- SOARES, J. (2004). *Aprender e Ensinar a Escrever e a Ler no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Moderna, 22, 5ª série, 31-39.
- SOUSA, A., LIRA, C. (orgs. 2017) *O POLH (Português como Língua de Herança) na Europa*. II Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança. <https://www.amazon.fr/POLH-Europa-Portugu%C3%AAs-L%C3%ADngua-Heran%C3%A7a/dp/1911435167?asin=1911435167&revisionId=&format=4&depth=1>
- SOUSA, F. (2010). *Ensino do Português Língua Estrangeira em Espanha e França: a dimensão cultural dos textos programáticos*. In M. J. Marçalo. Et al. (Eds.). *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Évora: Universidade de Évora. <http://www.simelp2009.uevora.pt/slgs/sl18.html>
- SOUSA, H. F. C. (2006). *A comunicação Oral na Aula de Português: Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Coleções práticas pedagógicas. Edições ASA.
- SCHÖN, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-91). Lisboa, D. Quixote. <http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>
- STOER, S. (1994). *Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica*. In: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Educação, Sociedade e Culturas, nº 1, p. 07-27. Porto: Edições Afrontamento.
- TAVARES, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via de resolução de problemas e da reflexão*. CIDInE. Aveiro.
- TOMATIS. A. (1991). *Todos Nascemos Políglotas*, Lisboa: Instituto Piaget.

VIEGAS, F. (2010). *Dicionário Terminológico 2008 (DT): o que mudou?* Documento adaptado das apresentações feitas em ações de formação de professores de português, no ano letivo 2009-2010.

VILAS-BOAS, A. J. (2001). *Ensinar e aprender a escrever. Por uma didáctica diferente*. Porto: Edições Asa.

VOX POPULI (2010), *Estudo das Comunidades Portuguesas no Estrangeiro – França*, (livro electrónico).

BIBLIOGRAFIA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

ALENCAR, Eunice M. L.S. de (2002). *O contexto educacional e a sua influência na criatividade*. Linhas críticas, Brasília, v.8, n.15. Jul/Dez. <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6477/5235>

ANDRADE, L. C. de (2005). *O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades*. Tese de Mestrado – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

ANDRÉ, T. (2011). *A Educação Artística na escola do século xxi*. Clube Unesco de Educação Artística. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol24.336>

ARENDS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Mcgrawhill (7ª edição).

CARNEIRO, Alberto (2001). *O desenho, projecto da pessoa*. In actas do seminário: *Os desenhos do desenho, nas novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, 34-38.

DUBORGEL, B. (1992). *Imaginaire et Pédagogie*. Toulouse: Privat.

DUBORGEL, B. (1995). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

FACCI, M.G. D. (2004). *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de leontiev, elkonin e vigotski*. cad. cedes, campinas, vol. 24, n. 62, 64-81. <http://www.cedes.unicamp.br>

FERREIRA, V.S. (1997). *Desenho e escrita: relações na construção da escrita alfabética*. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí.

FERREIRA, S. (1998). *Imaginação e Linguagem no desenho da criança*. São Paulo: Papyrus.

FERRONATO, C. (s.d.). *Vigotsky e o desenho: contribuições da perspectiva sócio-histórica acerca da construção social do desenho infantil*. UTP, Brasil. <https://docplayer.com.br/13762924-Vigotski-e-o-desenho-contribuicoes-da-perspectiva-socio-historica-acerca-da-construcao-social-do-desenho-infantil.html>

- FREINET, C. (1977). *O método Natural II: A aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FROIS, J. P., (1999). *Entrevista com Michael Parsons*. in noesis nº52 (p.31-p.34).
- FRÓIS, J. P. (coord.) (2000). *Educação Estética e Artística. Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GREIG, P. (2004). *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- KANDISKY, W. (1996). *Do espiritual na arte*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- KOSTIUK, G.S. (1991). *Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade*. In: LURIA, A.R. et al. *Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes.
- LEITE, E. (2001). *Actas do seminário os Desenhos do desenho: Nas novas perspectivas sobre ensino artístico*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- LOWENFELD, V. & BRITTAIN W. L. (1972). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora mestre Jou.
- LOMAS, C. (2003). *A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas*. In C. Lomas (Org), *O valor das palavras I – Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.13-24). Porto: Edições ASA.
- MERLEAU-PONTY, M. (1990). *Maurice Merleau-Ponty na Sorbonne: resumos dos cursos: 1949-1952: Filosofia e linguagem/Maurice Meleau-Ponty*. São Paulo:Papirus.
- MBUYAMBA, L. (2006). *Relatório de lupwishi mbuyamba- sessão de encerramento da conferência mundial sobre educação artística: desenvolver as capacidades criativas para o século xxi*. Lisboa, 9 de março de 2006. <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/relat%c3%b3rio.pdf>
- NATIVIDADE, M. R. da; COUTINHO, M. C.; ZANELLA, A. V. (2008). *Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural*. Contextos Clínicos, v.1n.19-18, janeiro-junho. <http://www.contextosclinicos.unisinos.br/pdf/41.pdf>
- NOVAES, M. H. (1975). *Psicologia da criatividade*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- NUNES, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Lisboa: Edições ASA.
- PDLEP (s.d.). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, ILTEC. Disponível em https://area.dge.mec.pt/gramatica/pdf_texto-narrativo_modelo.pdf (acedido a 23/4/2021).
- PEYCHAUX, L. (2003). *Acessando o Hemisfério Direito do Cérebro: A Arte Como Ferramenta Para Desenvolver a Criatividade*. Rio de janeiro: Papel virtual editora.
- PIAGET, J. (1989). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- RIBEIRO, M. de F. R. (2002). *Grafismo infantil: Uma análise do processo de desenvolvimento do desenho infantil de crianças de 0 a 12 anos*. Belém – PA .
<https://pt.scribd.com/document/164998184/Grafismo-Infantil-0-a-12-Anos>
- ROCHA, Maria H.R. (2014). *As expressões Artísticas no Curriculum do 1º ciclo: relevância no desenvolvimento Integral do Aluno*. Tese de Mestrado em Arte e Educação. Universidade Aberta, Lisboa.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3860/1/Tese%20Mestrado%20Final%20Helena%20Rocha.pdf>
- SALOVEY, P. ; MAYER, J.D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9.
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000ModelsSternberg.pdf
- SERRA, A., B (2014). *Metodologia projetual: uma opção transversal para o ensino das Artes Visuais*. Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto e Faculdade de Belas Artes do Porto.
<file:///C:/Users/daniela%20sousa/Downloads/34076.pdf>
- SILVA, I. C. R. L. da (2010). *O contributo da arte contemporânea no ensino do desenho artístico, através de métodos experimentais*. Mestrado em Educação Artística. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.
- SILVA, S. M. C. (1993). *Condições sociais da constituição do desenho infantil*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp.
- SILVEIRA, N. da (s.d.). *O Mundo das Imagens*.
http://www.museuimagensdoinconsciente.org.br/pdfs/mundo_imagens.pdf
- STERN, A. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STERN, A. («s.d.»). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TELMO, I. C. (1998). *Linguagem Gráfica Infantil*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- VENTURINI, A. D. B. (2019). *Curtas-metragens como ferramenta tecnológica na educação inclusiva*. Revista Educação, Arte e Inclusão, vol. 14, nº 2, abril/junho.
- VYGOTSKY, Lev S. (1989) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, Lev S. (1996). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.

BIBLIOGRAFIA METODOLOGIA

- AMADO, J. S. (2000). *A técnica de análise de conteúdo*. Revista Referência, 5, 53-63.

- AMADO, J. S. (2010). *Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 44-1, 119-142.
- AMADO, J.S. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AMORIM, A. (1987) - *Introdução às ciências sociais*, Volume I, Aveiro.
- CADÓRIO, L. & Veiga Simão, A. M. (2010). *A investigação-acção na formação de professores. Um caso de auto-regulação da aprendizagem*. In M. P. Alves & M. A. Flores (org.). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 101-127). Lisboa: Edições Pedagogo.
- CAETANO, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- FREIXO, M. J. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- HAGUETTE, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Vozes, 224p.
- KINCHELOE, J. L. (2003) *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. (2ªEd.). London and New York: RoutledgeFalmer.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagem qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária Lda. Lisboa.
- MÁXIMO-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- MEIRINHOS, M., & OSÓRIO, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação , Vol 2 (2).
- MOREIRA, M. A. & ALARCÃO, I. (1997). *A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos*. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.121-135). Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- PÉREZ S. M. G. (1990). *Investigación acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- RICHARDSON, R..J. (2009). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- SILVA, M. I. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

STAKE, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

TUCKMAN, B. W.(1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WOODS, P. (2006). *Qualitative Research*. Faculty of Education: University of Plymouth. <http://www.faeexmdev.plymouth.ac.uk/resined/Qualitative%20methods%202/qualrshm.htm#3.%20QUALITATIVE%20ANALYSIS>

WRAGG, E. C. (1995). *An introduction to classroom observation*. London and New York: Routledge.

III-DOCUMENTOS OFICIAIS/LEGISLAÇÃO

CITADOS

APELI (2022). *REGARDS: Edition Spéciale 70 ans*. Editora APELI, Association des Parents d'élèves du lycée international.Saint-Germain-en-Lay.

CAMÕES (2017). *Referencial Camões PLE*. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto:Edições ASA. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

DEB (Departamento do Ensino Básico) (2001).Competências Essenciais. http://sitio.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf

DGE (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

DGE (2018). *Aprendizagens essenciais/articulação com o perfil dos alunos: 1.º Ciclo do Ensino Básico, português*. Ministério da educação da república portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf e https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

GAERI| MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018).*Aprendizagens essenciais|articulação com perfil dos alunos. português no 1º ciclo do ensino básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_1a_ff.pdf

PROGRAMA EPE (2012). *Ensino português no Estrangeiro, programa nível A1*, Direção de serviços de língua e cultura. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. Disponível em <https://www.epefrance.org/> e <http://www.instituto-camoes.pt/>

QuaREPE (2011). *Quadro de referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Documento orientador. Coordenado por Maria José Grosso, António Soares, Fernanda de Sousa, José Pascoal. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf

QuaREPE (2020). *Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino das Línguas (Common European Framework of Reference Languages: Learning, Teaching, Assessment)*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística: desenvolver as capacidades criativas para o século xxi*. Conferência mundial sobre educação artística, que se realizou de 6 a 9 de março-. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 1-33. <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/roteiro.pdf>

CONSULTADOS

CONSULADO-GERAL DE PORTUGAL EM PARIS - *Associações Portuguesas e Luso-Francesas: 78 - Paris* (consuladoporugalparis.org). <https://www.consuladoporugalparis.org/>

DGE (2018). *Aprendizagens essenciais| articulação com o perfil dos alunos: Português*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

DGE (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leitura_e_escrita_video_1_ciclo.ra_r_e
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_oralidade.pdf e <https://www.dge.mec.pt/video-leitura-e-escrita-principios-metodos-e-tecnicas-da-alfabetizacao-0>

DGIDC (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) (2007). *Conferência Nacional de Educação Artística*. <http://www.educacao-artistica.gov.pt/>

EURYDICE (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Comissão Europeia. https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

JORNAL OFICIAL DA UNIÃO EUROPEIA (2019). *Recomendação do Conselho relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem de línguas*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)

LEMAIRE, et al (2003). “*Le livre du cinquantenaire (1952-2002) : 50 ans d’histoire et toujours des projets. Lycee International de Saint-Germain_en_laye* ». Association des Amis du Lycée International. Oberthur Graphique, Rennes.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GAERI (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições asa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

OCDE (s.d.). *Futuro da Educação e Competências 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

ROTEIRO PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (2006). *Desenvolver as capacidades criativas para o século xxi*. Comissão Nacional da UNESCO. <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/roteiro.pdf>

UNESCO (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa.

UNESCO (2009). *Relatório Mundial da Unesco. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Resumo*. http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_edh/relatorio_unesco_cultura.pdf.

IV-WEBGRAFIA

<https://www.tcportugal.org/>
<https://lusojornal.com/os-alunos-tem-a-palavra-porque-e-que-aprendes-portugues/>
Microsoft Word - PMCPEB (mec.pt)
<https://www.youtube.com/watch?v=DGnPisa3BJg&feature=youtu.be>
<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>
<https://www.instituto-camoes.pt/>
<https://www.om.acm.gov.pt/-/2-a-abordagem-nacional-a-aprendizagem-do-portugues-e-das-linguas-maternas-dos-imigrantes>
<https://www.epefrance.org/quem-somos/>
<https://pt.ambafrance.org/Cooperacao-educativa-e-linguistica>
<http://observatorioemigracao.pt/np4/paises.html?id=74>
<https://app.pt>
<https://desenhosrealistas.com.br/desenho-na-terapia/>
<https://www.dge.mec.pt/>
<https://www.dge.mec.pt/ensino-portugues-no-estrangeiro>

ANEXOS

Nota introdutória

A rubrica Anexos reúne um conjunto de documentos que se tornaram indispensáveis para a realização da investigação incluindo-se as autorizações, instrumentos de recolha de dados e respetivas grelhas, planificações, notas do diário de campo, e outros documentos relevantes para a compreensão do percurso investigativo.

ÍNDICE

ANEXOS.....	298
1. Pedidos oficiais para o desenvolvimento do projeto.....	1
a. Às entidades	
ii. Coordenadora Camões, CEPE França.....	1
iii. Coordenador da Secção Portuguesa SIP do Lycée International de Saint-Germain-en Laye.....	2
iv. Diretor da École Primaire de Normandie Niemen, Le Pecq.....	3
v. Diretora da École Primaire do Lycée International de Saint-Germain-en Laye....	4
b. Aos encarregados de educação	
vi. Modelo de Pedido de Consentimento Informado aos pais/EE.....	5
2. Modelo de Inquérito por questionário dirigido aos pais e Encarregados de Educação.....	7
3. Documentos aplicados na estruturação da escrita da narrativa	10
4. Exemplos de “Cenários de Produção Artística”/produções plásticas.....	14
5. Registos da Produção textual escrita.....	15
6. Excertos das Notas de Campo	30
7. Questionário de Avaliação da Unidade Didática.....	43
8. Planificação da Unidade Didática.....	44
9. Registo em excel do Inquérito sociolinguístico dos alunos.....	52
10. Registo em excel do Inquérito sociolinguístico dos pais dos alunos.....	53
11. Registo em excel do questionário de Avaliação da Unidade Didática aplicado aos alunos.....	54
12. Esquema conceptual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.....	55
13. Competências em Língua, quadro normativo (adaptação da autora).....	56
14. Metas curriculares de Português no 1º ciclo do ensino básico (adaptação da autora)...	59
15. Organigrama do Ensino de Português em França (2021-2022).....	64
16. Transcrição da Produção oral da atividade/tarefa2.....	65

ANEXO 1.a.i)

Ex.ma Senhora Coordenadora do Ensino de Português e França, Doutora Adelaide Cristóvão,

Eu, abaixo assinada, Maria Daniela Pereira de Sousa, doutoranda do curso de Doutoramento em Didática de Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, da Universidade Nova e de Lisboa e Universidade Aberta, venho, por este meio solicitar a V. Ex^a se digne autorizar a realização do trabalho de pesquisa junto das comunidades discentes para as quais leciono, (escolas Normandie Niemen, Le Peck e Liceu Internacional de Saint Germain en Laye), permitindo, assim, a recolha de materiais concebidos no decurso das aulas, com o natural consentimento informado dos pais e encarregados de educação.

Encontro-me, neste momento, a desenvolver, no âmbito do curso de doutoramento referido, orientado pela Professora Doutora Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara, da Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, este trabalho de compilação do *corpus* para posterior análise.

Para a prossecução dos objetivos propostos na minha tese de doutoramento, intitulada **“Expressões artísticas: cenários para o desenvolvimento da competência oral e escrita de narrativas. Proposta didática no ensino de português no estrangeiro”**, as crianças, autorizadas pelos respetivos encarregados de educação, serão convidadas a participar individual e colaborativamente em atividades de desenho, pintura, de leitura, de expressão oral e escrita durante as atividades letivas. O estudo tem por objetivo principal contribuir para desenvolver as competências oral e escrita dos alunos através de cenários de Educação Artística.

Comprometo-me a mencionar a Coordenação do Ensino Português no Estrangeiro, que V. Ex^a coordena, bem como a cumprir todos os requisitos que me forem superiormente impostos.

Fico antecipadamente grata.

Com elevada estima e consideração,

ANEXO 1.a.ii)

Ex.mo Senhor Coordenador da Secção Portuguesa do Liceu Internacional de Saint Germain en Laye, Professor Doutor José Carlos Janela Antunes,

Eu, abaixo assinada, Maria Daniela Pereira de Sousa, doutoranda do curso de Doutoramento em Didática de Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, da Universidade Nova e de Lisboa e Universidade Aberta, venho, por este meio solicitar a V. Ex^a se digne autorizar a realização do trabalho de pesquisa junto das comunidades discentes para as quais leciono, (escolas Normandie Niemen, Le Peck e Liceu Internacional de Saint Germain en Laye), permitindo, assim, a recolha de materiais concebidos no decurso das aulas, com o natural consentimento informado dos pais e encarregados de educação.

Encontro-me, neste momento, a desenvolver, no âmbito do curso de doutoramento referido, orientado pela Professora Doutora Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara, da Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, este trabalho de compilação do corpus para posterior análise.

Para a prossecução dos objetivos propostos na minha tese de doutoramento, intitulada **“Expressões artísticas: cenários para o desenvolvimento da competência oral e escrita de narrativas. Proposta didática no ensino de português no estrangeiro”**, as crianças, autorizadas pelos respetivos encarregados de educação, serão convidadas a participar individual e colaborativamente em atividades de desenho, pintura, de leitura, de expressão oral e escrita durante as atividades letivas. O estudo tem por objetivo principal contribuir para desenvolver as competências oral e escrita dos alunos através de cenários de Educação Artística.

Comprometo-me a mencionar a Coordenação do Ensino Português no Estrangeiro, que V. Ex^a coordena, bem como a cumprir todos os requisitos que me forem superiormente impostos.

Fico antecipadamente grata.

Com elevada estima e consideração,

ANEXO 1.a.iii)

Mr. Stéphane Levasseur, Directeur de l'École Primaire de Normandie Niemen, Le Pecq

Je soussignée, Maria Daniela Pereira de Sousa, enseignante à la Section Internationale Portugaise, je prépare un Doctorat en "Didactique des Langues – Multilinguisme et Education à la Citoyenneté Globale", à l'université Nova (UNL) et à l'Université Aberta (UAB), Lisboa, Portugal.

Je vous demande, par la présente d'autoriser la réalisation de quelques travaux de recherche avec mes élèves de la classe de CE1 et CE2 (Section Portugaise), me permettant ainsi de compiler des matériaux inédite pour mes cours.

Je prépare actuellement, sous la Direction de Mme le Professeur Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara, de l'UAB, une thèse de doctorat dont le titre c'est: «Expressions artistiques: scénarios pour le développement de la compétence orale et écrite, proposition didactique dans l'enseignement du portugais à l'étranger».

Je souhaite réaliser un recueil vidéo (son et image) et un enregistrement photographique des matériaux produits (textes écrits et oraux, dessins et peintures) produits lors de mes cours. Je prévois de réaliser ces activités en deux moments: en Mai et en Juin, 2021.

Je vous demande de bien vouloir m'autoriser à réaliser cette recherche. Bien évidemment je demanderai la permission écrite aux parents des élèves concernés.

Les enfants dûment autorisés par leurs parents, participeront individuellement et en groupe à des activités de dessin, de peinture, de lecture, ainsi que d'expression orale et écrite pendant les activités scolaires.

Je m'engage à mentionner le nom de l'école Normandie Niemen dans ma thèse et à respecter les consignes qui me seront données par la Direction de cet établissement.

Bien entendu j'ai déjà informé de cette démarche la Coordinatrice de l'Enseignement Portugais en France Mme Adelaide Cristóvão, ainsi que le Directeur de la Section Portugaise.

Veillez agréer, Mr, tous mes remerciements, ainsi que mes sentiments distingués.

Maria Daniela Pereira de Sousa
(Professeur de la Section Portugaise,
doctorante en Didática das Línguas)

ANEXO 1.a.iv)

Mme Cécile Gagneur, Directrice de l'Ecole Primaire du Lycée International de Saint Germain en Laye

Je soussignée, Maria Daniela Pereira de Sousa, enseignante à la Section Portugaise du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye je prépare un Doctorat en “Didactique des Langues – Multilinguisme et Education à la Citoyenneté Globale”, à l’université Nova (UNL) et à l’Université Aberta (UAB), Lisboa, Portugal.

Je vous demande, par la présente d'autoriser la réalisation de quelques travaux de recherche avec mes élèves de la classe de CE2 (Section Portugaise), me permettant ainsi de compiler des matériaux inédite pour mes cours.

Je prépare actuellement, sous la Direction de Mme le Professeur Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara, de l’UAB, une thèse de doctorat dont le titre c’est: «Expressions artistiques: scénarios pour le développement de la compétence orale et écrite, proposition didactique dans l'enseignement du portugais à l'étranger».

Je souhaite réaliser un recueil vidéo (son et image) et un enregistrement photographique des matériaux produits (textes écrits et oraux, dessins et peintures) produits lors de mes cours. Je prévois de réaliser ces activités em deux moments: en Mai et en Juin, 2021.

Je vous demande de bien vouloir m’autorizer à réaliser cette recherche. Bien évidemment je demanderai la permission écrite aux parents des élèves concernés.

Les enfants dûment autorisés par leurs parents, participeront individuellement et en groupe à des activités de dessin, de peinture, de lecture, ainsi que d’ expression orale et écrite pendant les activités scolaires.

Je m'engage à mentionner le nom du lycée International de Saint-Germain_en_Laye dans ma thèse et à respecter les consignes qui me seront données par la Direction de cet etablissement.

Bien entendu j’ai déjà informé de cette démarche la Coordinatrice de l’Enseignement Portugais en France Mme Adelaide Cristóvão ainsi que le Directeur de la Section Portugaise.

Veillez agréer, Madame, tous mes remerciements, ainsi que mes sentiments distingués.

Maria Daniela Pereira de Sousa
(Professeur de la Section Portugaise,
doctorante en Didática das Línguas)

ANEXO 1.b)

CARTA DE CONSENTIMENTO INFORMADO

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Ex.mo Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, abaixo assinada, Maria Daniela Pereira de Sousa, doutoranda do curso de Doutoramento em Didática de Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, da Universidade Nova de Lisboa e Universidade Aberta, venho, por este meio, solicitar a sua autorização para a recolha de materiais (desenhos, textos, fotografias, gravação vídeo, inquéritos por questionário) concebidos no decurso das aulas por mim lecionadas. Os materiais recolhidos integram um estudo que me encontro a desenvolver no âmbito do curso de doutoramento referido, orientado pela Professora Doutora Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara, da Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Para a prossecução dos objetivos propostos na minha tese de doutoramento, intitulada “Expressões artísticas: cenários para o desenvolvimento da competência oral e escrita de narrativas: proposta didática no ensino de português no estrangeiro”, as crianças, autorizadas pelos senhores encarregados de educação, serão convidadas a participar individual e colaborativamente em atividades de desenho, de leitura e expressão escrita durante as aulas letivas. O estudo tem por objetivo principal contribuir para desenvolver as competências oral e escrita dos alunos através de cenários de expressão artística. Será mantida a confidencialidade dos dados.

Caso concorde com a participação do seu educando, queira, por favor, preencher a autorização em anexo, entregando-a à professora responsável, logo que possível.

Encontro-me inteiramente ao seu dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Antecipadamente grata pela disponibilidade, apresento os mais cordiais cumprimentos,

Assinatura

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____

Encarregado de educação da/o aluna(o)

a _____ frequentar o _____ ano da Escola/

Liceu _____, autorizo/ não autorizo a) a

participação do meu educando no estudo sobre “Expressões artísticas: cenários para o

desenvolvimento da competência escrita de narrativas. Proposta didática no ensino de

português no estrangeiro”, que constituirá a base de investigação desenvolvida pela

Professora Maria Daniela Pereira de Sousa, no âmbito do **Doutoramento em Didática de**

Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, da Universidade Nova

de Lisboa e da Universidade Aberta.

a) Riscar o que não interessa

Assinatura

Data: ____/____/____

ANEXO 2) Inquérito por questionário dirigido aos Pais e Encarregados de Educação

O presente questionário é parte integrante do trabalho que estou a realizar, no âmbito da tese de doutoramento, para a obtenção do grau de doutor em Didática das Línguas: Multiculturalismo e Cidadania Global, um curso conjunto da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade Aberta.

Muito agradeço a sua colaboração neste trabalho, pedindo-lhe que responda a todas as perguntas que compõem este questionário.

As razões legais obrigam-me a manter o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, não sendo publicada qualquer resposta que a correlacione com o participante, pelo que fica expresso este meu compromisso.

Desde já, muito obrigada pela sua colaboração.

Maria Daniela Pereira de Sousa

1. Identificação dos pais

	Pai	Mãe
Nome		
Apelido		
Idade		
Nacionalidade		
Localidade de nascimento		

2. Nacionalidade dos avós (país de nascimento)

	Avô	Avó
Por parte do pai		
Por parte da mãe		

3. Naturalidade dos avós (região/estado de nascimento)

	Avô	Avó
Por parte do pai		
Por parte da mãe		

4. Dados sociolinguísticos

	Pai	Mãe
Há quantos anos vive em França?		
Frequentou a escola? Em que país? Até que ano?		
Frequentou a secção portuguesa? Até que ano?		
Grau de instrução		
Profissão		
Frequenta alguma associação cultural de língua portuguesa? Se respondeu sim, diga qual?		
Costuma ir ao país de língua portuguesa frequentemente? Quantas vezes vai por ano ?		
Que língua costuma falar a maior parte do tempo (no trabalho, com os amigos...)?		
Que língua fala em casa?		
Que língua privilegia no contacto com o seu filho(a)?		
Em que língua costuma falar com o(a) professor(a) da secção, do seu educando?		

Aluno(a)	
Nome _____	idade _____
Nasceu em França (assinale com uma cruz)	sim _____ não _____
Região/Estado de nascimento? _____	
Vive com irmãos? (assinale com uma cruz)	sim _____ não _____ Se sim, explicita que idade têm _____
A língua que fala com os irmãos é o português? (assinale com uma cruz)	
sim _____ não _____ Se não, explicita qual. _____	
Frequenta a escola francesa? (assinale com uma cruz)	sim _____ não _____
Desde que idade? _____	
Com que idade começou a frequentar a Secção Portuguesa? _____ anos de idade.	
Frequentou esta secção no ano passado? (assinale com uma cruz) sim _____ não _____	
Fala outras línguas? (assinale com uma cruz) sim _____ não _____	
Quais? _____	
A língua que fala em casa é o português? (assinale com uma cruz) sim _____ não _____	
Se não, explicita qual _____	
A língua que fala na rua, com os amigos é o português? (assinale com uma cruz)	
sim _____ não _____ Se não, explicita qual. _____	
A língua de escrita e de leitura é o português? (assinale com uma cruz) sim _____	
não _____ Se não, explicita qual. _____	
Quem costuma acompanhar os trabalhos de casa de português?	

O que o/a motivou para a aprendizagem da língua portuguesa?	

Gosta das aulas de português? (assinale com uma cruz)	sim _____ não _____
Porquê? _____	

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 3) Documentos aplicados na estruturação da escrita da narrativa

Guião A

Planificação

1. Gostaste desta atividade de expressão plástica?
sim ☐ não ☐

1.1. Porquê? _____

2. Qual é o assunto do teu desenho? Que materiais utilizaste?

Aluno B2



Guião B

Planificação da escrita

1ª parte INTRODUÇÃO	Quem? (Descreve as personagens principais e secundárias)	
	Quando? (Localiza a ação no tempo)	
	Onde? (Localiza os acontecimentos no espaço)	
2ª parte DESENVOLVIMENTO	O quê? (O que aconteceu no início)	
	Como? (Como aconteceu? que problema surgiu? Como se interligam os factos)	
3ª parte CONCLUSÃO	Como terminou? (Descreve o final. Como se resolveu o problema ou a situação)	
Título		

Guião C-Check List

Revisão da escrita

Depois de escreveres o teu texto, volta a ler e verifica-o seguindo as indicações desta grelha.

Grelha de verificação de textos escritos	sim	Não	Tive dificuldade
a) Escolha e organização da ideias			
1. Li com atenção as instruções dadas.			
2. Antes de começar a escrever, fiz/preenchi um plano para o meu texto.			
3. Segui a planificação quando escrevi o texto.			
4. Ao escrever o texto segui a estrutura proposta: Introdução, desenvolvimento e conclusão.			
5. Organizei as frases de acordo com as minhas ideias.			
b) Verificação da escrita do texto			
1. Dei um título ao texto.			
2. Dei um início/introdução ao texto.			
3. Dei um final/conclusão ao texto.			
4. Verifiquei se as frases se entendem bem.			
5. Iniciei as frases com letra maiúscula.			
6. Utilizei corretamente os sinais de pontuação.			
7. Fiz parágrafos.			
8. Evitei repetições de palavras.			
9. Encontrei erros durante a revisão que fizeste.			

Nome: _____ Data: ____/____/____

Guião D

Produção escrita

[illegible]

Nome: _____ Data ____/____/____

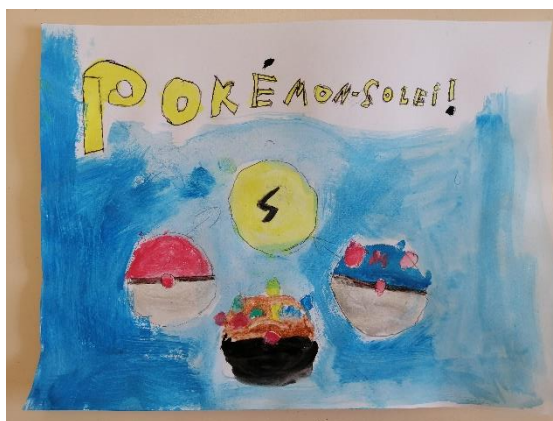
ANEXO 4) Exemplos de “Cenários de Produção Artística”/produção plástica



ALUNO A1



ALUNO B1



ALUNO C1



ALUNO B2

ANEXO 5) Registos da produção textual escrita

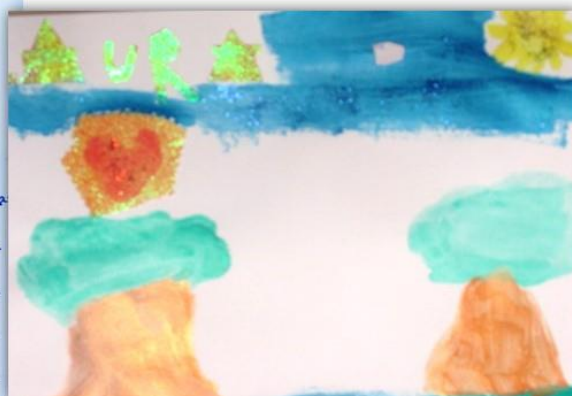
A1

Produção escrita

Uma filha enamora

Um dia na floresta uma menina passeava-se e viu uma árvore e gostei está árvore tinha muitas maçãs e ela viu um menino e começou a fazer muito frio. A árvore tem uma carta e a carta diz: a árvore dos magos é mágica!! A menina comeu uma maçã e come por muito se enamora da menina e por fim casaram e tiveram 5 filhos e 5 filhas e foram muito felizes todos juntos.

F i M



8 anos

A2

Produção escrita

Olivia e o arbusto mágico

Era uma vez uma princesa que chamava-se Olivia. Certo dia enquanto passeava na floresta, Olivia achou um arbusto mágico que tinha magia. A Olivia queria pedir brinquedos e amuletos para brincar. E o arbusto deu tudo o que ela queria. Ela ia a floresta por causa do arbusto. Um dia ela pediu uma flor ao que não tinha mais nenhuma presente! E aí ela viu um duende que estava a fazer um presente. E a Olivia perguntou ao duende se ele podia fazer a flor que ela queria. Foi que o duende teve medo e fugiu e foi avisar os amigos dele. E aí os duendes queriam um bote de armadilha. E o bote que os duendes queriam era um bote para fazer funcionar a armadilha! E ela tinha sido muito brava porque, mas depois chegou um menino

que veio salvar a Olivia. Mas é um dia eles se casaram e tiveram umas crianças e viveram felizes para sempre.



8 anos

produção escrita

Comilão, o gigante

Era uma vez, um gigante que vivia numa gruta na floresta. Ele morava perto de uma aldeia.

Na aldeia todos os habitantes tinham medo dele porque certa dia apareceu muito zangado e comen todos os que estavam por perto.

Um dia, um menino estava na gruta na floresta e descobriu muita carne de animais mortos.

Quando o gigante entrou na sua gruta, ele viu o menino. Ele fugiu e o gigante ficou furioso e por isso ele gritou tão forte que as pedras caíram em cima da sua cabeça e ele morreu.

Na aldeia não ouviam falar mais do gigante até hoje.

8 anos



produção escrita

Chegando em Marte

A noite, o foguete decolou, foi bem rápido e chegou no espaço. Astrô e astronauta dirigiu o foguete. Ele dia continua a foi em direção a Marte.

Mas no caminho teve alguns problemas...

Pépi, pé - alertou o foguete do perigo. Fentom ácidos e radiativos!

Que correm ácidos, que nos atacam! Temor que deviam a rápido!

- Oh! Foi por pouco, devíamos de tomar os gases ácidos, temor que tomamos cuidado!

Exclamou o Astrô, Temo fugiram dos fentom! Disse ele.

- Mas... Temo uma chuva de meteoros! Cuidado! Muito da agitação!

Rápido para o deviam. Disse a Astrô, não para brincar, está para a segunda.

De novo não! foi para o lado errado, o não vai ser o não ultra violento!

Disse os meus colegas os não ultra violento não os esquecer para Marte, então ele nos esqueceram a chegar a Marte. O Astrô exclamou!

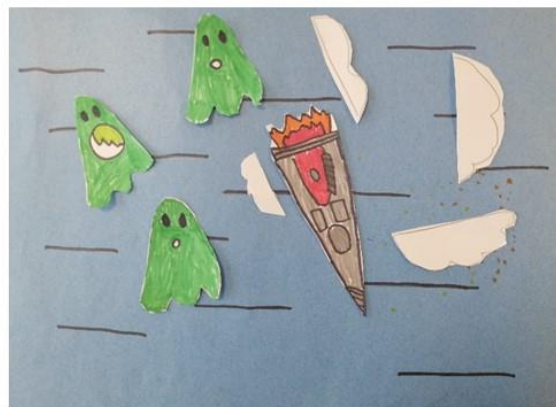
- É o momento! Que rápido, os meus colegas não estão errados!

Agora em um clima o rápido em Marte agora. Muito complicado!

- Que rápido, chegou em Marte, foi rápido, agora vão explorar. Disse o Astrô.

- Então Astrô, você conseguiu, você ganhou uma medalha.

9 anos



VER FILME



Produção escrita

O combate

Na tarde dum belo dia entendimos gaitas e espadas batendo. Esse barulho vinha dum lugar das montanhas sagradas da corte. Não é era o cavaleiro novo que combatia o monstro violeta e azul que tinha feito muitos estragos no castelo. Depois de muitas horas de combate o cavaleiro saiu da quinta transpirante, ele tinha aprisionado o monstro numa gaiola.



9 anos

Produção escrita

A menina que salvou o espaço

Os personagens principais são: uma menina e o espaço.

Um dia de sol na terra, uma menina queria ir ao espaço. Ela conseguiu ir no espaço num foguete...
 Viu que o sol era muito quente. Ela pôs a mão e queimou a mão. Afinal não era muito grave. A menina, pois também um planeta explodiu por causa da poluição. Todas as plásticas que estavam no espaço espalharam por todo o lado - que porcaria! pensou a menina. E logo de seguida pegou em todos os plásticos e colocou-os no banheiro do foguete e entrou em terra com todos os recicláveis.

Nome: JuliaData: 25/06/2021

E assim que se terminou



8 anos

Produção escrita

O grande folia!

Era uma vez, uma menina linda e maravilhosa que era atriz. Foi no dia seis de setembro de dois mil e doze numa praia do Porto que...

Eu tinha ido à praia do Porto como eu já disse. E era para fazer uma parte do filme onde eu estava a ser o sol deitar-se. Mas... a... câmara... tinha avariado! E estava muito, mas muito longe de casa. Lo pior é que não tinha o computador com mim. Mas também não tinha locais onde pudesse carregar. E já era tarde. E então o filme foi ~~cancelado~~ ~~cancelado~~. E como o filme foi cancelado eu decidi de fazer um filme no espaço.

E no fim correu tudo bem.

FIM



8 anos

Produção escrita

Guerra do espaço

Era uma vez, há dez mil anos atrás, numa galáxia muito estranha chamada Galáxia 387. Os Quadrados declararam guerra aos Terrestres. Os Quadrados se aliaram aos Interplanetários e tentaram invadir a Terra mas não conseguiram a conta das máquinas terrestres. Os Terrestres como sabiam que estavam ameaçados, se aliaram ao Reino das Brilhantes e ao Reino das Mecânicas. Houve um contra-ataque e dominaram o planeta Interplanetário. Mas os Interplanetários lançaram uma meditação e nasceu um buraco negro que destruiu tudo, mas os maiores colidiram o buraco negro, depois passaram para o lado e dominaram o planeta!

Toda a gente nasceu feliz para sempre!
E aqui estou eu a contar esta história.



9 anos

B8

Produção escrita

Os peixes e a deusa

Era uma vez muitos peixes que saltavam muito alto no mar, em paz. Mas um dia na ilha do lado o vulcão começou a entrar em erupção. Então, muito rápido todos os peixes mergulharam no fundo do mar para a sua mãe os magreiros. Dois dias depois o vulcão só parou de estar em erupção. Apareceu então a Deusa da paz que ordenou ao vulcão de parar com a lava! E disse umas palavras mágicas: C abacatela, abricudibrie! Mas não resultou. Então os peixes choraram e deus do fogo que disse também algumas palavras mágicas: C vulcão, vulcão para com o fogo, piru! E o deus do fogo conseguiu parar o vulcão. E os peixes ficaram felizes em paz por toda a vida.

FIM!!!

Data / /



8 anos



B9

Raphael Produção escrita

Estação central de arvia

Um dia, o homem-aria invadiu a grande estação central de arvia, mas o homem de ferro e o Hulk chegaram entretendo-o. Mas o homem-aria fabricou dois mãos gigantes e o Hulk destruiu-as.

O homem-aria fabricou uma bola com canôes, o homem de ferro destruiu-a e o homem-aria fez uma torreada que empurrou os para o teto e aí que o homem-aria entra em ação. Ele tirou super-heróis do torreada e disse: -Vocês os heróis não são fortes!

-Obrigado! Por fazer um desastre, Ah! O homem-aria ficou gigante! Mas tinha um canhão e uma bomba de água. Ele largou a bomba e ativaram o canhão, e o homem-aria acabou ficando...
-FIM!!!



9 anos

B10

Produção escrita

A terra se faz

Um dia a terra se fez porque não tem pessoas. Um dia onde fazia muita bruma da deserta da montanha comeria a se colorir a natureza não sabe que tem pessoas que habitam na terra. As pessoas coloriram porque elas querem que tem muita cor. No outro lado da planeta há uma casa que está abandonada numa floresta. A floresta não tem pessoas nem animais, ela é toda verde. Ela temia bem para esta ruína e quando passou bem para habitar nesta casa. Ela viu a natureza e a beleza da terra. Agora é o mesmo com a casa que está colorida. O oceano azul diferente, é o céu ficou vermelho. Um dia quando natureza sabe que tem a vida calma e ficou feliz para toda a vida.

FIM



9 anos

B11

Produção escrita

O problema natural

Essa é uma história sobre uma pessoa que se chama Pedro. Era um dia de problema natural como todo os dias. O Pedro não sabia o que era o problema natural porque ele não sabia o que era o problema natural. Mas ele sabe que a natureza é muito poderosa.

F I N

A pedra

Essa é uma história sobre uma pedra que não sabia o que era a pedra. Mas um dia um homem chegou e falou para a pedra.

F I N



9 anos

B12

Produção escrita

A menina dante

Num dia de sol uma menina foi na campo e viu
uma bruxa e dizendo: menina eu vou tirar a alma
sua!

A menina estava com muito medo de não conseguir
fuga então a bruxa tirou a parte da menina, e a
bruxa foi-se embora. A menina estava muito triste.
Um pouco depois viu uma outra menina e ela falou
com a menina que se chamava Tula. Depois que a Tula M
falou com a menina dante, ela chamou o seu pai que se
chama Deus. A Tula disse ao seu pai que tinha uma bruxa
que tirou a parte da menina. O Deus foi ao céu e contou a
bruxa e a menina teve de novo a sua parte e Tula disse
que ela podia viver com ela.

o elas viveram bem para sempre.

F i M



8 anos



B13

8 anos

Produção escrita

Os SCP e os invasores do mundo inteiro

Gla chama-se Mateus Lopes 9 anos e mora no centro
cidade de maceio.

Hoje está na casa 51 e na função SCP, todos fugiram
e foram para o planeta indiano. Mas o MSAPh veio-
ram. Depois o MSAPh foram para os planetas da metrópole,
mas só a terra. Os SCP e os invasores do mundo inteiro
mataram 15001870 pessoas, que dizem todos as pessoas
muito pequenas. Então = Mateus. Então = Miguel.
O poder do osso, o do cabelo do luar e o do cabelo de Rápido,
lutaram, lutaram e lutaram sem parar mas o Miguel
estava ferido, então, honramos a Tris que estava na
base o Miguel foi logo para o hospital mas quando a
Tris ficou ferida o Miguel já estava morto então e
quando a Tris ficou ferida ninguém estava ferido então
era 2 contra 3 e depois ganharam graças ao poder
de Rápido.

Produção escrita

como um cantor de falar tudo acaba bem como começa
bem



Que presente?

Era uma vez numa quarta-feira, a lua se sentia triste, e o sol fugiu de tudo para a deixar melhor, mas não conseguiu. Então chamou o seu irmão Saturno, mas ele estava muito ocupado e pediu ajuda à Terra.

A Terra era especialista em fazer os povos rirem, então fez-lhe corquinhas e várias besteiras engraçadas. Mas ele não riu... Então eu tentei chamar Neptuno daí de trás e pediu para a Terra ficar de olho nos astros, de que podiam explodir. Neptuno meche muito em química, então ele fez uma poção de ficar feliz e colocou na bebida

preferida da lua. E ofereceu-a para Belier. Mas não deu certo. Mais tarde veio uma menina com um presente.

A certa altura a lua pulou de felicidade e saiu correndo para desembrulhar o presente e encontrou um desenho e um pequeno texto escrito assim: "A felicidade é bem melhor do que um presente" - Belier.



8 anos

2. Escreve a história que imaginaste para o teu desenho.

Era uma vez uma menina que se chamava Lila. A Lila deixou o unicórnio em casa e saiu como gato à tarde. Ela tinha um vestido muito bonito. Quando ela chegou as suas amigas e o gato para ir à praia. As amigas pegaram as toalhas e a parasola e os liquinios e foram ao mar e depois foram passear na floresta e elas viram um outro gato e um outro unicórnio que viviam. O gato queria apertar uma serpente e o unicórnio ajudou o gato e as amigas também ajudaram. As amigas disseram que não estavam certas, então as amigas disseram ao gato para pedir desculpa à serpente. E foram todas para casa da Lila e o gato-gato Bob voltou para as estrelas e para a lua e reparou que a lua lhe piscava o olho. A Lila pediu um desejo à lua para poder ir à



para ajudar o desejo não se realizou na realidade a ida ao parque de atrações. No parque de atrações tinha um restaurante onde ela foi comer um espetinho especial. E ela lembrou-se da memória e ela fez também uma amiga até encontrar mais o para sempre.

8 anos

Foi uma vez um pikachu que vivia aqui na casa e um dia ele viu uma árvore um "amigão". Ele nasceu folhas e era muito pequeno e o "amigão" rolava na calçada do pikachu e ele disse: - Bom dia! Tu chama-me "amigão" é tu? - É o pikachu disse: - Tu chama-me pikachu, tu podes ser o meu amigo! - Ok! - É ele correu muito rápido quando brincava, nunca ficava e ele desceva! Ele fazia muita papéis! - É ele desceva sobre a barraca e ele tirava a barra grande do que ele disse: - O "amigão" é assim!



2. Escreve a estória que imaginaste para o teu desenho.

Eu sou o Sandro e tenho um Pokémon monstro da guerra dos Pokémon com as aranhas e tem um pirata. Tem também um robô muito bonito. Eu tenho um "éoli". Eu jogarei um jogo de Pokémon e ganhei uma medalha de ouro.



C4

1.1. Porquê? Porque não podemos usar o que gostar, que quiser, que quisermos
e fica muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito,
muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito e mais!

2. Escreve a estória que imaginaste para o teu desenho.

Já morar e ficar que vão mudar o mundo é um primeiro,
vão para a mudança da natureza, para fazerem nascer o mundo
e foi o que aconteceu. Os seus novos amigos foram: Gabriela Lingui,
Pamela da Nínia, Lídio Balalaiz, Peixote Barate, Norma Zeli
e só isto. Depois, foram visitar a cidade das montes e das ondas.
Ainda existia também era uma boa amiga. Ela ensinava a
toda a nadar bem. De lá em si não, nadam todos bem. Se
este foi um dia, muito legal e bom para eles e para
(para) para mim. Gostei muito, muito, muito, muito,
muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, mesmo se
foi porque eu gostei muito com os meus amigos nesta
história.



8 anos

C5

2. Escreve a história que imaginaste para o teu desenho.

Ao minha festa de aniversário da telma
ofereceu-lhe um bolo de flocos de milho, tendo confeito
com um gel maracujá. A mãe e o pai fizeram
uma surpresa à telma e de seu ao maracujá
há muitos piscar no mar. Há uma merim que
se transformam em peixe, e encontra dois golfinhos,
uma tartaruga e viu um passarinho. O sol brilhava
e está na hora do aniversário com os seus amigos
vai fazer uma festa o seu aniversário.



8 anos



2. Escreve a estória que imaginaste para o teu desenho.

Éra uma vez uma menina chamada Inês e o seu cão pintinho. Inês deixou o seu cão na floresta e entrou em casa. Depois à noite foi buscar o pintinho e viu uma nena castanha e a nena perguntou: - como o teu cão se chama? - pintinho é tu? Eu sou a Inês tu queres ser a minha amiga? - Sim, e tu também sim, então vamos brincar sim! vamos ao parque, sim boa ideia e vou com o cão sim! amda lomen. E foram a Inês e o seu cão dormir para casa. No outro dia pela manhã eles foram no parque da atracção e foram comer no restaurante do parque da atracção.



7 anos

2. Escreve a estória que imaginaste para o teu desenho.

É um jogo que tem a polícia, o vírus, o natal agito, a avó, a zaga, a tita, a tita, o azulejo, e também eles ganharam. Mas faltava o bolo, fez o azulejo que foi fazer o bolo, e a avó fez a decoração. Era lindo! e perfeito. Mas faltava limpar a parte onde estava a coroa. Limparam, limparam. Eles dançaram, pintaram, brincaram com a gata tita tita. Brincaram com a luz e os jogos e o bolo era perfeito.

7 anos



2. Escreve a estória que imaginaste para o teu desenho.

Era uma vez uma casa feita de gelado e na
essa vez uma menina que se chama Madalene.
A menina preparou o pão e o para sol para
partir para a praia. E à noite apareceu uma
estrela muito, muito, bonita! E a Madalene
ficou toda a noite a olhar. Pela manhã a
menina estava muito cansada. A menina
preparou um bolo de chocolate e preparou o
biscoitos de chocolate. E de manhã a menina
partiu para comprar a banana, a framboesa,
e a laranja. E a menina entrou na casa
e viu que era muito gelosa.



2. Escreve a estória que imaginaste para o teu desenho.

Um dia estava na casa uma fada que se chamava Stephanie. De
tarde na noite ela se parou que fada fazia, e ela pôs com a sua
biquini, o seu parasol e o seu saco cheio de comida. Ela tinha uma óculos,
um sol na florada que se separados por uma montanha. Ela também
tem uma máquina mas a água não tão boa. Ela sabe que ela
ficou muito feliz por isso. Ela vive um dia com a sua magia. Ela com
ela estava na praia e depois disso era bem.

8 anos



C10

2. Escreve a estória que imaginaste para o teu desenho.

O meu desenho é uma festa, e na minha festa tem uma menina que se chama Lisa, e uma outra menina que se chama Flare, uma menino que se chama Vico, e um outro menino que se chama Martin e esta festa se passa à tarde. E todos fizeram a festa em casa da Lisa porque é a sua aniversário e ela quer fazer três anos. Na festa para comer tem morangos, biscoitos e a bola e tem confetis. A Lisa é um elefante, Flare é um coelho, o Martin é um gato, e o Vico é um pinguim. Na casa da Lisa os confetis estão de diferentes cores as cores são: roxo, preto, azul, laranja, azul escuro, e vermelho.

7 anos



C11

2. Escreve a estória que imaginaste para o teu desenho.

Em uma vez um menino e uma lobisomem o menino quer abençoar de sua mãe. Depois de foi no floresta e depois a lobisomem comeu o menino e menino se fez um. Mas só que a cabeça do menino e o sangue d'ele, foi no ar. Depois a lobisomem foi dormir e quando a lobisomem se transforma em homem a lobisomem foi na rua ele tinha contido. "Meu irmão e meu coração!" E depois tinha um menino e uma mãe que dirigiu na sua cabeça. "Ele é muito grande." A lobisomem estava a menina a mãe chamou a polícia e a polícia matou a lobisomem.

8 anos



2. Escreve a estória que imaginaste para o teu desenho.

Era uma vez uma menina se chama Lúcia
Ela tinha um gato que se chama gato e logo
arranjou a menina fez um bolo e bolo
e bolo. Mãe e pai fizeram uma surpresa
para a menina, e foi pai e mãe fizeram uma
festa com: bolo, bolo de bolo, bolo
ela tinha muita surpresa: peguei uma casa a boneca,
dois de bolo, um bolo, um bolo, um bolo
um bolo, um bolo, um bolo, um bolo, um bolo
Bolo, bolo, bolo, bolo, bolo, bolo, bolo, bolo
construiu uma cabana

7 anos



ANEXO 6) Excertos das Notas de Campo

ROTEIRO

Apresentação

Nome da Unidade Didática: Cenários de Produção Artística

Ano de escolaridade: 2º e 3º ano (1º ciclo do EB)/ CE1 e CE2 (ensino primário francês)

Ensino de Português: L1 (nível A1)

Competências/Domínios: ver competências e domínios (anexo8)

Descritores de desempenho/Metas: ver descritores (anexo8)

Tempo: para a realização das atividades estimam-se os tempos letivos apontados no quadro abaixo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA						
	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5	Atividade 6
	180min	360min	180min	180min	180min	180min
	1 aula	2 aulas	1 aula	1 aula	1 aula	1 aula
Recursos Educativos	Meios pictóricos para elaboração da produção plástica	Apresentação oral da produção plástica realizada na aula anterior.	Planificação da escrita Guião A e Guião B (anexo3)	Produção escrita Guião A ou D (anexo3)	Revisão da escrita Check List de revisão - Guião C (anexo3)	Leitura da produção escrita (guiãoD- do anexo3) Meios de comunicação digital (computador, retroprojector)
	Questionário de avaliação da atividade (anexo7)					

Descrição das Tarefas/Atividades da Unidade Didática (notas de campo)

Ver notas de campo que se seguem.



CENÁRIOS DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA

Nesse diário estão refletidas as vivências da atividade em sala de aula, as observações, os pensamentos e as reflexões profissionais e perspectivas argumentativas. O diário de campo é um instrumento de recolha de dados que permite sistematizar as experiências para posteriormente analisar os resultados. Os diários, na concepção de Zabalza, fazem parte de linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”. Os registros efetuados no diário de campo podem ser entendidos como momentos integrantes do corpus investigativo e, portanto fazendo parte do processo de pesquisa. É importante salientar que a reflexão precisa de ser aprendida e exercitada.

Dados da atividade

Participam na atividade os alunos das turmas atribuídas à professora cujos pais ou encarregados de educação mostraram vontade expressa de querer participar nesta pesquisa. O trabalho de campo decorreu entre junho de 2021 e julho de 2021.

Diário de campo

1. Participantes no estudo

A investigação centra-se num universo de 30 alunos a frequentar a disciplina de Língua Portuguesa na Secção Internacional Portuguesa (SIP) de Saint Germain-en-Laye, França, 78 Yvelines. O campo inclui duas escolas: Lyceu International de Saint Germain-en-Laye e Escola Normandie Niemen em Le Pecq, com ensino básico/primaire. Os alunos têm idades compreendidas entre os 7 e 9 anos de idade. Abarca o nível de ensino A1 com 1 grupo de CE1 (2º ano) e 2 grupos de CE2 (3º ano), num sistema de ensino Integrado. A seleção dos participantes está diretamente relacionada com os alunos atribuídos à docente para leção da disciplina. Tendo em vista a convocatória dos participantes foram realizados, pedidos de autorização, dirigidos à Coordenação CEPE/França, ao Diretor da Secção Internacional de Saint Germain-en-laye, aos diretores das escolas e encarregados de educação. Todos os alunos que integram as turmas realizaram a atividade, mas a publicação dos dados remete apenas para os que revelaram expressamente a sua vontade de participar. O documento elaborado compromete o anonimato dos envolvidos ([ver pedidos de autorização](#)).

Documentos	CEPE	Liceu Internacional	Diretores das escolas	Encarregados de Educação
Autorizações oficiais	6/2/2021	15/4/2021	21/5/2021	28/5/2021
Inquéritos sociolinguísticos	----	-----	----	1/6/2021



Lyceu International de Saint Germain-en-Laye



2.Caracterização dos alunos

A caracterização dos participantes tem como base um [inquérito sociolinguístico](#) que foi solicitado para preenchimento aos pais. Considerou-se, que as respostas a este questionário, fundamentariam muitas das hipóteses traçadas inicialmente, procurando dar alguns esclarecimentos para questões de partida. Os dados foram coligidos numa folha de Excel ([ver em anexo](#)).

Documentos	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C
Número de alunos participantes	3	14	13
Média das idades	8	8,5	7,5
Número Inquéritos sociolinguísticos recebidos	3	12	10

3.Descrição da atividade e tarefas

Nesta secção é descrita a atividade letiva, levada a cabo com os grupos de alunos onde incide este estudo. Este documento descritivo inclui a planificação da aula, a metodologia, objetivos e o relato das observações de campo.

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: Cenários de Produção Artística	
Tarefa 1	Cenário de produção artística: desenho de expressão livre com tema livre.
Tarefa 2	Oralidade: apresentação oral à turma do cenário de produção artística.
Tarefa 3	Planificação: planificação da escrita da narrativa.
Tarefa 4	Produção escrita: redação da narrativa.
Tarefa 5	Reescrita: revisão do texto narrativo.
Tarefa 6	Leitura: leitura da narrativa à turma.
Tarefa 7	Autoavaliação: aplicação do questionário avaliativo da sequência didática.

Estratégias e recursos na sala de aula

Tarefa 1- desenho/pintura de expressão livre com tema livre: utilizando os mais variados recursos, lápis de cor, marcadores, guaches, papéis coloridos, cartões, fios e outros materiais, realizam um desenho, ou outro produto artístico, de expressão livre numa folha de tamanho A4 ou A3.

Tarefa 2- apreciação do desenho de expressão livre: diálogo com os alunos acerca do desenho de expressão livre. O aluno mostra aos colegas o trabalho realizado, explica o que representa e que estória poderá ser construída a partir da representação plástica realizada.

Tarefa 3- Tarefa 5- oficina de escrita: a partir da representação de expressão livre constroem uma estória com uma estrutura narrativa (tendo como base conhecimentos prévios de construção da narrativa escrita). Passam pela fase de planificação, revisão e reescrita. Preenchem grelhas e guiões.

Tarefa 6- Apresentação dos trabalhos finais: os alunos leem para os colegas as suas estórias e mostram as suas ilustrações ou produtos artísticos. Auto e hetero avaliação. Realizar um inquérito por questionário: No inquérito deverá se incluída a auto e hetero avaliação, participação e envolvimento na atividade.

Conhecimentos prévios

Desenhar; saber ler e saber escrever.

Estrutura

Nível de ensino	Componente	tema
Ensino primário/A1	Linguagem visual (Expressão artística)	O fazer artístico- um desenho, colagem
Ensino primário/A1	Linguagem oral	Falar e escutar. Práticas de leitura
Ensino primário/A1	Linguagem escrita	Práticas de escrita

4. Competência Comunicativa

Língua portuguesa	Oralidade	• Comunicar/ interagir de forma clara, com um tom de voz audível e boa articulação. • Relatar factos integrando, funcionalmente, descrições breves sobre(atores, lugares objetos...). • Justificar opiniões, atitudes. • Fazer breves exposições, usando frases simples e com o apoio de imagens. • Narrar situações vividas e/ou imaginadas.
	Escrita	• Produzir pequenos textos seguindo instruções precisas. • Produzir pequenos textos com diferentes objetivos comunicativos. • Desenvolver a capacidade de escrita.
	Leitura	• Ler em voz alta com articulação clara, entoação apropriada. • Ler e interpretar questionários.
Artes Visuais (experimentação/criação)		* Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas; técnica mista; assemblage; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais. * Experimentar possibilidades expressivas dos materiais pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações * Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas. * Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.
Cidadania		* Manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, dos pares e de grupo. * Atitudes de construção de consensos, como formas de aprendizagem em comum. * Cooperar com os seus pares na partilha de saberes para a superação conjunta de dificuldades nas diversas atividades.

O que o aluno poderá desenvolver com esta atividade

- Estimular a imaginação e a criatividade;
- Dialogar diferentes competências linguísticas (oralidade, leitura e de escrita);
- Sensibilizar para a criação escrita através de outro suporte mais intuitivo;
- Fomentar a troca de ideias e partilha de opiniões;
- Um discurso comunicativo em língua portuguesa;
- Valorizar a expressão da emoção;

Objetivos: Realizar um diagnóstico das capacidades de expressão gráfica; reconhecer seus interesses e motivações.

Metodologia: A duração da aula é de 180 minutos, com intervalo de 15 minutos. Está previsto, no primeiro tempo letivo que corresponde aos 90 minutos iniciais, os alunos realizarem um desenho de expressão livre numa folha de papel que lhes vai ser facultada para o efeito. Dá-se preferência ao papel cavalinho, por ser um papel com maior gramagem e adequado a vários meios pictóricos que os alunos possam utilizar. Ser-lhes-á pedido que executem naquela aula um desenho de expressão livre sobre um tema livre e à sua escolha.

Material: Folha de papel cavalinho', lápis de grafite, afia, marcadores de várias cores e espessuras, lápis de cor, aguarelas, tintas de guache, papeis coloridos de variadas gramagens e texturas, fios cartão, pinceis, água.

Relatório de observação:

Os alunos iniciaram a atividade conforme projeto metodológico. O seu entusiasmo inicial foi contagiante. Perante a variedade de materiais pictóricos uns ficaram hesitantes mas outros vorazmente atiram-se para os que lhes eram mais familiares. Rapidamente colocaram as suas ideias, sem hesitar ou sequer dizer “não sei fazer” ou “não sou capaz”. Muitos fizeram mais do que um desenho/pintura. Foi reforçado ao longo da aula que os desenhos deveriam partir das suas próprias ideias, sem querer agradar ao colega ou à professora, pois muitos acabam por querer vir mostrar o desenho à professora para pedir assentimento. As orientações do professor devem ser mínimas, permitindo que o aluno explore as suas possibilidades expressivas, criadas pelas suas dúvidas e incertezas. Deve instigar, pelo contrário à exploração dos vários meios pictóricos disponíveis, criando situações para melhoria e até para realização de outros desenhos, outras experiências...Na hora do recreio muitos alunos queriam continuar a tarefa e foi necessário chegar a um consenso através de uma votação, organizada pelos próprios alunos para ser tomada a decisão que acabou por ser ir ao recreio. A aula foi filmada mantendo-se o registo visual e sonoro para tratamento dos dados.



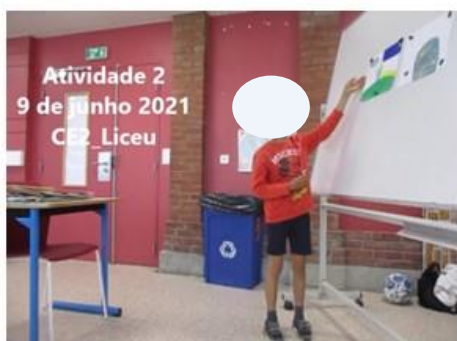
Objetivos: Apresentação oral do desenho de expressão livre realizado pelo aluno.

Metodologia: A duração da aula é de 180 minutos, com intervalo de 15 minutos. Está previsto, que todos os alunos possam fazer a apresentação oral dos seus trabalhos, criando oportunidade para dialogarem, proporem narrativas, personagens...

Material: Desenho de expressão livre realizado em aula anterior.

Relatório de observação:

Os alunos entenderam o enunciado e com mais facilidade ou mais dificuldade apresentaram/expuseram os seus desenhos aos colegas. Interessante foi a interação criada entre o autor do desenho e os colegas, muitas vezes querendo propor histórias, personagens, ideias e questionando sobre o teor do desenho. Manifestamente sentem dificuldade em expressar-se, demonstrando um vocabulário básico. Alguns alunos facilmente criaram uma história, ou já tinham uma ideia preconcebida de uma história. Foram instigados a falar dos materiais que utilizaram para realizarem os seus desenhos. Devido ao número de alunos e à extensão das apresentações alguns trabalhos ficaram para ser mostrados na aula seguinte. A aula foi filmada mantendo-se o registo visual e sonoro para tratamento dos dados.



Objetivos: produzir pequenos textos seguindo orientações precisas.

Metodologia: A duração da aula é de 180 minutos, com intervalo de 15 minutos. Está previsto, que todos os alunos iniciem o processo de escrita. Esboçando o assunto e os materiais e utilizar e até avançando com uma ideia de estória a construir a partir do desenho realizado, dando assim início a um processo de planificação da escrita.

Material: Folha de papel, caneta e desenho realizado em aula anterior, folha de planificação da escrita.

Relatório de observação:

Aula 1:

Os alunos entenderam o enunciado e com mais facilidade ou mais dificuldade deram início ao processo de escrita que foi realizado em grupo. Alguns acabaram muito rapidamente enquanto outros demoraram um pouco mais. Foram convidados a partilhar os seus textos com os colegas de grupo com o intuito de detetarem erros e darem opinião e/ou ajuda na formulação das ideias para a estória. Foi necessária a aula toda para realizarem este processo para o qual foi criada uma folha de registo.

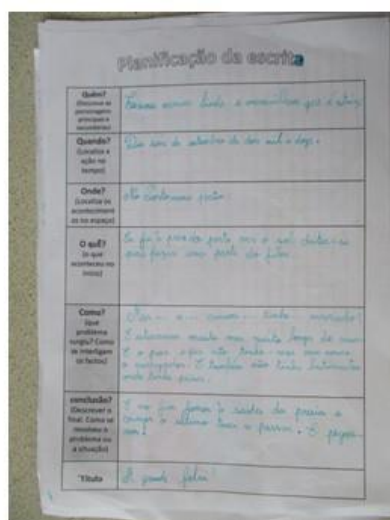
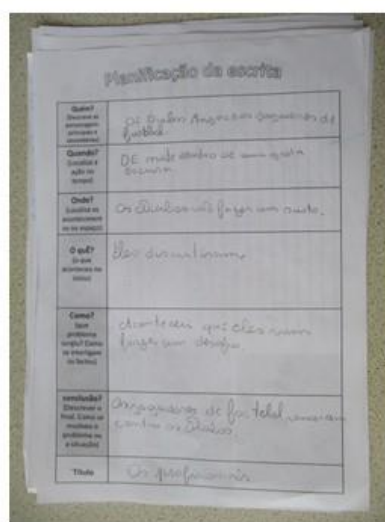
Aula2:

Os alunos individualmente são convidados a mostrar os textos produzidos à professora. O texto é lido em voz alta pelo aluno, detetados erros ortográficos e de construção frásica. Foram instigados a pesquisar no dicionário palavras que não estavam corretamente escritas. O texto é corrigido na presença da professora. Este processo dá origem a uma revisão da escrita que é copiado para uma nova folha de registo. Este processo tornou-se demorado mas de grande proveito para os alunos que orgulhosamente mostravam os seus textos. Nota-se muita impaciência para finalizar e entregar à professora.



Aula3:

Os alunos individualmente são convidados a mostrar os textos produzidos à professora. O texto é lido em voz alta pelo aluno, detetados erros ortográficos e de construção frásica. Foram instigados a pesquisar no dicionário palavras que não estavam corretamente escritas. O texto é corrigido na presença da professora. Este processo dá origem a uma revisão da escrita que é copiado para uma nova folha de registo. Este processo tornou-se demorado mas de grande proveito para os alunos que orgulhosamente mostravam os seus textos. Nota-se muita impaciência para finalizar e entregar à professora. Alguns alunos começaram a estruturar o texto depois de revisto e planificado.



Tarefa 5- Expressão escrita- reescrita/ revisão

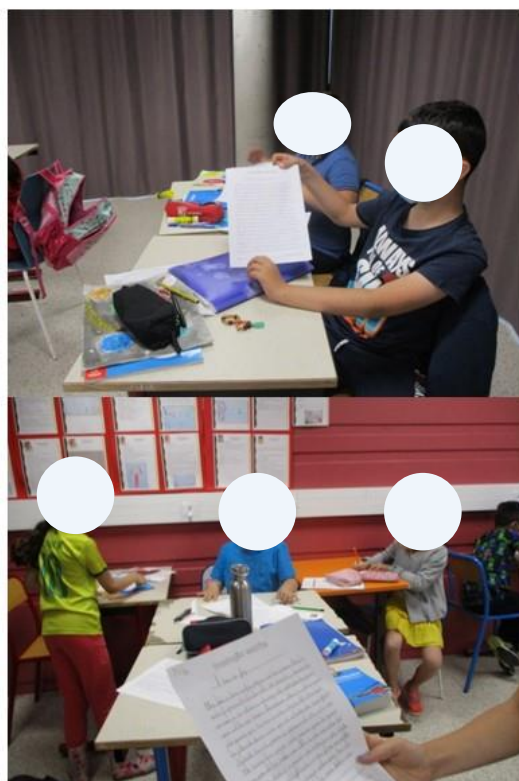
GRUPO
B

Objetivos: produzir pequenos textos seguindo orientações precisas.

Metodologia: A duração da aula é de 180 minutos, com intervalo de 15 minutos. Está previsto, que todos os alunos continuem o processo de escrita dando assim início a um processo de planificação e reescrita.

Material: Folha de papel, caneta e desenho realizado em aula anterior, folha de redação de texto. Grelha de registo de revisão da escrita.

Relatório de observação: Individualmente e com a professora, reveem o texto e introduzem correções, por fim voltam a copiar o texto com as alterações realizadas. Finalizam o processo de reescrita preenchendo a grelha de revisão.



produção escrita

Os seres que vivem no espaço

Os personagens principais são: uma criança e um espaço.

Uma dia de sol, em terra, uma criança queria ver o espaço e ela conseguiu ir no espaço num foguete. Mas que foi lá era muito quente, ela pôs a mão e queimou a mão dela. Afinal não era muito quente, observou um seu planeta espúrio por causa da poluição. Todos os plásticos que estavam no espaço espalharam por todo o lado que parecia um céu a mancha. E logo de seguida pegou em todos os plásticos e colocou-os na bandeira do foguete e entrou em terra com todos os plásticos que devia recolher.

FIM

Nome: Túlio Data: 1/1

Tarefa 6- Expressão oral

GRUPO
B

Objetivos: Apresentação oral do texto escrito e da ilustração realizada.

Metodologia: A duração da aula é de 180 minutos, com intervalo de 15 minutos. Está previsto, que todos os alunos continuem o processo de escrita dando assim início a um processo de planificação e reescrita.

Material: texto escrito, apresentação da ilustração realizada

Relatório de observação: Apresentação dos trabalhos finais: os alunos leem para os colegas as suas estórias e mostram as suas ilustrações. A aula foi filmada mantendo-se o registo visual e sonoro para tratamento dos dados.



Tarefa 7- Avaliação da atividade

GRUPO
B

Objetivos: Responder a inquéritos. Desenvolver pensamento reflexivo Realizar auto e heteroavaliação..

Metodologia: A duração da aula é de 180 minutos, com intervalo de 15 minutos. Está previsto, que todos os alunos respondam ao inquérito por questionário proposto nos primeiros 90 minutos de aula.

Material: folha de registo de autoavaliação.

Relatório de observação: Respondem a um inquérito por questionário: No inquérito deverá se incluída a auto e hétero avaliação, participação e envolvimento na atividade. O inquérito foi projetado no quadro e juntamente com a professora foi acompanhado, lido e interpretado.

Ver inquérito de avaliação da atividade em anexo.

ANEXO 7) Questionário de Avaliação da Unidade Didática

Avaliação da atividade

Gostaria de saber a tua opinião sobre esta atividade que incluiu expressão plástica, oralidade e expressão escrita. Para o efeito procura responder às seguintes questões:

1. Gostei da atividade de **expressão plástica**?

Sim ☐ Não ☐ Outro _____

1.1. Porquê? _____

1.2. Gostei do(s) desenho(s) que realizei?

Sim ☐ Não ☐ Outro _____

1.2.1. Porquê? _____

1.3. Avalia de 0 a 5 a atividade de **expressão plástica**?



1.4. Avalia de 0 a 5 o teu desempenho nesta atividade de **expressão plástica**?



2. Gostei da atividade de **expressão oral**?

Sim ☐ Não ☐ Outro _____

2.1. Gostei de apresentar oralmente o meu desenho aos colegas da turma?

Sim ☐ Não ☐ Outro _____

2.1.1. Porquê? _____

2.2. Acho que o trabalho em grupo ajuda no diálogo e na aprendizagem?

Sim ☐ Não ☐ Outro _____

2.3. No meu grupo falei em português?

Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

2.4. No trabalho em grupo preferia ter falado em francês?

Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

2.4.1. Porquê? _____

2.5. Que vantagens e desvantagens vejo no trabalho de grupo?

2.6. Avalia de 0 a 5 a atividade de **expressão oral**?



2.7. Avalia de 0 a 5 o teu desempenho nesta atividade de expressão oral?



3. Gostaste da atividade de **expressão escrita**?

Sim ☐ Não ☐ Outro _____

3.1. Porquê? _____

3.2. Gostaste deste processo de escrever um texto original a partir de um desenho teu?

Sim ☐ Não ☐ Outro _____

3.2.1. Porquê? _____

3.3. Gostaste da estória que escreveste?

Sim ☐ Não ☐ Outro _____

3.4. Gostaste de apresentar/ler a tua estória aos teus colegas?

Sim ☐ Não ☐ Outro _____

3.5. Avalia de 0 a 5 o teu desempenho nesta atividade de expressão escrita?



Nome: _____ Data ____/____/____

ANEXO 8) Planificação da Unidade Didática

Tarefa/atividade	Identificação das etapas	Domínios	Estratégias e recursos
1	Cenário de produção artística: desenho de expressão livre com tema livre.	* Língua portuguesa- oralidade (expressão) *Artes Plásticas *Cidadania	Desenho/pintura de expressão livre com tema livre: utilizando os mais variados recursos, lápis de cor, marcadores, guaches, papeis coloridos, cartões, fios e outros materiais, realizam um desenho, ou outro produto artístico, de expressão livre numa folha de tamanho A4, A3 ou um outro tamanho selecionado pelo aluno. Trabalho individual, em pares ou em grupo.
2	Oralidade: apresentação oral à turma do cenário de produção artística.	*Língua portuguesa- oralidade (expressão) *Artes Plásticas *Cidadania	Apreciação do desenho de expressão livre: diálogo com os alunos acerca do desenho de expressão livre. O aluno mostra aos colegas o trabalho realizado, explica o que representa e que estória poderá ser construída a partir da representação plástica realizada. Trabalho individual, em pares ou em grupo.
3	Planificação: planificação escrita da narrativa.	*Língua portuguesa- oralidade (expressão) e leitura e escrita *Cidadania	Oficina de escrita: a partir da representação de expressão livre constroem uma estória com uma estrutura narrativa (tendo como base conhecimentos prévios de construção da narrativa escrita). Passam pela fase de planificação, revisão e reescrita. Preenchem guiões: Guião a), b), c) e d) incluídos no anexo 3. Trabalho individual, em pares ou em grupo.
4	Produção escrita: redação da narrativa.	*Língua portuguesa- oralidade (expressão) e leitura e escrita *Cidadania	
5	Reescrita: revisão do texto narrativo.	*Língua portuguesa- oralidade (expressão) e leitura e escrita *Cidadania	
6	Leitura: leitura da narrativa à turma.	*Língua portuguesa- oralidade (expressão) e leitura e escrita *Artes visuais *Cidadania	Apresentação dos trabalhos finais: os alunos individualmente leem para os colegas as suas estórias e mostram as suas ilustrações ou produtos artísticos.
7	Autoavaliação	*Língua portuguesa- leitura e escrita *Cidadania	Auto e hetero avaliação: Preencher um inquérito por questionário. Avaliar a participação e envolvimento na atividade e sugestões para futuras atividades, (inquérito do anexo 7).

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA						
Atividade nº	Descrição da tarefa/ações estratégicas	Domínio	Objetivos	Conhecimentos, capacidades e atitudes (descritores de desempenho)	Descritores do perfil dos alunos	QuaREPE -nível A1 (competência em língua)
1	Desenho de Expressão livre com tema livre utilizando os mais variados recursos, lápis de cor, marcadores, guaches, papéis coloridos, cartões, fios e outros materiais, realizam um desenho/pintura, ou outro produto plástico, do tamanho de uma folha A3 ou A4.	Língua portuguesa Oralidade (expressão)	Produzir um discurso oral com correção	- Falar de forma audível. - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação .	Criativo (A,C,D,I)	É capaz de usar frases simples para falar de si e dos seus gostos particulares.
		Artes visuais	Experimentação e criação plástica	- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho- incluindo esboços, esquemas; técnica mista; assemblage; fotografia; vídeo) nas suas experimentações :físicas e ou/digitais. - Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas. - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais: pastel seco, pastel de óleo, tinta, pincéis e trinchas, papéis de formatos e características diversas, entre outros e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.	Comunicador (A, B,D,E,H) Responsável/ autónomo (C,D,E,F,G,I,J) Respeitador da diferença/ do outro (A, B,E, F, H) Participativo/ colaborador (B,C, D, E, F)	
		Cidadania		Manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, dos pares e de grupo.		

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Atividade nº	Descrição da tarefa/ações estratégicas	Domínio	Objetivos	Conhecimentos, capacidades e atitudes (descritores de desempenho)	Descritores do perfil dos alunos	QuaREPE -nível A1 (competência em língua)
2	Apresentação à turma do desenho/imagem realizado diálogo com os alunos e entre alunos, acerca do desenho de expressão livre. O aluno mostra aos colegas o trabalho executado, explicando oralmente o que representa e que narrativa poderá ser construída a partir da representação plástica que realizou.	Língua portuguesa Oralidade (expressão)	Respeitar regras da interação discursiva	Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral.	Questionador (A,F,G,I,J)	- É capaz de estabelecer contactos sociais e educativos, usando adequadamente formas de saudação e apresentação. - É capaz de interagir sobre assuntos conhecidos e do seu interesse, desde que o interlocutor esteja preparado para repetir ou parafrasear a um ritmo de elocução muito lento e ajude a reformular. - É capaz de resolver dificuldades de comunicação, com recurso a várias estratégias de comunicação.
			Produzir um discurso oral com correção	- Falar de forma audível. - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado.	Comunicador (A,B,D,E,H)	
			Produzir discurso com diferentes finalidade, tendo em conta a situação do interlocutor	- Responder adequadamente a perguntas. - Formular adequadamente perguntas e pedidos.	Criativo (A,C,D,I) Participativo/ colaborador (B,C, D, E, F) Respeitador da diferença/ do outro (A, B,E, F, H)	
		Artes visuais	Experimentação e criação plástica	Apreciar os seus trabalhos e os dos colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.		
		Cidadania		Manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, dos pares e de grupo.		

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Atividade e nº	Descrição da tarefa/ações estratégicas	Domínio	Objetivos	Conhecimentos, capacidades e atitudes (descritores de desempenho)	Descritores do perfil dos alunos	QuaREPE -nível A1 (competência em língua)
3	Planificação da escrita A partir do desenho/pintura de expressão livre realizado individualmente, os alunos individualmente ou em grupo planificam um texto narrativo a partir da ilustração criada.	Língua portuguesa Oralidade (expressão)	Respeitar regras da interação discursiva	Empregar formas de tratamento adequadas na interação oral.	Criativo (A,C,D,J) Comunicador (A,B,D,E,H)	- É capaz de usar frases simples para falar de si e dos seus gostos particulares. - É capaz de trocar informação de acordo com os seus tópicos de interesse, falando acerca de factos e de hábitos relacionados com o domínio educativo ou privado.
		Língua portuguesa Leitura e Escrita	Planificar a escrita de textos	- Formular as ideias chave sobre um tema. - Decidir o título e situação de escrita. - Consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto tendo em conta a sua finalidade- texto narrativo.	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J) Participativo/colaborador (B,C, D, E, F)	É capaz de compreender enunciados simples relacionados com a vida escolar, com recurso a várias estratégias de comunicação.
		Cidadania		- Atitudes de construção de consensos, como formas de aprendizagem comum. - Partilhar com os seus pares na partilha de saberes para a superação conjunta de dificuldades nas diversas atividades.		

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA						
Atividade e nº	Descrição da tarefa/ações estratégicas	Domínio	Objetivos	Conhecimentos, capacidades e atitudes (descritores de desempenho)	Descritores do perfil dos alunos	QuaREPE -nível A1 (competência em língua)
4	Redação da escrita A partir do desenho/pintura de expressão livre realizado individualmente, os alunos individualmente ou em grupo iniciam a redação do texto narrativo	Língua portuguesa Oralidade (expressão)	Respeitar regras da interação discursiva	Empregar formas de tratamento adequadas na interação oral.	Criativo (A,C,D,I) Comunicador (A,B,D,E,H) Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)	- É capaz de usar frases simples para falar de si e dos seus gostos particulares. - É capaz de trocar informação de acordo com os seus tópicos de interesse, falando acerca de factos e de hábitos relacionados com o domínio educativo ou privado.
		Língua portuguesa Leitura e Escrita	Escrever textos	Escrever pequenas narrativas, com identificação dos elementos, <i>quem, quando, onde, o quê, como.</i>	Conhecedor/sabedor (A,B,G,I,J) Participativo/colaborador (B,C, D, E, F)	- É capaz de identificar as personagens de uma história. - É capaz de seguir instruções escritas breves e simples, em atividades escolares. - É capaz de escrever mensagens simples e breves
			Redigir corretamente	- Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. - Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre os constituintes, a correlação dos tempos verbais.		
			Mobilizar o conhecimento da pontuação	- Identificar e utilizar os acentos (agudo, grave, circunflexo) e o til. - Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações.		
		Cidadania		- Atitudes de construção de consensos, como formas de aprendizagem comum. - Partilhar com os seus pares na partilha de saberes para a superação conjunta de dificuldades nas diversas atividade.		

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Atividade e nº	Descrição da tarefa/ações estratégicas	Domínio	Objetivos	Conhecimentos, capacidades e atitudes (descritores de desempenho)	Descritores do perfil dos alunos	QuaREPE -nível A1 (competência em língua)
5	Revisão da escrita A partir do desenho/pintura de expressão livre realizado individualmente, os alunos individualmente ou em grupo e com a professora fazem a revisão do texto narrativo. Leem para os pares o texto produzido, ajustando o que for necessário.	Língua portuguesa Oralidade (expressão)	Respeitar regras da interação discursiva	Empregar formas de tratamento adequadas na interação oral.	Criativo (A,C,D,J) Comunicador (A,B,D,E,H) Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)	- É capaz de usar frases simples para falar de si e dos seus gostos particulares. - É capaz de trocar informação de acordo com os seus tópicos de interesse, falando acerca de factos e de hábitos relacionados com o domínio educativo ou privado.
		Língua portuguesa Leitura e Escrita	Escrever textos e redigir corretamente	- Proceder à revisão do texto, individualmente ou em grupo após a discussão de diferentes pontos de vista. - Aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso à auto e heteroavaliação) e corrigir. - Preencher grelhas e questionários. - Preparação da versão final, que implica passar a limpo.	Conhecedor/sabedor (A,B,G,I,J) Participativo/colaborador (B,C, D, E, F)	- É capaz de escrever mensagens simples e breves. - É capaz de seguir instruções escritas breves e simples, em atividades escolares.
		Cidadania		- Atitudes de construção de consensos, como formas de aprendizagem comum. - Partilhar com os seus pares na partilha de saberes para a superação conjunta de dificuldades nas diversas atividades.		

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Atividade e nº	Descrição da tarefa/ações estratégicas	Domínio	Objetivos	Conhecimentos, capacidades e atitudes (descritores de desempenho)	Descritores do perfil dos alunos	QuaREPE -nível A1 (competência em língua)
6	Leitura à turma do texto narrativo realizado Apresentação dos trabalhos finais: os alunos leem para os colegas as suas histórias e mostram as suas ilustrações ou produtos artísticos.	Língua portuguesa Oralidade (expressão)	Respeitar regras da interação discursiva	Empregar formas de tratamento adequadas na interação oral.	Leitor (A,B,C,D,F,H,I)	- É capaz de estabelecer contactos sociais e educativos, usando adequadamente formas de saudação e apresentação. - É capaz de resolver dificuldades de comunicação, com recurso a várias estratégias de comunicação.
			Regras de interação discursiva	Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa.	Conhecedor/sabedor (A,B,G,I,J)	
		Língua portuguesa Leitura e Escrita	Leitura de textos	Ler em voz alta com articulação clara e entoação apropriada.	Respeitador da diferença/ do outro (A, B,E, F, H)	É capaz de ler um texto, obedecendo às regras de pontuação.
		Artes Visuais	Experimentação e criação plástica	Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.		
		Cidadania		Manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, dos pares e de grupo.		

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA						
Atividade e nº	Descrição da tarefa/ações estratégicas	Domínio	Objetivos	Conhecimentos, capacidades e atitudes (descritores de desempenho)	Descritores do perfil dos alunos	QuaREPE -nível A1 (competência em língua)
7	Avaliação da atividade Auto e hétero avaliação. Realizar um inquérito por questionário: No inquérito deverá se incluída a auto e hétero avaliação, participação e envolvimento na atividade.	Língua portuguesa Leitura e escrita	Leitura e escrita de textos	- Realizar leitura silenciosa e autónoma. - Ler e interpretar questionários. - Expressar opiniões e fundamentá-las.	Auto avaliador Responsável/ autónomo (C,D,E,F,G,I,J)	- É capaz de preencher formulários com referência à identificação de si próprio. - É capaz de seguir instruções escritas breves e simples, em atividades escolares.
		Cidadania		- Manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, dos pares e de grupo. - Ser capaz de refletir sobre o seu desempenho	Crítico/Analítico (A,B,C,D,G)	

ANEXO 9) Registo em Excel do inquérito sócio linguístico dos alunos

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO- ALUNO																											
Aluno	TURMA A			TURMA B												TURMA C											
	4 alunos da turma, 3 participantes e 3 respondentes			18 alunos da turma, 14 participantes e 12 respondentes												13 alunos da turma, 13 participantes e 10 respondentes											
Referência interna do aluno	A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
Idade	8	8	8	9	8		9	8	8	9	8	9	9	9	8	8	7	7	8	8	7	7	8	8	7	8	7
Local de nascimento	frança	brasil	frança	brasil	frança	brasil	frança	frança	portugal	portugal	frança	frança	frança	frança	brasil	frança	frança	frança	frança	frança	frança	frança	frança	frança	frança	frança	frança
Região/Estado	frança	minas gerais	suremes 92	são paulo	levallois perret	rio de janeiro	frança	yvelines, le chesnay	porto	braga	loire atlantique	yvelines	yvelines	yvelines, s. meulan	são paulo	ile de france	ile de france	saint claud	des chesnais	yvelines	yvelines, saint germain	yvelines, saint germain	hants de seine	le chesnay	Yvelines, p oissy	saint germain en laye	yvelines
vive com irmãos?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	sim	não	não	sim	sim	não	sim	sim	não	sim	sim	não	sim	não	sim	sim	sim
Idade dos irmãos?	13	10	13 e 11	7	5	7	18 e 15	-	10, 4 e 9 es	16	6	-	-	13	12	-	9	12	-	6	-	-	9	-	13	12 e 15	3
Língua com que fala com os	portugues e frances	portugues	frances	portugues	frances	portugues	frances	-	frances e portugues	portugues	frances	-	frances	frances	frances	-	frances	frances	-	frances	-	-	françês	-	frances e portugues	frances	ainda não fala
Frequenta a escola	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
Desde de que idade frequenta a	3	7	3	8	4	2,5	3	2	3	7	5	3	3	3	3	3	3	3	6	3	3	3	3	3	3	3	3
Com que idade começou a	4	7	5	8	4	6	5	4	4	7	8	7	6	4	5	7	4	5	6	4	6	5	4	4	4	7	4
Frequentou a secção	sim	sim	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	não	sim
Fala outras línguas	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
Que outras línguas	portugues e frances	frances	frances	frances e ingles	frances e ingles	frances	frances	frances	frances	frances	frances	frances e inglês	frances	frances	frances	frances	frances	frances	frances	frances	frances	frances e ingles	frances	frances	frances	frances	frances
A língua que fala em casa é o português?	não	não	não	sim	sim e não	sim	sim e não	sim	sim	sim	não	não	não	sim e não	sim e não	não	não	sim e não	sim	não	não	sim	não	sim	sim	sim	sim
Que língua que o aluno fala em casa?	frances	frances com o pai e portugues com a mae	frances		frances		com o pai e irmão em frances				frances	frances	frances	portugues e frances	portugues e frances	frances com o pai e mae em portugues	Portugues e francês com o pai e francês e lituano com a mãe	nr		nr	portugues e frances		frances		portugues		
A língua que o aluno fala na rua,	não	não	não	não	não	não	não	não	sim e não	sim	não	não	não	não	não	não	não	não	sim e não	não	não	sim e não	não	não	não	não	não
A língua que o aluno fala com os amigos, na rua.	frances	frances	frances	frances e ingles	frances	frances	frances	frances	frances e portugues		frances	frances	frances	frances	frances	frances	frances	frances	frances, ingles e portugues	frances	frances	portugues e frances	frances	frances	frances	frances	frances
A língua de escrita e leitura	não	sim	não	sim	sim e não	sim e não	não	não	sim e não	sim e não	não	não	não	não	não	não	sim e não	não	não	não	não	sim	não	sim não	sim	sim	não
Qual a língua de escrita e de leitura do aluno?	frances	nr	frances		escreve nas duas linguas	escreve nas duas linguas	frances	frances	frances e portugues	frances e portugues	frances	frances	frances	frances	frances	frances	frances	frances, lituano e portugues	frances	frances	frances		frances	frances e portugues		portugues	frances
Quem acompanha trabalhos de	mae e explicadora	mae	pai ou mae	mae	mae	mae	pai	mãe e avó	mae	mae e pai	pai e mae	pai e mae	pai	mae	pai e mãe	a mae	pai	mae	pai e mae	mae	mae	mae	pai	pai e mae	os pais	mae e pai	mae
O que motivou o estudo da língua portuguesa?	quer falar com a familia em portugal	manter o vínculo ao idioma e manter contacto com familia brasileira	vontade do pai para manter a cultura e as raízes da familia paterna	a lingua portuguesa é a nossa lingua materna e entendemo s ser imprescindivel o seu aprendizad o	por causa da mae	a riqueza cultural e a integração com a cultura da familia	desejo do pai de transmitir a lingua e cultura portugues a	A importância de manter o conhecimento da lingua com a familia e com amigos/ne gocios no brasil	a importância de conhecer as nossas raízes, a transmissão o a beleza e riqueza da lingua portuguesa	porque é a nossa lingua. Quando regressar ao nosso pais não ter dificuldades	moramos no Brsil e gostamos muito da cultura portugues a	manter as origens e a cultura	o prazer de falar portugues e poder falar com os familiares que vivem em portugal	A nossa familia vive toda em Portugal. É importante e que ele descubra a cultura portugues a	a mãe e brasileira assim como toda a sua familia	o bilinguismo aumenta a capacidade cognitiva. Transmitem a lingua e cultura portugues a	vontade de aprender e curiosidade	as origens e a lingua materna	laura aprendeu a ler portugues sozinha. Colocamos na escola porque o quotidiano é portugues	dupla nacionalidade da mãe	para conhecer a cultura a saber falar com a familia	poder ter vantagem para o futuro e saber bem ler e escrever a lingua materna e aprender história do país	a familia por parte do pai é toda portugues a	para falar com toda a familia em portugal e a sua origem	guardar as origens	para ter um conhecimento perfeito do portugues	nossa origem e nossa cultura
O aluno gosta as	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
Importância das aulas de português? Porque gosta da aula de português?	professora é genial	alfabetiza da em portugues e não sente dificuldade e em	diz que é sempre estimulante aprender	porque há períodos de desenho livre, atividades orais e	porque é o lugar de aprender outra lingua	considero de extrema importância a os filhos saberem ler e escrever a lingua	a motivação tem altos e baixos, mas em geral gosta de ir à escola portugues a e dos trabalhos	gosta muito das atividades criativas em portugues(teatro,	porque tenho a minha melhor amiga e adoro a professora e também	porque é a nossa lingua, apesar de viver em frances	é bom aprender uma nova lingua	aprecia muito a professor a	porque sente-se bem na secção e tem prazer em	Gosta muito das atividades feitas nas aulas e sobretudo	nr	permite compreender a familia da mãe. As atividades oferecem	porque eu gosto de aprender portugues	cultura e aprendizagem	porque é a lingua materna	muito interessante a dupla cultura	nr	gosta de aprender canções, desenhar e gosta da professor	porque agrada o pai	contente de saber falar 2 linguas e de aprender tudo	fazem atividades	nr	gosta muito de portugues

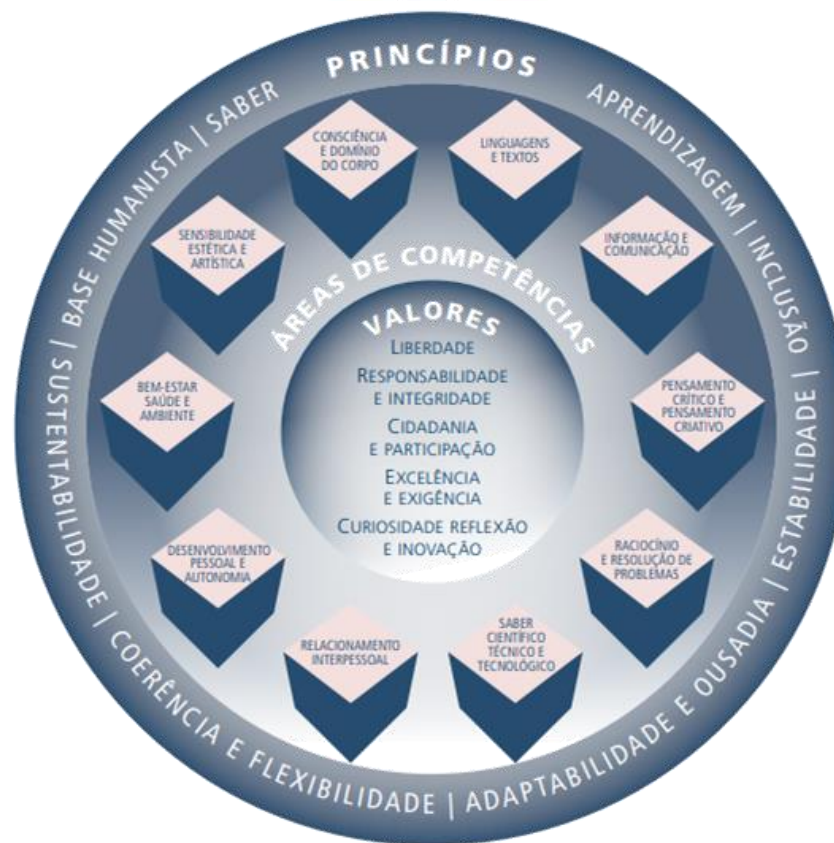
ANEXO 10) Registo em Excel do inquérito sócio linguístico dos pais dos alunos

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO- PAIS																											
Aluno	TURMA A			TURMA B												TURMA C											
	4 alunos da turma, 3 participantes e 3 respondentes			18 alunos da turma, 14 participantes e 12 respondentes												13 alunos da turma, 13 participantes e 10 respondentes											
Referencia interna do aluno para tratamento dos dados	A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
Idade do aluno	8	8	8	9	8		9	8	8	9	8	9	9	frança	brasil	frança	frança	frança	frança	frança	7	8	8	frança	frança	7	
Local de nascimento do aluno	frança	brasil	frança	brasil	frança	brasil	frança	frança	portugal	portugal	frança	frança	frança	frança	brasil	frança	frança	frança	frança	frança	frança	frança	frança	frança	frança	frança	
Região/Estado de nascimento do aluno	frança	minas gerais	suremes 92	são paulo	levallois perret	rio de janeiro	frança	yvelines, le chesnay	porto	brega	loire atlantique	yvelines	yvelines	yvelines, s. meulan	são paulo	ile de france	ile de france	saint claud	des chesnais	yvelines	yvelines, saint germain	yvelines, saint germain	hants de seine	le chesnay	yvelines,p oissy	saint germain en laye	
Idade do pai	47	41	50	41	42	37	48	45	44	44	37	47	49	53	47	43	43	41	38	37	42	36	44	54	45	46	
Idade da mãe	43	40	49	40	37	38	48	42	39	45	38	45	52	47	39	46	46	40	48	36	40	33	42	36	38	36	
nacionalidade do pai	francesa	brasileiro	portuguesa	brasileira	francesa	brasileiro/portugues	portuguesa	francesa	portuguesa	portuguesa	francesa	brasileiro	francesa/portuguesa	portuguesa	francesa	francesa	portugues	frances/p ortugues	portuguesa	frances	portuguesa	portuguesa	portuguesa	portuguesa	portuguesa	brasileiro	
nacionalidade da mãe	francesa	brasileira	francesa	brasileira	brasileira	brasileira	francesa	brasileira	portuguesa	portuguesa	francesa	brasileira	francesa	francesa	francesa/brasileira	portuguesa	lituana	frances/p ortugues	brasileira e francesas	portugues	francesa	portuguesa	francesa	portuguesa a/francesa	portuguesa	francesa	
Local de nascimento do pai	meulan, França	mato grosso do sul, campo grande, brasil	Marialva, Portugal	são paulo	clamart, paris	rio de janeiro, brasil	lisboa	toulouse	bragança	vila verde, braga	beauvais, paris	Florianópolis	frança	gosende, Portugal	frança	saint malo, França	matosinhos, porto, Portugal	suernes, paris, França	são paulo, brasil	nr	frança	caldas da rainha, Portugal	lyon França	bragança	sartrouville, França	teresópolis	
Local de nascimento da mãe	meulan, França	osasco, são paulo, brasil	paris, França	são paulo	brasília, brasil	rio de janeiro, brasil	la roche sur yon	são paulo	lisboa	amores, braga	epernay	Porto alegre	frança	st germain en laye, França	brasil	porto	klaipeda, Lituania	gennervill, França	itanhaem, são paulo, brasil	nr	frança	lisboa, Portugal	courbevilles	essonne91	coimbra		
nacionalidade avô paterno	francesa	marrocos	portuguesa	brasileiro	francesa	brasileiro	portuguesa	frança	portuguesa	portugal	francesa	brasil	protugal	portuguesa	francesa	francesa	portugues	portuguesa	portuguesa	frances	portuguesa	portuguesa	portuguesa	portuguesa	portugal	brasileiro	
nacionalidade avô paterna	francesa	são paulo, brasil	portuguesa	brasileiro	francesa	portuguesa	portuguesa	frança	portuguesa	portugal	francesa	brasil	portugal	portuguesa	francesa	francesa/répública checa	portugues	portuguesa	brasileira	frances	portuguesa	portuguesa	portuguesa	portuguesa	portugal	brasileira	
nacionalidade avô materno	portugal	são paulo, brasil	francesa	brasileiro	brasileiro	brasileiro	francesa	brasileira	portuguesa	portugal	francesa	brasil	frança	portuguesa	brasileira	franco, Portugal	lituana	portuguesa	brasileira	portugues	portuguesa	portuguesa	francesa	portuguesa	portugal	portugues	
nacionalidade avó materna	portugal	são paulo, brasil	francesa	brasileiro	brasileiro	brasileiro	francesa	brasileira	portuguesa	portugal	francesa	brasil	frança	portuguesa	brasileira	franco, Portugal	lituana	portuguesa	brasileira	portugues	portuguesa	portuguesa	francesa	portuguesa	portugal	portugues	
naturalidade avô paterno	bretanha	marrocos	beira alta	campo do Jordao, são paulo	casa branca, marrocos	rio de janeiro	nr	toulouse	vinhais, bragança	vila verde, braga	frances	santa catarina	alcobaça	gosende, Portugal	paris	bretanha, França	nazaré, Portugal	este são mamede, braga, Portugal	amarante, Portugal	yvelines, França	vila real, três-os-montes, Portugal	leiria, Portugal	minho	bragança	minde, torres novas		
naturalidade avó paterna	Martes la Jolie	são paulo, brasil	beira alta	são paulo	blaye, França	braga	nr	toulouse	sá da bandeira	vila verde, braga	francesa	santa catarina	alcobaça	gosende, Portugal	paris	praga, tchecoslováquia	matosinhos, porto, Portugal	são João de rei, braga, Portugal	são paulo, brasil	drancy93, França	morjão, Portugal	leiria, Portugal	minho	bragança	alcandede, santarém		
naturalidade avó materno	Lourinhã	são paulo, brasil	paris, França	são paulo	brasil	rio grande do sul	nr	jundicú, são paulo	vinhais, bragança	amores, braga	francesa	rio grande do sul	ile de france	gosende, Portugal	rio grande do sul	porto, Portugal	gaidenai	Amores, braga, Portugal	são paulo, brasil	guarda, Portugal	paredes de coura, braga, Portugal	pias, Portugal	paris	bragança	santiago, pombal		
naturalidade avó materna	Lourinhã	são paulo, brasil	paris, França	são paulo	brasil	rio grande do sul	nr	jundicú, são paulo	vinhais, bragança	amores, braga	francesa	rio grande do sul	ile de france	carcavelos, Portugal	santa catarina	porto, Portugal	zagare	Vila verde, braga, Portugal	são paulo, brasil	guarda, Portugal	pombal, leiria, Portugal	braga	mulhouse	bragança	santiago, pombal		
há quantos anos o pai vive em França	47	2,5	46	1,5	42	9	23	40	7	3	27	15	49	26	47	43	12	41	11	37	42	9	22	34	45		
há quantos anos a mãe vive em França	43	2,5	49	1,5	13	9	48	11	idas e voltas	2	25	15	52	47	17	40	13	40	11,5	36 (viveu 3 anos em Portugal)	40	10	42	36	11		
o pai frequentou a escola em que país? Até que ano?	fance	brasil, mestrado em engenharia aeronautica	frança bac+5	brasil	frança ate aos 22 anos	brasil	portugal, 12 ano	frança	portugal licenciatura	portugal até 9º ano	frança até 23 anos	brasil até 200	frança universidade	portugal, 6º ano	frança, universidade	frança até terminale	portugal, estudos superiores	frança até aos 18 anos	brasil, complet	frança	frança	portugal 11ºano	frança (primario, colege e mestrado) e Portugal (liceu e universidade)	portugal 12º ano	frança, bis		
A mãe frequentou a escola em que país? Até que ano?	francesa	brasil, mestrado em quimica	frança bac+5	brasil	frança bac5 e brasil master2	brasil	frança, terminale	brasil e França	primário em França, licenciatura em França especialidade de Portugal	portugal até 12º no	frança até 23 anos	brasil até 1999	frança 12º ano	frança, licenciatura	brasil, universidade	portugal até 6º ano em França doutoramento	lituania, estudos superiores	frança ate 25 anos	master comp	frança até 3º eme; 10º-12ºano em Portugal e faculdade em França	frança	portugal, licenciatura	frança	frança, bac2	portugal, 12º ano		
o pai frequentou a a secção portuguesa? Até que ano?	não	não	sim, 12 ano bac	não	não	não	não	não	não	não	não	não	universidade	não	não	não	não	não	todos os anos	nr	não	nr	não	nr	sim 9ºano	não	
o pai frequentou a a secção francesa? Até que ano?	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não	sim, após 12º ano	não	não	não	não	não	não	não	

ANEXO 11) Registo em Excel do Questionário de Avaliação da Unidade Didática aplicado aos alunos

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO																																					
Aluno	TURMA A				TURMA B																	TURMA C															
	4 alunos da turma, 3 participantes e 4 respondentes				18 alunos da turma, 14 participantes e 17 respondentes																	13 alunos da turma, 13 participantes e 13 respondentes															
Nome	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13			
1. gostaste da atividade de expressão plástica?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim			
1.1. porquê	porque é tinta, cores, brilhante	porque gosto muito de fazer expressões plásticas	eu gostei de esta atividade porque gosto de desenhar	porque o ti	porque eu gosto de desenhar e fazer filmes	foi legal de fazer uma coisa livre	eu gosto de atividades	porque eu experimentei varias coisas e materiais diferentes s: lapis, caneta...	eu gosto de os desenho e nos estavam em grupos	é porque eu adoro desenhar e ainda mais em grupo adoro ainda mais	eu gostei porque foi divertido	porque eu gosto muito da arte e eu gosto também do material	teve meus amigos	porque eu adora as artes plásticas	poque gosto de desenhar	porque era divertido	porque é legal	porque é engraçado e eperimntei misturar cores	porque eu adoro expressar o plastica	eu gostei	pintar com as minhas amigas é bom	porque eu gostei de estar com os meus colegas	porque gosto muito isso	porque foi muito legal e fiche	porque gosto de fazer desenhos e e gosto de escrever	porque eu gosto de pintar com minhas amigas porque é divertido	nr	desenhar com o lápis de cor e pintar com os lapis de cor	porque era muito divertido	porque era como se fosse uma atividade	porque eu ajudo os meus amigos porque com meus amigos eu fico muito contente	porque gostei de desenhar	porque eu gosto de echrever				
1.2 gostaste dos desenhos que realizaste?	sim	sim	sim	sim	sim	não muito	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim e não	sim	sim	sim	sim	sim	sim	um pouco	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim			
1.2.1 porque	para fetas de mae e de pai	porque eu acho bonito	eu gostei do meu desenho porque eu estava livre	porque tinha muitos divet	porque eu gosto de desenhar	eu não gostei muito d desenho porque eu compulhei muito as coisas e eu fiz uma cagada	porque gosto de desenhar	porque eu desenhei o que queria	acabei de fazer o que eu queria	é porque eu adoro a praia e ver o sol deitar-se. E eu gosto dos planetas e é porque também o mateus o o miguel também faziam	eu gostei do meu desenho, ficou bonito	porque eu gosto da praia e do meu desenho fala da praia e do vulcao	era estimulante para o cerebro	eu queria fazer coisas que não existem	porque eu falei com a minha amiga julia	eu gosto do por do sol	eu gostei do meu desenho porque gosto do espaço	porque eu gostei de desenhar	os desenhos foram inventados	eu gostei porque tem a rua, as casas e a natureza	tem muitas pinturas	porque havia coisas que gosto muito	porque é tao bonito	nós usamos o que quiser e ficou lindo	porque esta bonito	porque as minhas amigas agudem	nr	porque desenhar é corrido	porque pintar é bom	porque era muito giro e adorei o meu dezenho	porque tem escuro na minha historia é muito maneiro de pintar	porque esta muito bonito	porque gosto os meus dessanio				
1.3 avalia de 0 a 5 a atividade de expressao plastica	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	nr	5	5	5	5	3	4	5	4	5	5	5	5	4	3	4	5	5	5			
1.4. avalia de 0 a 5 o teu desempenho nesta atividade de expressão plastica	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	3	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5			
2. gostei da atividade de expressao oral	não	mais ou menos	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	gostei so um pouco	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	um pouco	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	naí fiz	sim	sim	sim				
2.1.gostei de apresentar oralmente o meu desenho aos colegas da turma	sim	sim	sim	sim	mais ou menos	não muito	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	não	sim	sim	um pouco	não	não	sim	sim	não	sim	não	não fiz	sim	sim	sim			
2.1.1.porque	o cração e todos	porque eu achei que ele é legal	eu gostei de apresentar o meu desenho a turma	porque tinha que dizer uma historia	porque sou tímido	porque eu não gosto que a gente olhas as coisas e que eu sou um pouco tímida	porque gosto de explicar coisas	porque eu apresentei os meus desenhos a turma	eu gosto de falar na frente de gente	é porque eu adoro ir ao quadro para apresentar os meus trabalhos	porque eu fiz boa figura	porque eu estou tímido e destimidi-zou-me	porque eu quero ver as minhas ideias	porque eu era muito rapido	porque eu tenho confiança em mim	porque eu achei desnecesario	porque estava feliz de mim	porque eu gostei	nr	porque os colegas davam ideias	é bom de contar a história aos colegas	porque eles gostaram muito e eu não	porque eu sou tímido	porque eu tinha um pouco de vergonha	porque os colegas esta atento e a professor e	porque os outros agudem a dizer palavra difisei	nr	porque eu adorei dizer o que eu fiz os meus colegas	porque eu não fiz	nr	porque tem que falar alto e precisava de muita confiança e isso adoro	porque os colegas sta atente	porque eu gosto de ler aos meninos				
2.2. acho que o trabalho de grupo ajuda no diálogo e na aprendizagem	sim	sim	sim	sim	sim	sim muito	sim	não sei	sim	sim	mais ou menos	sim	nr	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim			
2.3.no meu grupo falei portugues	sim	sim	as vezes	sim	sim	as vezes	as vezes	as vezes	as vezes	sim	sim	as vezes	sim	as vezes	as vezes	as vezes	sim	sim	sim	as vezes	não	as vezes	as vezes	sim	sim	as vezes	as vezes	as vezes	as vezes	sim	as vezes	sim	as vezes	sim			
2.4. no trabalho em grupo preferias ter falado em frances	não	não	não	as vezes	não	sim	sim	não	as vezes	as vezes	as vezes	sim	não	as vezes	as vezes	não	não	não	não	sim	sim	não	não	sim	não	as vezes	não	as vezes	as vezes	as vezes	não	não	porqu	as vezes			
2.4.1. porque	o frofess nesse não gênial	porque eu prefiro falar portugues	porque estamos na aula de portugues	nr	porque sou portugues e falo portugues em casa	porque eu sou mais relaxada em frances	porque gosto de falar frances	porque falar frances numa aula de portugues não faz sentido	me sinto relaxada	é porque tem palavras que eu só sei dizer em frances	porque eu não sabia o que dizer umas palavras em frances	porque sou francesa e conheço mais o frances que o portugues	porque eu estou na aula de portugue s então falo portugue s	porque eu quero falar as duas	porque eu sou portugue s	porque a professora ia brigar	porque aprendi portugue s e se a gente falar frances	porque desde sempre nas aulas de portugue s, em casa em Portugal falo portugue s	porque é portugue s	porque eu já estou abituada a falar frances	porque eu tenho sotaque	falar portugue s é importante	porque eu não gosto de falar frances	porque o portugue s é dificil	porque eu prefiro portugue s	porque eu gosto de portugue s e de frances	porque é melhor de falar portugue s	porque si eu tinha problema e a eu não sabia dizer em portugue s	nr	nr	porque aprende a falar portugue s	nr	porque gosto de falar frances e portugue se	porque o portugue s é pouco divisil			

ANEXO 12) Esquema conceptual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória



Fonte: Adaptado de “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”,
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

ANEXO 13) Competências em língua quadro normativo (adaptação da autora)

Competências na língua portuguesa	Descritivo
DGE (2018) 1º ciclo do ensino básico/língua portuguesa	Ao longo do 1.º ciclo do ensino básico, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. No final deste ciclo de ensino, no domínio da oralidade, os alunos deverão estar aptos não só a compreender discursos (escutar, descobrir pelo contexto o significado de palavras ainda desconhecidas, saber reter o essencial, identificar a intenção comunicativa do interlocutor em textos adequados à faixa etária), mas também a expressar-se de forma adequada (de modo claro, audível, e apropriado ao contexto), desenvolvendo capacidades discursivas como elaborar narrativas, descrições, opiniões, pedidos, num processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa. 1º e 2º ano: competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões; exprimir opinião, partilhar ideias e sentimentos). 3º e 4º ano: competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, expor conhecimentos, apresentar narrações, discutir com base em pontos de vista). No domínio da leitura, pretende-se que os alunos tenham adquirido competência na leitura de textos escritos tornando-se leitores fluentes. No domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação. Especificamente na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua. 1º e 2º ano: competência da leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão dos textos.

	3º e 4º ano: competência da leitura com vista a um domínio seguro (quanto a fluência, velocidade, dicção) da leitura em voz alta, da leitura silenciosa, da compreensão do sentido de textos associados a finalidades diferentes (por exemplo, carta, convite, banda desenhada). No domínio da escrita, é esperado que, no final do 1.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas/e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião), o que implica o desenvolvimento de competências específicas (compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua). 1º e 2º ano: competência da escrita, que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita. competência da escrita que inclua saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas para este ano de escolaridade;
Conselho da Europa (2001)	De acordo com o QECR, o conceito de competência comunicativa é muito abrangente e engloba quer as <u>capacidades gerais</u> individuais quer as competências comunicativas particulares implicadas no uso comunicativo da língua. As <u>capacidades gerais</u> individuais compreendem: i O conhecimento declarativo (saber); ii As experiências, a realização de tarefas (saber fazer ou competência de realização); iii As características pessoais, as atitudes e os comportamentos (saber ser/estar ou competência existencial); iv A capacidade de mobilizar recursos individuais e estratégias de aprendizagem (saber aprender ou competência de aprendizagem). As competências comunicativas incluem: i As competências linguísticas; ii As competências sociolinguísticas; iii As competências pragmáticas.
QuaREPE Nível de proficiência A1 em Língua portuguesa	As competências comunicativas em língua abrangem quatro grupos de competências (QuaREPE, 2001: 156-184): competências linguísticas (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica). <u>Competência lexical</u>: competência, que consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua, há que distinguir elementos lexicais e elementos gramaticais.

	<u>Competência gramatical</u>: implica o entendimento da gramática da língua como o conjunto de princípios que regem a combinação dos elementos da frase. competências sociolinguísticas: dizem respeito às condições socioculturais do uso da língua. Incluem-se, nesta competência, os marcadores linguísticos de relações sociais (por exemplo, uso e escolha de formas de tratamento), as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques competência estratégica: reporta-se à capacidade mental para gerir e implementar as componentes da competência linguística e das outras competências em contexto de comunicação. competências pragmáticas (competência discursiva e competência funcional). As competências pragmáticas englobam outras competências como a discursiva (por exemplo, coesão e coerência textual), a funcional (as microfunções, as macrofunções, os esquemas interaccionais) e a de concepção (conhecimento dos princípios segundo os quais as mensagens são organizadas, sequenciadas e usadas para fins funcionais específicos). A activação das competências comunicativas depende do uso de <u>estratégias adequadas aos contextos de uso da língua</u> e realiza-se no desempenho das actividades linguísticas de recepção, produção, interacção e mediação, oralmente e por escrito, de textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos.
Fonte: Adaptação do autor	

ANEXO 14) Metas curriculares de português 1º ciclo (adaptado da autora de Buescu *et al*, 2012)

DOMÍNIO DE REFERENCIA	OBJETIVOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO
Oralidade	Respeitar regras da interação discursiva.	Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas
	Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.	1.Assinalar palavras desconhecidas. 2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo. 3. Referir o essencial de textos ouvidos.
	Produzir um discurso oral com correção.	1. Falar de forma audível. 2. Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos). 3. Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados. 4. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado. 5. Construir frases com grau de complexidade crescente.
	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.	1.Responder adequadamente a perguntas. 2. Formular adequadamente perguntas e pedidos. 3. Partilhar ideias e sentimentos. 4. Recontar e contar. 5. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema.
Leitura e escrita	Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.	1. Repetir, sem o primeiro fonema e sem cometer nenhum erro, uma sílaba CV ou CVC pronunciada pelo professor. 2. Repetir, sem cometer nenhum erro, uma sílaba V ou VC, juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV ou CVC, respetivamente. 3. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “cachorro irritado” —> “ki”), cometendo poucos erros
	Conhecer o alfabeto e os grafemas.	1. Associar as formas minúscula e maiúscula de todas as letras do alfabeto. 2. Recitar todo o alfabeto na ordem das letras, sem cometer erros de posição relativa. 3. Escrever todas as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra. 4. Pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) de todos os grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos. 5. Escrever todos os dígrafos e ditongos, de

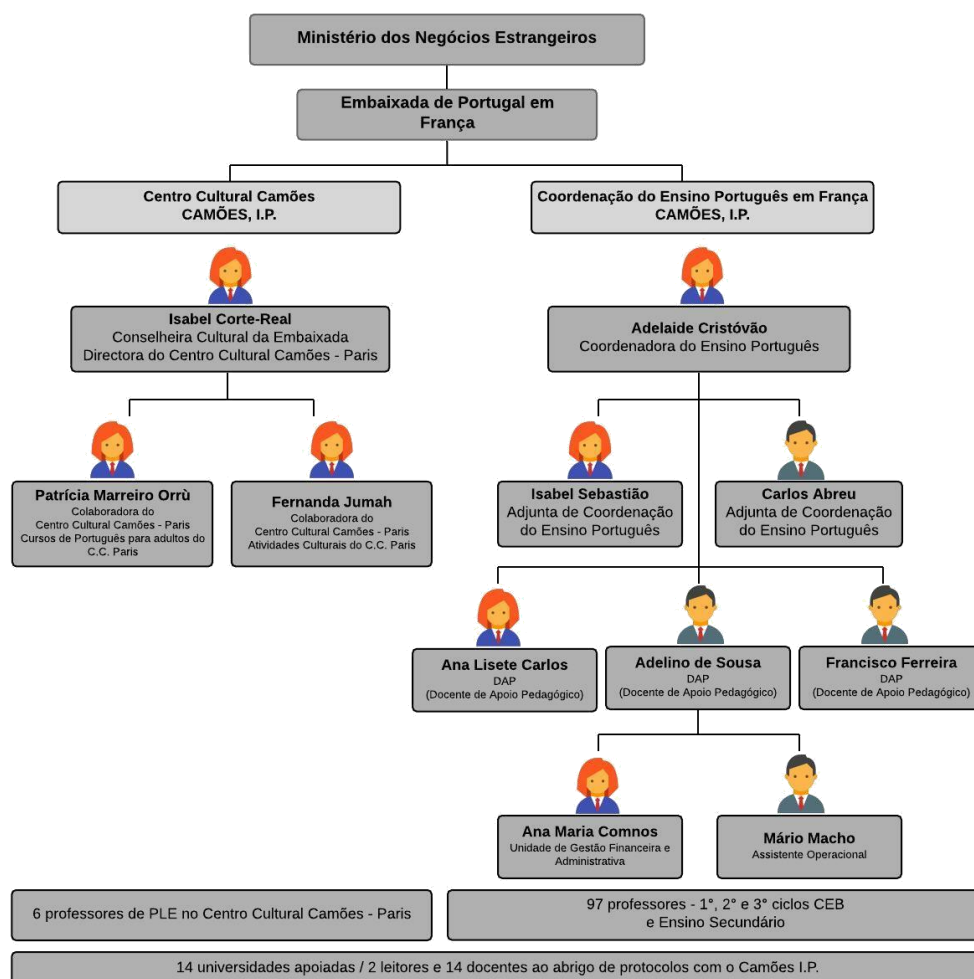
		uma das maneiras possíveis em português, quando solicitados pelo(s) segmento(s) fônico(s) correspondente(s).
	Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos.	1. Ler pelo menos 50 de uma lista de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (4 sessões de 15 pseudopalavras cada). 2. Ler corretamente, por minuto, no mínimo, 35 pseudopalavras. 3. Ler quase todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares encontradas nos textos lidos na escola e pelo menos 12 de 15 palavras irregulares escolhidas pelo professor. 4. Decodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e mais lentamente na das trissilábicas de 7 ou mais letras. 5. Ler corretamente, por minuto, no mínimo 65 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente. 6. Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.
	Ler textos diversos.	1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada.
	Apropriar-se de novos vocábulos.	1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, profissões, passatempos, meios de transporte, viagens, férias, clima, estações do ano, fauna e flora).
	Organizar a informação de um texto lido.	1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 200 palavras. 2. Relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito. 3. Identificar o tema ou referir o assunto do texto. 4. Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor
	Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.	1. Inferir o sentido de uma palavra desconhecida a partir do contexto frásico ou textual. 2. Escolher, em tempo limitado, entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto curto, de 50 a 80 palavras, lido anteriormente. 3. Escolher entre diferentes interpretações, propostas pelo professor, de entre as intenções ou os sentimentos da personagem principal, a que

		é a mais apropriada às intenções do autor do texto, tendo em conta as informações fornecidas, justificando a escolha.
	Monitorizar a compreensão.	1. Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas, sem omitir nenhum caso, e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses.
	Elaborar e aprofundar conhecimentos.	1. Procurar informação sobre temas predeterminados através da consulta de livros da biblioteca. 2. Procurar informação na internet, a partir de palavras-chave fornecidas pelo professor ou em sítios selecionados por este, para preencher, com a informação pretendida, grelhas previamente elaboradas.
	Desenvolver o conhecimento da ortografia	1. Escrever corretamente todas as sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado. 2. Escrever corretamente pelo menos 50 de um conjunto de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas. 3. Escrever corretamente, em situação de ditado, pelo menos 55 palavras de uma lista de 60. 4. Identificar e utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til. 5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos. 6. Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente, e mostrar que compreende a razão da grafia correta.
	Mobilizar o conhecimento da pontuação.	1. Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações.
	Transcrever e escrever textos.	1. Transcrever um texto curto, apresentado em letra de imprensa, em escrita cursiva legível, de maneira fluente, palavra por palavra e sem interrupção, respeitando acentos e espaços entre as palavras. 2. Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado de um computador, um texto de 10 linhas apresentado em letra cursiva e mostrar que é capaz de utilizar algumas funções simples do tratamento de texto. 3. Escrever um pequeno texto, em situação de ditado, respeitando as regras posicionais e contextuais relativas à grafia de c/q; c/s/ss/ç/x; g/j; e m/n, em função da consoante seguinte. 4. Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou

		explicando. 5. Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos quem, quando, onde, o quê, como.
	Planificar a escrita de textos.	Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.
	Redigir corretamente.	1. Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. 2. Utilizar, com coerência, os tempos verbais. 3. Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes. 4. Cuidar da apresentação final do texto.
Iniciação à educação literária	Ouvir ler e ler textos literários.	1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. 2. Praticar a leitura silenciosa. 3. Ler pequenos trechos em voz alta. 4. Ler em coro pequenos poemas.
	Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.	1. Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações. 2. Descobrir regularidades na cadência dos versos. 3. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história. 4. Fazer inferências (de sentimento – atitude). 5. Recontar uma história ouvida ou lida. 6. Propor alternativas distintas: alterar características das personagens. 7. Propor um final diferente para a história ouvida ou lida.
	Ler para apreciar textos literários.	1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. 2. Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.
	Ler em termos pessoais.	1. Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar. 2. Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com interesses pessoais.
	Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.	1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas. 2. Dizer pequenos poemas memorizados. 3. Contar pequenas histórias inventadas. 4. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal). 5. Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria.
Gramática	Explicitar regularidades no funcionamento da língua.	1. Identificar nomes. 2. Identificar o determinante artigo (definido e indefinido). 3. Identificar verbos. 4. Identificar adjetivos.

	Compreender formas de organização do léxico.	1. A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.

ANEXO 15) Organigrama do Ensino de Português em França (2021-2022)



ANEXO 16) Transcrição da produção oral da atividade/tarefa 2

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE _ A2		
Código: A2	Idade: 8 anos	08/06/2021



Professora: agora é a vez da julie, o que se passará aqui?, vamos ver? (enquanto a aluna expõe o trabalho no quadro). O que apareceu no teu desenho (depois de uma longa pausa)

A2: uma menina

Professora: vou fechar a janela porque eu não te ouço (continua a falar com a aluna dando-lhe pistas para começar a falar), está envergonhada porquê? Estamos fartos de fazer isto...estamos entre amigos

(longa pausa de silêncio)

Professora: julie diz qualquer coisa, o que você tem no desenho

(continua virada para o desenho, de costas para os colegas sem falar)

Professora: o que tem então o teu desenho, já sabemos uma menina, uma árvore e que mais?

(momento longo de silencio virada para o desenho).

A2: ...um...tem minina que tinha chocolate e mágica que ...si...si...tá a perguntar uma coisa que queria para a árvore, para dar para ela

Professora: você gosta do desenho que fez?

A2 (assente que sim com a cabeça)

Professora: gosta!gosta? Então explica! O que é que tem? O que é que tem?

(Silencio)

Professora: a menina está vestida como...

(Silencio)

A2: e ...e ela tinha pedido umas flores só que a árvore não deu as flores para ela...e...não sabia porquê...(não se percebe o diz), só qui ela não conseguiu. Ela trocou (impercetível o que diz) foi procurar noutra árvore. Ela achou o que queria...(não se percebe o que diz) ...tinha muito sol...(longa pausa de silêncio)...árvore magica e a garota foi para a escola e as outras coisas a árvore deu (longo silêncio, volta a falar sem se perceber o que diz)...terminei.

A partir daqui o áudio torna-se impercetível

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_A1		
CÓDIGO: A1	Idade: 8 anos	08/06/2021



Professora: Agora segue a Laura (colocando o seu desenho no quadro)

A1: há árvores, sol, erva, auga, um lago

Professora: Que vai acontecer? Há uma árvore que tem um coração, onde está o coração “un couer”. Porque é que a árvore tem o coração? É a árvore do amor?

A1: assente com a cabeça.

Professora: E o que vai acontecer?

(longo silêncio)

Professora: vejo que também escreveste o teu nome, porquê?

A1: (olha para o desenho e silencia-se, olha para os colegas).

Professora: acabou a história? Acabou? Queres dizer alguma coisa em francês

A1: olha para o desenho e não fala.

Professora: boa! Parabéns à Laura.

Oralidade: 5min

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_A3		
CÓDIGO: A3	Idade: 8 anos	08/06/2021



Professora: agora é a vez do virgile

A3: era uma aldeia, havia um gigante que vivia numa gruta na floresta e ...o...os habitantes tinha medo do gigante ... a ..é por isso que quando o gigante ..vinha na aldeia a...o...os habitantes dava-lhe tudo o que ele queria..e..a..um dia ...a..adofo (quem? - perguntou a professora)..a...a..enamorou...(enamorou-se, o mostro?- perguntou a professora), “non, mais non”...e..e...(profere palavras que não se entendem) tinha pessoa que não ...que vinham na floresta e o gigante ..a..fugiu...e teve que a...(não se percebe o que diz) e quando o filho das pessoas sabia que ..que...a...e que..o gigante comeu os seus pais foi à gruta e depois quando ..a..quando o gigante...a...entrou na gruta ele matou-o e depois ...abriu um...(palavras que não se percebem)

(grande momento de silêncio)

Professora: já terminou? (aluno acenou que sim com a cabeça)

Aluno1: o monstro tem nome?

A3: ...e...não, eu não encontrou

Aluno2: como o pequeno, matei ...ê...matei, matei o gigante?

A3: foi na gruta e a quando (palavras impercetíveis, refere-se a criança) o...o...gigante e a matou

Aluno 2: como?

A3: eH! Bah! (silêncio)...e...bah!...e no

Professora: queres ajuda? Os colegas podem dar uma ajuda!

A3: ..e...o...o gigante viu e depois correu mas fazia tão barulho que as, as ...ê...as...que a gruta a...que as pedras que estavam na gruta cair, caíram para na...na cabeça do gigante

Professora: o gigante era feito de quê?

A3: de...de...

Professora: deitava fogo?

A3: não.

Professora: porque é que fazia mal? Tinha braços? comia?

A3: sim ele comia todo, todo o que, por exemplo chinela, se as pessoas não queria dar as coisas ele comia

Professora: as pessoas?

A3: sim

Professora: o que é que ele comia?

A3: carne

Professora: e então não lhe servia um rato?

A3: eh!...não.

Professora. Um lobo, um veado?

A3: não.

Professora: e aquela gruta, quem se escondia na gruta?

A3e: a criança escondia-se na gruta ...si...e o gigante vivia lá

(conversam sobre retoques a dar no desenho)

Professora: boa! A3, gostei muito, vocês também gostaram?

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B11		
Código: B11	Idade: 9 anos	Data da recolha: 9/6/2021



Professora: bom dia Adrien és capaz de nos falar dos teus desenhos.

B11: há nuvens de chuva, de ..a..aragens (colegas referem trovoada, trovões), trovoada e num outro lado onde tem um problem de muito sol onde tudo está queimado e não tem água, nada... Neste desenho (aponta para um outro) fala de uma pedra um bocadinho...era

muito grande esta pedra e lá dentro tem ouro mas este ouro que está lá dentro é impossível de pegar este ouro, é impossível

Professora: porquê?

B11: porque é uma pedra muito grande e muito, muito dura é impossível de pegar este ouro.

Professora: como é que te lembraste (colegas batem palmas, adrien agradece) -Deixa que os colegas te coloquem perguntas...podemos construir uma história temos uma história aí?

B11: pode ser

Aluno1: eu tenho uma ideia!

B11: e é? E é quê a tua ideia?

Aluno1: era um rapaz que vivia numa casa, naquela casa e encontrou uma pedra

B11: e pode ser que eu conseguia...a partir a pedra.

(Silencio, adrien aguarda que colegas falem)

Professora: atenção Adrien, há ali um braço no ar

Aluno2: (fala de uma forma impercetível) ...é a temperatura ou é um lugar que dá...que as pessoas são boas e um lugar que as pessoas são más?

B11: ah! É um problema de temperatura.

Professora: é assim mesmo! Vamos colocar questões, vamos pôr a pessoa a pensar.

Um outro aluno não identificado: (fala de forma impercetível, não se percebe a questão)

B11: a pedra está na floresta...era assim na floresta (e dá a palavra a rafael)

Aluno3: qual é o caso da...do...da temperatura?

B11: eH! Am! O problema é... que (apontando para o desenho) num lado tem só fogo e não tem mais floresta, não tem mais, e deste lado tem muita floresta muito muita, mas... às vezes com as... com a evoada...a...a...faz queimar as florestas também mas, com a água que consiga apagar...e...mais o problema é a água é com a...com a energia pode explodir também...é isso o problema

Aluno4: porque é que o fogo é amarelo?

B11: ah! Isso (apontando para o desenho) o fogo não é amarelo, isso é o deserto.

Aluno4: Ah!

B11: aluno5 (dando a palavra ao colega)

Aluno5 :porque é que tiveste essa ideia, qual..a..de desenhar estes desenhos? Qual foi a tua ideia?

B11: não sei ...passou-me assim pela cabeça

(silêncio)

Aluno6.: porque é que tem um drone debaixo da rede?

B11: quê?

Aluno6.: porque e tem (palavra impercetível) debaixo da rede?

B11: ah! Verde?

Aluno6.: sim

B11: ...é...erva (aponta para o desenho) que está tapada pela água e pelo também deserto (e dá a palavra a sofia).

Aluno7 : o que é que o inspirou?

B11: eu inspirei nas ...nos problemas da natureza

(silencio)

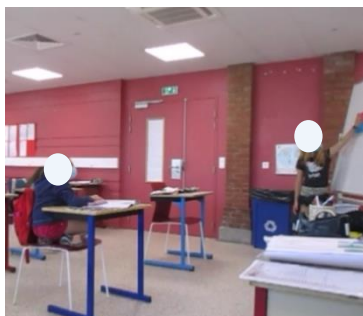
B11: não tem ninguém?ah! um...aluno8

Aluno8: eu também soube que na austrália também tá tendo muitos problemas...sei que.. (palavras impercetíveis) tá fazendo muito calor e as...e tem várias (palavras impercetíveis)...

B11: não têm mais questões?...ok.

(Colegas batem palmas e adrien agradece)

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B10		
Código: B10	Idade: 9 anos	Data da recolha: 9/6/2021



(Professora coloca as pinturas realizadas pelo aluno no quadro)

B10: este desenho, deste oceano, que vamos (palavra impercetível) ...o ciel colorado (o céu colorido, referiu a professora) colorido, otro é uma casa que está sol outra casa para animal e a otra é uma montanha que estão de cores diferente.

(colegas comentam mas está impercetível porque falam ao mesmo tempo queixam-se que o desenho/pintura está longe e não dá para ver)

Aluno1:... (impercetível) diferes cores

B10: o quê?

Aluno1: a montanha é de diferentes cores?

B10: porque eu quero um...hum...preciso de uma montanha que tem muitas cores e não tem (impercetível)

Aluno2: porque o céu está colorido?

B10: porque é puxado pelo sol (apontando para a área do céu)

Aluno2: Ah! Sim

Professora: temos uma história aqui? Conseguimos construir uma história?

Alunos: sim...Ah! Sim...sim (vários ao mesmo tempo)

Aluno3: acho que tenho uma ideiazinha da história!

Professora: bom! Vá-la!

Aluno3: existia uma montanha e à beira ...e... à beira tinha um, um... mar, um oceano e quando, e quando...quando era o por do sol só ficava colorido e era muito bonito e também havia sempre um menino que ia lá a pé tinha uma casa á beira do rio, do mar

Professora: que dizes Elsa?

B10: pode

Aluno4: porque a casa é branco?

B10: O quê?

Professora: porque ela não teve tempo para pintar, é isso? Ou ficou assim mesmo!

B10: não. Ficou assim mesmo, porque estão (impercetível)

Professora: Ah! são pobres!

Aluno5: eu tem história...é...tinha um minino que nas férias foi ...foi na praia e é um momento.. é um... ele comeu uma coisa e ...ele tem...teve o uma (palavra impercetível) é muito bonito e tinha casa muito pobre (palavras impercetível)

Professora: elsa, bem! também tens aí um ponto de partida...casa pobre, menino, montanha, mar, podes começar a pensar na tua história, mais alguém?

(silêncio...alunos começam a falar mas borborinho não permite decodificar o que dizem)

Aluno6: podia ser que onde eles iam vivia na montanha e que ia a pé todos os dias por causa que era perto

Professora: ia a pé para onde?

Aluno6: à praia.

Professora: à praia? Ah! À praia e a pé à praia, ah! Tomar banho no mar, pois é, pois é.

Aluno5: Eu adorei o teu primeiro desenho

B10: o quê?

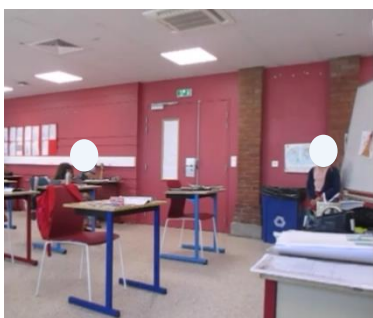
Aluno5: eu adorei o teu primeiro desenho

B10: obrigada

Aluno5: de nada

Professora: eu também gostei, ficou muito bonito.

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B8		
Código: B8	Idade: 8 anos	Data da recolha: 9/6/2021



B8e: isso é o meu vul...vulcão e isso é o mar o peixe e o sol (apontando para os desenhos), o céu e um pouco de nuvem.

Professora: temos história?

B8: não sei:

Professora: Temos história? Temos um vulcão...

Aluno1: eu tem uma ideia! É que eu tinha falado, eu tinha falado que (palavra impercetível) o desenho para ela fazer um vulcão então...

Professora: você estava com ela no grupo!

Aluno1: sim, eu falei para ela se o desenho dela era vulcão? Então eu acho que lhe deu uma ideia

Aluno2: é um vulcão em erupção

Professora: e agora?

Alunos: eu tenho uma história, eu tenho uma história (colocando os braços no ar e heliose dá a vez à sofia)

Aluno1: era...era uma vez um (impercetível) é um dia, um dia o sol tava...tava...um dia tava tão calor qui apareceu um vulcão

B8: sim

(silencio)

Aluno3: porque, porque não (palavras não percetíveis)

B8: não sei.

Professora: podemos criar uma ligação entre o vulcão e a imagem, quer dizer (professora aproxima-se dos desenhos para identificar alí uma narrativa uma vez que o vulcão é uma figura trágica...) e depois tem esta imagem com peixes, mar, corações, eu não consigo criar uma ligação ...

Alunos: eu consigo, eu consigo...

Aluno4.: era uma vez um mar com peixes só que tinha um vulcão perto do mar e estava numa ilha e ai o vulcão entrou em erup...erupção e a lava cai e virou terra

B8: (abana com a cabeça a dizer que sim)

Aluno5.: e os peixes morreram

Alunos: oh! oH! Tragédia!

Professora: bom, mais alguém!? novas ideias...

Aluno6: era uma vida tranquila e um dia um vulcão em erupção fez e toda a gente... (impercetível)

(silêncio)

Professora: queres perguntar aluno7?

(batem palmas)

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B5		
Código: B5	Idade: 8 anos	Data da recolha: 9/6/2021

(Professora coloca desenhos no quadro e comenta com o aluno sobre os desenhos que pretende mostrar aos colegas)



B5: e! esta imagem explica que ... e tem cores e tem de uma outra cor que se a gente toca a gente pode-se queimar a mão

(volta-se e aponta para um outro desenho. Não se percebe o que refere)-porque tava com muita comichão e isso explica o meu desenho

(silencio, mais tarde palmas)

Professora: perguntas! Perguntas! Ajudem a colega a falar!

Aluno1: (não se percebe a questão)

B5: quoi!?

Aluno1: que é que pos uma minina?

B5: porque eu não sabia como fazer, como fazer uma minina

Aluno2: parece que essa minina está, está tendo uma explosão

B5: quê?

Aluno2: tá tendo uma explosão!

Colegas: parece que tá tendo uma explosão!

B5: Ah! É porque eu (palavras impercetíveis)

Aluno2: ah! Quê?

B5: (argumenta, mas não se percebe o que diz)

Aluno2: não tem braços!

B5: Mê...porquê...porque no poncho o braço (explica com gestos como fica o poncho e como os braços ficam escondidos) – ele é aqui, ele fica assim, não aparece o braço...a gente põe o...

Aluno2: uhm!

Professora: ah! Ela tem um poncho! Mais Perguntas!

Aluno3.: porque é o planeta explodiu?

B5: porque tava com muito po...poluição

Aluno3.: e que tipo de poluição que ele explodiu

B5: Bah! Os ...os papéis e também (palavras impercetíveis), tão, tão, tão de lixo que explodiu, e que tinha fogo e sujeira

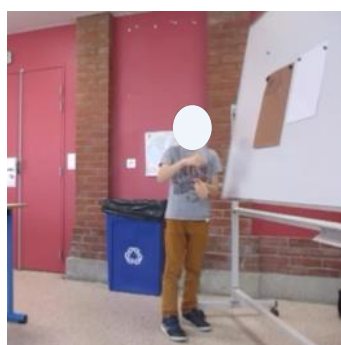
Professora: tem tanto lixo que até explodiu!

Aluno4: como é que a... a menina pode (palavra impercetível devido a borborinho), viajar no espaço

B5: tá aqui (apontando para o desenho e proferindo palavras impercetíveis), um casco, sim um capacete

(borborinho na sala, por causa do capacete e de ser astronauta. Professora levanta-se e aconselha a aluna a utilizar um outro desenho, recortando as figuras e de fazer algumas alterações de modo a criar uma história... palmas e aluna agradece)

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B4		
Código: B4	Idade: 9 anos	Data da recolha: 9/6/2021



(Inicia por seleccionar os seus desenhos e colocar no quadro para ficarem à vista dos colegas)

B4: Ahm...eu fiz uma banda desenhada, eu não tem, tive muito tempo eu só fiz isso (apontando para o desenho), uma parte. Ahm!..eu escolhi esse papel porque fazia muito bem a cor da gruta...onde o...o meu cavaleiro emprisionou um monstro ele fez isso porque

tinha, o monstro tinha a ...destruído um castelo ...am!...eu só fiz isso porque ...a...levou muito tempo de passar a...a prisão em madeira com o lápis e...e com a régua e depois de colorir de passar a água...isso levou muito tempo. Am! Eu queria experimentar um...um...uma cor do ...do...não sei o nome, não sei como se chama para fazer a gruta e...am...o cedric disse do bah! De fazer uma tocha e escudo e é aqui (aponta para o desenho), essa tocha é aqui...ah! Eu fiz com ...ê...a caneta por eu tive medo que ...ê...o pincei, o lápis aguarela estraga essa cor...eh! uhm...isso foi (apontando para o outro desenho) o meu rascunho para o ...o personagem...principal

Professora: (chama a atenção dos outros alunos para o facto de louis ter criado um personagem)

Alunos: o que é um rascunho?

Professora: um rascunho é um desenho, uma primeira ideia que aparece. Louis quando fez o desenho começou logo a pensar neste personagem que seria o principal. Oh! Louis vai demorar muito tempo a acabar o desenho, tou a ver!

B4: sim! (encolhendo os ombros)...e...esse papel também a professora disse que era...era antigo e eu queria experimentar o que fiz com esse...uhm!...

Professora: Oh! Louis porque também era uma história antiga...um papel antigo...não é! Parece que está mais de acordo com a história antiga...

B4: ...e o cavaleiro disse: o monstro era...era difícil de combater. Questões? Sim! (dá a vez ao colega)

Colega não identificado: quanto tempo (não se percebe o que questiona)...

B4: ah! Ah!... Porque... não sei bem explicar, porque na semana passada eu queria fazer uma banda desenhada, mas eu não....ok? eu queria fazer uma banda desenhada e eu fiz isso...é sim.

Aluno1: porque é que tu quer fazer uma banda desenhada?

B4: umh! Porque, eu...ê...a mãe comprou-me uma banda desenhada, assim desse tamanho (simulando o tamanho com as mãos) e...a...quando eu li eu queria...isse deu a vontade de fazer uma banda desenhada

Aluno2: o que é que (palavra impercetível)

B4: perdão! (aproxima-se do colega pois não percebe a questão)

Aluno2: o que é representa o (impercetível)

B4: (aproximando-se da imagem) é o perso...é o cavaleiro que é o personagem principal na minha história

Professora: tem nome?

B4 Não (assente com a cabeça e encolhe os ombros)

Professora. Cavaleiro louis? Louis?

B4: ok

professora: ele é rei ou é só cavaleiro?

B4: é só cavaleiro.

Professora: cavaleiro e foi com a missão de prender o monstro

(segue-se um diálogo entre o louis e um colega impercetível devido ao borborinho que se começou a fazer sentir na sala. Louis pega no desenho e vai mostrá-lo aos colegas.)

B4: não sei como dizer isto...chama-se morsse

Colegas: morsa! (dizem os colegas)

(b4 vai mostrando o desenho aos colegas que vão mostrando mais curiosidade, professora elogia o trabalho e B4 pede mais perguntas)

Aluno2: a tua banda desenhada tu vai ter um amigo?

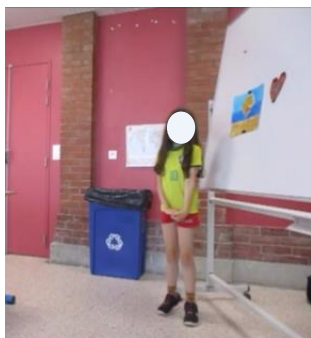
B4: aahhh!...ah! eu fiz...eu estou a fazer em casa uma outra banda desenhada mas em francês ...ah!...e eu não sei...não sei, se eu vou continuar, não sei

Aluno3 tu tem um amigo que faz banda desenhada!?

B4: bah! Ah! (encolhe os ombros), não! Não, não me lembro!

(palmas)

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B13		
Código: B13	Idade: 8 anos	Data da recolha: 9/6/2021



(B13 coloca os seus desenhos n quadro)

B13a: a qui representa o por do sol..qui..eu fiz pensando...nos pors do sois que eu...eu vi na praia, eu adoro a praia é o meu lugar preferido. Aqui (apontando para a outra pintura), é o meu cora...é o meu coração quando eu estou feliz ou quando eu quero dar alguma coisa para alguém

(silêncio)

Aluno1: porque é que tu faz um sol ...ah! Como uma estrela?

B13: assim? (apontando para o desenho)

Aluno1: sim, porque ela, eu mais está não...

B13: é porque ele tá decendo

Aluno2: porque é que fizeste um coração do lado?

B13: (silêncio), não sei!

Professora: mas que está bonito, está!

Aluno não identificado: (impercetível a questão que coloca), no coração

B13: é...é uma balinha! É ...sabia aqueles enfeitiños do presente de natal? Aquele que você faz assim e cola (fazendo gestos com a mão), eu fiz isso!(apontando para o desenho do coração) como se fosse um presente de natal. Mais questões?

Aluno1: porque estão a...tem, tem uma croisa na água?

B13: aqui? (apontando para a pintura) é o reflexo! É o reflexo

Professora: é como se fosse um espelho, o sol está-se a por e a água espelha o sol

Alunos: ah! Uhm...

Professora: que história temos aí?...era uma vez...

B13: não tem história!

Professora: tem que ter história! tem que ter história...

Alunos: eu sei, eu sei...

Professora: era uma vez um por do sol, era uma vez um coração que andava solto, a vaguear...e encontrou um sol, bom! Alguma coisa há de ter aí...

Aluno3: assim, eu tava olhando o sol aí o meu coração achou o (impercetível) do sol (impercetível)

Professora: pode ser um poema, você pode olhar para aí e ver um poema “sol, sol que vais tão alto ilumina cá para baixo o meu mar , sinto saudades do meu amor que anda perdido...no mar”, pode ser um poema, pode não ser uma história, pode ser uma canção!

B13: (assente que sim com a cabeça), mais questões?

Professora: mais questões? Mais perguntas a b13!

(palmas e agradece com vénia)

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B6		
Código: B6	Idade: 8 anos	Data da recolha: 9/6/2021



(b6. coloca as suas pinturas no quadro)

B6: é...então este desenho aqui é...é o sol a deitar-se na praia porque eu adoro a praia e... aqui (virando-se para a outra pintura), é mais ou menos o espaço mas não está acabado que ainda falta...ah! ...e...ah! Eu (palavras impercetíveis)

Aluno1: 2, 3, 4, 5, 6, 7...

B6: (fica a olhar para a pintura. Longo silêncio), elsa?

Aluno2: quais os planetas?

B6: o planeta terra, não o planeta terra é esse, aqui é...já não sei qual é ...marte...ah! Saturno, Júpiter (os colegas vão dando nomes de planetas e falam em simultâneo causando borborinho que torna difícil a transcrição) , aluno3?

Aluno3: (faz uma questão que não se percebe o conteúdo)

B6: ah!

Aluno3: ...os planetas que tem o desenho.

B6: ah! Eu não sei porque , é porque sei lá! Como eu Vi o miguel e o mateus a fazer , também fiz...mais questões, sim elsa!

Aluno2: porque é que tu faz um...porque é que tem um água para que estão

B6: como? (aproxima-se da elsa para ouvir melhor)

Aluno2: porque é que tem água (palavras impercetíveis)

B6: ah! Tu achas que isto é água (apontando para a pintura), não isso é areia e isso é água.

Aluno2: não, ah!

B6: ah! Não mas, é que para mim e para mim o mar é (palavras impercetíveis)...eu queria fazer assim com o dedo só que não deu

Professora: eu peço desculpa estar assim a intrometer-me mas conseguimos ter aí alguma história?

B6: acho que sim! sei lá!

Professora: ora olha bem para eles, tenta... (b6passa a palavra a um colega)

Aluno3: tem uma ideia de uma história...planeta, planeta porque é o sol tem de se por tão cedo, porque o sol tem de nacer tão cedo, porque o sol nace e não, e não dece? Porque ele não dece na ora de nascer? E porque ele não sobe na hora de dormir?

Professora: o que ela está a fazer é um poema, é uma outra forma de texto

B6: eh!

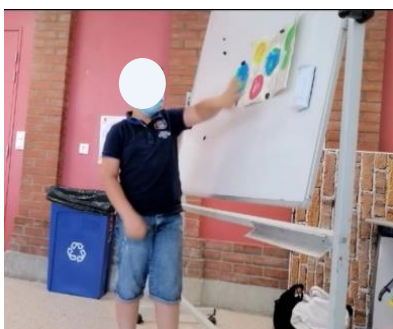
Professora: nós temos várias formas de escrever, podemos escrever canções, podemos escrever as estórias, podemos escrever poemas, podemos escrever ..teatro! drama! Mais ninguém, então?

Aluno4: porque é que fizeste um desenho dos planetas?

B6: eu acho que eu já expliquei! Eu vi o mateus e o miguel a fazer planetas e depois como... eu não tinha ideias de fazer ou desenho tipo, eu sei lá! Não sabia que fazer e depois eu vi o mateus e o miguel a fazer planetas e deu-me uma ideia

(silêncio, palmas e agradece ao colegas)

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B14		
Código: B14	Idade: 9 anos	Data da recolha: 9/6/2021



B14: caiu um bocadinho de (palavra impercetível) e aqui fiz um de cima e fiz dois (palavra impercetível) não tinha mais cores e fiz isto...e aqui fiz o espaço e estas colas para fazer tipo as estrelas e aqui era para fazer uma estrela, ah! Como se diz...cadente (ajudou a professora e o aluno dá a palavra a uma colega)

Aluno1: porque é que tu faz só planeta?

B14: porque eu gosto de ...do planeta e também gosto de ciências do planeta então fiz este desenho

Aluno2: (frase impercetível)

B14: porque...primeiro tinha a ideia de fazer o espaço só que ...eu ia fazer com (faz gestos), com um com...compaz (um compasso, dizem os colegas), um compasso e sem querer saiu-me muito grande e então tive a ideia de fazer outra vez isto

(silêncio)

Aluno1: porque é que tu fizeste os planetas em verde?

B14: porque sem querer ...a...eu tava, estava a falar com o Miguel e sem querer meti também nos dois planetas verde então não estragar um dos planetas, continuei a pintar.

Professora: será que pode existir, nesse universo tão imenso, planetas verdes? Será que o que está ali não é só o planeta terra e o marte mas um planeta com um nome estranho! Que nem sequer existe no nosso sistema solar

B14: maria martins (dá a palavra à colega)

Aluno3. : ah! porque é que tiveste essa ideia

B14: ah!

Aluno3.: como é que tiveste a ideia de fazer planetas?

B14: eu tive a ideia de fazer os planetas, porque...eu, um dia, na minha casa tentei fazer o espaço só que saiu mal e eu, eu fiz sempre, só que quando eu ouvi que era expressão plástica livre eu tive a ideia de fazer o que eu gosto de fazer

Aluno4.: o que esses planetas verde (palavras impercetíveis), saturno e jupiter

B14: porque eu ia fazer jupit...saturno e jupiter só que...eu ia fazer aqui (apontando para o desenho) e como aconteceu aqui só que não fiz aqui tava a falar com alguém do nosso grupo ou com alguém de outro grupo caiu-me nos dois eu num e depois...

Aluno5: só fizeste um sol?

B14: destas cores? (apontando para o desenho) Porque...ah! o sol do que eu sei quando eu li um livro sobre o espaço, o sol não é só amarelo ele... ele é constituído por lava e então eu tive a ideia de juntar o amarelo com o vermelho e deu tipo um bocadinho de lava

Aluno1: ma porque tem aí vermeilho e amarelo?

B14: ê!!! Ah!...porque... eu sei que o amarelo e o vermelho dá ... dá cor de laranja...cor de laranja e cor de laranja com o amarelo dá...dá...com um bocadinho de amarelo dá... pera lá! Cor de laranja com um bocadinho de amarelo dá tipo lava

(silêncio)

Professora: tá?

(alunos batem palmas e aluno agradece com uma vénia)

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B7		
Código: B7	Idade: 9 anos	Data da recolha: 9/6/2021



(aluno coloca seu trabalho no quadro para o apresentar)

B7: eu fiz o espaço...a...isto aqui o sol no centro como no sistema solar, depois isto é a terra... depois aqui fiz planetas imaginários que podem ser (palavras impercetíveis), fiz uma estrela cadente e muitas estrelas uma (não se percebe a palavra) fiz, e também fiz urano e neptuno. Ah!...fiz o espaço de projeto por causa que eu acho que o espaço é (impercetível o que diz)...mas como eu tentei com aquarelas não ficou muito bom

Professora: (contrapõe que a pintura está muito bem conseguida)

B7: aqui da terra caiu um bocado dos brilhantes e foi para o espaço, como se fosse a poluição que... tava destruindo a terra e da terra tava a ir para o espaço

Aluno1: o que é a....é que amarelo?

B7: é o sol...isto? É uma estrela cadente.

(silêncio)

Aluno2: porque tiveste a ideia de fazer os planetas?

B7: é por causa de que eu gosto dos planetas, gosto de ciências e veio-me à cabeça

Professora: e agora uma história disso?

B7: â...tenho uma história...são alienígenas que vieram deste planeta (aponta com o dedo) e quiseram vir para a terra . do planeta verde fizeram da terra para coloniza-la

Professora: para colonizar a terra? Porquê, já tinha sido toda destruída! Ou tava mesmo colonizada, já está colonizada pelos homens

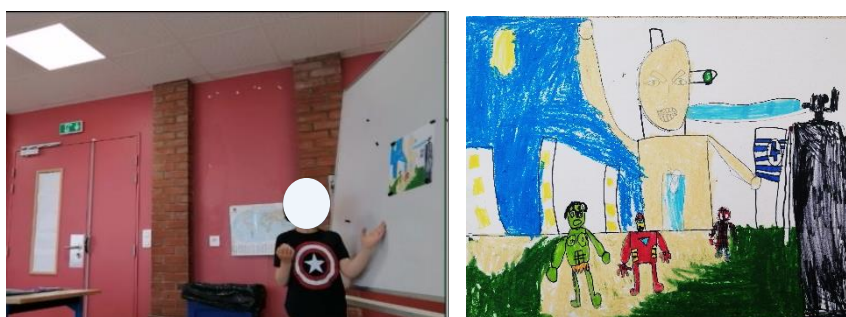
B7: sim, mas eles queriam a terra para eles porque eles tinham destruído os seus planetas

Professora: ah! Bom, quer dizer estão que eles estão a fugir dos seus próprios planetas para virem para a terra. Como irão ser recebidos aqui na terra?

B7: ah! Com balas...

Professora: ui, como o Harry potter, com muita magia à mistura...Miguel, tu tens aí qualquer coisa, ou um poema sobre a terra, ou uma...não temos muitos personagens, um texto narrativo, uma história a partir desses extraterrestres, já estás aí a ver, que andam para aí...

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B9		
Código: B9	Idade: 9 anos	Data da recolha: 9/6/2021



B9: esse desenho representa o...uma batalha com o homem areia...e a ...é num teto e...num teto verde e...qui tem areia no teto ...então e um poquinho menos verde...e...esse (aponta para a mancha preta) é um ...a... (alunos apontam palavras) mangueira de água... e uma bomba ...para solidificar o men

Aluno1.: fala aí que são esses personagens qui estão aí em baixo da areia.

B9: ...ê...tem o hulk, tem o homem de ferro e o homem areia...aranha!

Aluno1: areia, aranha

Aluno2: tá a falar aranha

B9: (mostrando-se atrapalhado coça a cabeça), questões?

Aluno3: tiraste esse desenho de marvel?

B9: bingo!

Aluno2: é qui a mangueira parece muito de (palavra impercetível)

B9: o quê?

(os alunos falam em simultâneo e não é possível perceber o discurso)

Aluno2: a mangueira parece o dartvaden

B9: (gesticula com as mãos e dá a palavra a outro aluno)

Aluno3: porque é que tu fez uma batalha?

B9: ah! Porque ...(coça a cabeça e faz uma longa pausa)...gosta de fazer isso é do que eu gosto de fazer isso

(pausa .alunos falam muito baixo com palavras soltas)

B9: é tudo?

(pausa, colegas não colocam questões)

B9: tem mais questão?

Aluno4.: porque a dita mangueira, por baixo é um prédio preto

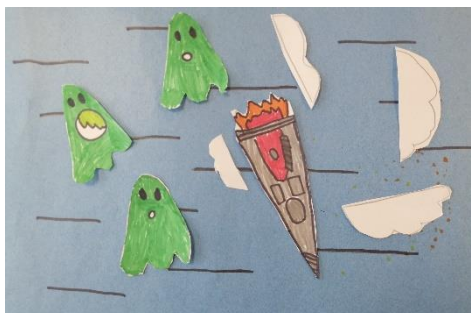
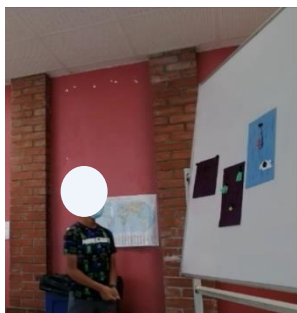
B9: esse? (apontando no desenho)...este é um (palavra impercetível) mangueira e aí...uma coisa...então tem um fio para up! (fazendo o gesto de jato de água)

(silêncio)

B9: mais questão o é tudo?

(aplausos, e uma grande vénia como se tirasse o chapéu)

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B1		
Código: B1	Idade: 9 anos	Data da recolha: 9/6/2021



(o aluno apresenta no quadro um projeto para filme vídeo, utilizando a técnica stop motion)

B1: isso é o espaço, isso é uma pessoa que vai para a lua e tem vários obstáculos de alienígenas ..e também ia fazer uma chuva de meteoros qui não deu tempo... e aqui é (palavra impercetível) decolando

Professora: Tem que falar para os colegas porque senão eles não vão ouvir (pede para repetir pois os alunos não estão a tomar atenção)

B1: aqui são os alienígenas e aqui é a lua e eu fiz um monte de estrela, uma outra galáxia, estrela de davi e outra galaxia qui e jupiter.

(silêncio)

Aluno1: ..ê.. (palavra impercetível) de qual planeta?

B1: o quê?

Aluno1: os extraterrestres eles vêm de qual planeta?

B1. eles vêm dessa galáxia (apontando para o desenho)...é uma galáxia...

(os alunos estão a prestar pouca atenção pois já está na hora de saída, não bateram palmas e ficou combinado apresentar para a aula seguinte)

Na aula seguinte o aluno retomou a sua apresentação colocando os desenhos, fundos e recortes, que tinha realizado.

B1.: eu fiz um eu vou fazer um filme pra botar na TV que é de um foguete que vai pra lua... e tem obstáculos pra chegar na lua. Tem fantasmas (retirando os seus desenhos do quadros e mostra aos colegas)que gostam, tem negócio ácido...(pausa e olha para os desenhos)e...e ele vai ter que desviar e depois vai ter uma chuva de meteoros que eu ainda não fiz, vou fazer. E...e eles ...

Professora: bom! Perguntas? Sabes que tens de responder a questões dos colegas

B1.: aponta para Miguel dando-lhe a palavra

Aluno2: porque é que fizeste numa cartolina roxa?

B1.: Porque dá para parecer o espaço

Aluno2: é que não dá para ver

B1. Hum?

Aluno2: Não dá para ver os desenhos, como é roxo!

Professora: Hum! E no filme não vai ver, a fotografia não vai ver, o desenho como está a preto! Não se consegue ver...tinha que ser uma cor branca...

Aluno3: Óoo então preto e um negócio branco...ou amarelo!

B1. : é que eu já tinha aqui passado amarelo e não tava bem- e dá a palavra a outros colega.

Aluno4: o que é que significa tudo isso?

B1.: Ah! Porque eu gosto de filmes

Professora: pois! E gostaste daquele experiencia que fizemos de StopMotion, no senhor do seu nariz, naquele livro ...

Alunos: interrompem e falam ao mesmo tempo perdendo-se o sentido

Professora: Bem! eu não percebi muito bem a estória! Portanto, existem uns extraterrestres!... vão roubar o quê? Ou não roubam nada!?

B1.: Não! É que eles pensam que eles vão invadir o seu planeta

Professora: ah! Pensam que vão invadir o planeta!... e eles invadem?

B1.: Não!

Professora: e! e ...depois como termina a estória?

B1.: Chegam á lua.

Professora: chegam á lua! Tá bom...Ai não! tem aqui muitas perguntas (referindo-se ao alunos com os braços no ar)

Aluno4: o que é que...o que é aquilo branco

B1.: apontando para o desenho que está no quadro – Isto aqui? Nuvens.

Aluno5: podes fazer uma estória... com isso, podes?

B1.:sim, eu posso fazer uma estória, e a estória é (palavra impercetível) na lua

Professora: Ok, vamos lá (e apela ao bater de palmas). Os alunos batem palmas e Samuel agradece baixando a cabeça

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B2		
Código: B2	Idade: 8 anos	Data da recolha: 11/6/2021



Quando a apresentação começou os alunos estavam a falar de livros animados, flipbooks, e outras fórmulas técnicas para imprimir movimento à imagem.

B2: Então, esse desenho ele...ele (palavras impercetíveis devido ao borborinho) representa nada. Ele é um ...ele é uma...ele é ...são negócio de um tipo de flor ...ah! Parece, eu acho qui... eu acho qui parece uma rosa...e é, e é...como...é...é

Aluno: geométricas?

B2: precisa de um compasso...é...a...como tinha vários lugares para colocar qui era ...qui era piqueno

Aluno: não só piqueno mas ele precisa (palavras impercetíveis)

Professor: Não percebi! Porque também no início tiveste com muitas dúvidas sobre o que fazer, não foi? No início era tanto material, não sei! Acho que demoraste muito tempo a começar até decidir o que fazer... e agora o que é que está aí?

B2: Bah! Eu acho que uma flor...parece uma flor...aaa...(longa pausa)

Aluno: uma rosácea

Professora: uma rosácea, uma mandala...

Alunos falam ao mesmo tempo e não se percebe o discurso sobre a forma da imagem desenhada

Professora: mas vede bem , o que é que pode sair daqui em termos de história?...faz-se silêncio

Aluno2: (começa por falar palavras impercetíveis parecendo declamar um poema)...a vida é bela! Flor, a vida é bela! Flor? Flor? quanta água a gente precisa? Quanta terra a gente precisa? Para poder viver?

Professora: olhando para sofia – está a propor um poema? Está-te a propor um poema da flor? Parece questionar-se sobre a vida, o meio ambiente, não é? É uma sugestão engraçada!

Aluno: questão impercetível

B2: O quê! Ah! É qui eu não sabia muito o que fazer...fez uma minina no curso de francês, ela mostrou como fazer isso e eu fiz isso.

Aluno: a Miriam?

Ah! Sim, (os alunos falam todos ao mesmo tempo) algum tempo de espera em que não surgem questões e os alunos continuam a argumentar entre si.

B2: aluno2, você tinha a mão, queria falar alguma coisa?

Professora: participem! ajudem a colega, a dar ideias!

Aluno2: porque é que tu faz... muitas cores, porque é que tu...três (palavra impercetível)

B2: não é não... é qui o compasso fez um negócio assim- e dá a palavra ao Cédric

Aluno3: porque é qui tem azul?

B2: Ah! É qui eu gosto muito dessas cores e então...(aponta o dedo para a a4 e diz o seu nome)

Aluno4: o que é qui você queria fazer (palavras impercetíveis)

B2:: ri-se, encolhe-se e dá a palavra a outro aluno.

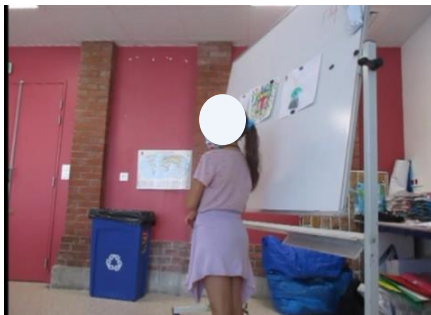
Aluno5: Hum, hum, que é que ...qual é a cor que tu escolheste, depois tem o azul

B2: há é o amarelo!

Aluno5 e 6: hum! Parece areia

Professora: ah! São as purpurinas, os brilhantes...Bom! Mais nada, não há mais perguntas, palmas...

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B12		
Código: B12	Idade: 8 anos	Data da recolha: 11/6/2021



B12: a primeira imagem (apontando para o quadro onde tem os vários desenhos que realizou) é uma minina qui gosta (palavras impercetíveis)...no segundo ahm...

Alunos pedem para falar mais alto

B12: a segunda é uma pessoa qui (não se percebe) e na última, última é uma minina, é uma minina com um xaile escuro

Comentam todos ao mesmo tempo e Valentine ri-se envergonhada...e dá a palavra ao colega

Aluno1: qual é essa segunda imagem (palavras impercetíveis)

B12: virando-se para o desenho a observar – é qui si tinha (palavras impercetíveis devido ao burburinho)

Professora: não percebi! Não percebi! Voltas a fazer a pergunta, outra vez?

Aluno1:: palavras impercetíveis

B12: palavras impercetíveis...é qui tinha ...qui fazia companhia para ela

Professora: mas parece que está assim uma pessoa numa cruz

Burburinho – é Deus!...burburinho

Professora: ela diz que se enganou que não é nada

Burburinho- é Jesus

Professora: não, ela diz que não, ela diz que se enganou

B12: é uma pessoa qui vive no céu

Aluno: é um Deus

Alguns alunos levantam-se para vir ver o desenho mais de perto e decorre diálogos cruzados impercetíveis

Professora: quem é que você queria por aí? O que é que você queria ter escrito?

B12: palavras impercetíveis

Professora: e este aqui primeiro

B12: este? (apontando para o desenho) é uma minina...uma minina que fazia muito barulho, tem o cabelo louro e gosta de brilhos (apontando dá a palavra a outros colegas)

Aluno1:: Porque a minina não tem olhos nem cabelo nem boca?

B12: quem?

Aluno2: é tem cabelo, é um negócio qui não é muito blhee...

Aluno1:: porque ela não olhos nem boca?

B12: é porque...ela nasceu assim

Alunos: ela não tinha rosto?

B12: nasceu assim, nasceu assim

Professora: e vai ficar diferente?

B12: não.

Professora: vai ficar sempre assim?

B12: assente com a cabeça

Professora: a menina vê?,

B12: sim

Professora: a menina ouve?

B12: é só as orelhas...palavras impercetíveis...os cabelos

Professora: mas se não tem olhos como é que vê?

B12: ri-se...(e alunos falam em conjunto)...é um cachorro que ajuda ela

Aluno: assim como aqueles cegos que tem cachorro pra...

Professora: estão essa menina é cega! É isso? É a história de uma menina que é cega ?

Alunos e professor falam em conjunto e não se percebe

B12: (virando-se para o ultimo desenho) esta é a júlia que ajuda a sua amiga e qui a sua amiga ...chama...chama a pessoa que está no reino do céu para ajuda à pessoa doente

Professora: está a ver, já está a começar uma ideia

Aluno2: um filme!

pausa

aluno3: ah! Uma ideia de filme. Era uma vez uma menina que estava cega e pediu a ...a sua amiga pra lha ...ajudar a dar de comer ao cão

Professora: era cega e quê?

Aluno3: e pediu ajudas pra ...para ...comer (palavras impercetíveis)

Professora: mas é uma estória muito pequenina...(pausa) deu de comer ao cão, o cão ficou bem, todos dormiram e foram felizes para sempre?

Aluno4: um dia uma minina, a outra tava cega, sim tava cega e então ela tinha um cachorro ladrando lá na rua, viu ela e ela não vê o cão e então ele lhe pegou a mão

Aluno5: e então ela gostou , ah!!! A olhar o cão (palavras impercetíveis) a mostrar-lhe o caminho e depois a sua amiga da comida do cão da (palavra impercetível)

Pausas e burburinho

Aluno6.: oh valentina quando tu apresentas é melhor que fales mais alto porque não estamos a ouvir nada

Eu não ouvi nada! Não ouvi nada! Referem outros alunos. Professora chama a atenção para a necessidade quando estão fazer apresentações que se façam ouvir

Aluno7: podia ser uma menina que precisava de ajuda, depois a julia chamou o anjo, que a curou

B12:: Milagre! E dá a palavra a outro coloega que está com o braço no ar.

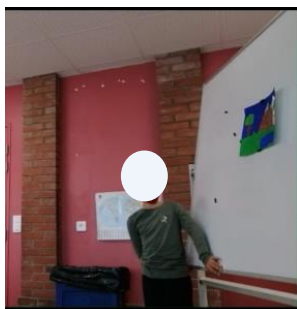
Aluno8: eu tenho duas...era uma vez uma minina...é...uma minina qui si chamava júlia. Um dia um Deus ...Marce...é...é...é...tirou as orelhas, a boca e os olhos e é, é.. então isso é o começo .A outra é era uma vez uma minina, sinhora qui (palavras impercetíveis)si vingou e não tinha orelhas nem nariz e ela (palavras impercetíveis)qui elas eram, eram (não se percebe o discurso devido ao burburinho)...ajuda e ela ...ela falou qui ...e um dia apareceu um deus qui (palavras impercetíveis) deu os olhos, as orelhas a boca e nariz

Aluno: mas se ela não tem boca não pode chamar a amiga

Os alunos continuam a falar entre eles sobre o enredo da história tornando-se difícil a transcrição

Os alunos batem palmas

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_B3		
Código: B3	Idade: 8 anos	Data da recolha: 9/6/2021



B3: eu fiz uma paisagem da natureza com uma árvore e montanhas ...com céu azul ...com sol...com uma cerejeira e um arbusto.

(silêncio)

Professora: e então! Perguntas?

(silêncio)

Aluno1: porque é que você não fez os pássaros!

B3: quê?

Aluno1: porque não fez pássaros?

B3: hum?

Aluno1: você não fez pássaros

B3: ..é...não sei!

Aluno2: porque é que você não fez animais

B3: (olhando para o desenho e apontando), tem um animal aqui

Aluno2: bem! Não parece

Aluno3: é de dia ou de noite?

B3: de dia

Aluno4: o que é tu quiseste fazer uma pintura assim?

B3: porque eu gosto da natureza

(silêncio longo e palmas)

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_C7		
Código: C7	Idade: 7 anos	Data da recolha: 8/6/2021



Prof.: c7! O que é que tu estiveste a pintar?

C7: refere-se primeiro ao trabalho e depois começa por referir que está baseado num jogo - -esta historia é uma história que alguém foi no seu...e sem querer, sem querer o coronavírus aparece no jogo.

Prof: o coronavírus aparece no jogo? Onde é que ele está?

(a aluna aponta para o coronavírus do seu desenho)

C7: ...até que a polícia vem e mata o coronavírus

Prof: onde é que a polícia o apanha?

(C7: aponta para o segundo desenho. Refere que fez um desenho do princípio e um segundo com o fim e organiza-os no quadro)

C7:: uma festa...o azulejo fez o bolo...a policia estava ...a dançar....e já está.

Prof- observa se ainda falta pintar alguma coisa e se as frases que têm escritas estão corretas. Foram detetados erros ortográficos (vamos fazer uma festa). Prof pergunta se os colegas querem fazer perguntas.

Dá-se interação com os colegas que questionam elementos que não sabem o que são.

Aluno 1: “uma pergunta era, era, realista jogo, você joga?

C7: sim, eu tenho na minha tablet

Aluno 1: hum!

prof hum na tablete! Como se chama o jogo?

C7:- é o ...

Alunos: ah! Eu conhece!

Professora: consegues escrever? É que não conheço

(aluna escreve no quadro)

Prof: (lendo no quadro)- Almongat

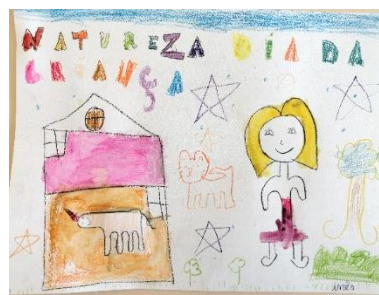
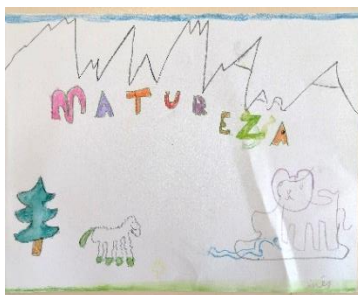
(muitos alunos afalar ao mesmo tempo)

Aluno 1: continua a interpelar por causa do jogo e quer saber qual o nível que joga.

Aluna 2-: ...

A partir daqui o áudio está impercetível.

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_C1		
Código: C1	Idade: 8 anos	Data da recolha: 8/6/2021



C1: (apontando para os seus desenhos)- aqui é a natureza, aqui é uma casa onde tem um unicórnio. Aqui é uma menina, aqui um gato e tem estrelas.

Prof: o que fazia o gato ali?

C1: ela, ela, vive na floresta e como a gato num...e leva o gato a passear.

A professora questiona se os 3 desenhos que fez têm a ver uns com os outros e ela responde que sim e que têm uma sequência e ela diz que esta sequência é uma história.

C1: (apontando para um desenho) aqui a menina convidar as suas amigas para ir à praia. Apontando refere que neste desenho falta um gato.

C1: aqui (apontando para um outro desenho) é um gato que quer com uma corda apanhar serpente, que está aí o unicórnio que...e o unicórnio voo para ajudar o gato

(os alunos questionam elementos que estão nos desenhos como por exemplo um guarda-sol, toalha)

Aluno1: porque a menina...

C1: primeiro a menina está sozinha e depois vem convidar as amigas para ir à praia.

Prof: tens aí uma história de amizade com um gato, unicórnio e com as amigas, muito bem.

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_ C11		
Código: C11	Idade: 8 anos	Data da recolha: 8/6/2021



Professora: Olá Kaynan vais ter que conversar sobre isso!

C11: Aqui é a noite, aqui é um, um, um, um rapaz

Professora: é para os colegas, não é para mim, é para eles.

C11: hé o rapaz que não obei, não obedecera à sua mãe do que ele foi na floresta e depois, oh ub, ouve o barulho, comeu ele.

Professora: Kaynan, Kaynan! estás a falar muito depressa! Quem é que comeu?

C11: o lubo, um lubo!

Todos os alunos começam a falar em simultâneo a tentar explicar a ação...até que referem um lobisomem

Professora: Ah! É um lobisomem? Escreve lá lobisomem, não sabia! Ora escreve lá (soletra as sílabas e o aluno escreve no quadro). - LO BI SO MEM, Ah! Apareceu um lobisomem? Era noite?

C11: era um lobisomem que comeu um rapaz, é depois da... tinha, tinha, o rapaz pode ir na (não se percebe encadeamento), comeu o rapaz e quando je te braou foi na dentro do lobisomem, e depois, isso eu sei (apontando para o desenho) que fez pfff! (simulando o gesto de explosão) e depois isso (apontando para o desenho) é a cerveu que...

Professora (interrompendo o aluno): o que é a cerveu? O cérebro? É aqui não é? (apontando para a cabeça) O que é que aconteceu ao cérebro?

C11: que ele saiu da testa do rapaz.

Professora: mostrando-se impressionada: -vá fala então para os teus colegas, conta a história a eles.

C11: e depois, hã, depois tinha o sol e depois, e depois foi, hã, e depois não sabe, não tinha tempo de acabar, eu queria acabar me nom tem com a pintura, me nom tem tempo.

Professora: mas agora podes acabar com o marcador

C11: aH sim, (acontece um breve burburinho em simultâneo que não permite discernir sobre o discurso)

Professora: explica como pode usar os marcadores para melhorar o desenho. Vá- la agora perguntas.

Os alunos colocam os braços no ar e kaynan começa por dar a palavra à eva

Aluno1: o que ê, o que ê (saindo da cadeira e dirigindo-se para o desenho e aponta)

C11: ah! É um (coçando a cabeça) é o cérebro

Aluno1: mas o que está escrito

C11: eu escrevi em francês é cervô

Professora: ah! Não, não vais escrever em francês! Num trabalho em português! Va´-la vamos outra vez pegar na caneta (Kaynan pega na caneta e escreve no quadro seguindo a repetição silábica da professora CE RE BRO) - agora falta-nos o acento agudo no CÊ (volta a repetir a palavra acentuando o som). Olha! Mas o cérebro é tudo isto e depois cá dentro tem o que e chama miolos. Sim miolos... (risos, Kaynan pega instintivamente na caneta e escreve no quadro miolos)- miolos muito bem! Muito bem escrito! E kaynan dá a palavra ao aluno com braço no ar

Aluno2: porquê é tão horrível?

C11: Ah! Porque é a minha imaginação.

(falam todos ao mesmo tempo e professora tem de intervir) - escutem o colega a falar!

C11: eu gostava das coisa horrível! Horrível!

Professora: Ah! Filmes de terror!

C11: sim, eu já vi o num pichucupi (impercetível), tinha quatro maus (dá a palavra ao Aluno3 que tem estado com o braço no ar)

Aluno3: apontando para o desenho- aqui a noite e ali o sol

C11: ah! Bô ah! É a, é a noite e depois era o sol e, o, é, o lobisomem foi dormir. Ah! Ah! Depois era noite e depois era o sol e depois o lobisomem foi dormir.

Aluno2: interpelando kaynan- não! era um homem...depois!

C11: nom era um rapaz!

Professora: Ah! Ele durante o dia é um rapaz e à noite...

C11: Ah! Sim! Ele foi dormir e depois era homem que tava com rapaz no ventre e as pessoas na rua eles falavam na testa, ele tava muito gordo para caramba (risos na turma, barulho de arrastar de cadeiras).

Professora: volta a chamar a atenção para o borburinho... que não estão a ouvir o colega e que tem de estar atentos

Aluno4: o que é esse coiso debaixo da bola

C11: olhando para o desenho – onde?

Aluno4: sai do lugar e vai apontar no desenho

C11: isso? Ah! Ham isso é o rapaz e aqui é a corona da cobra, (laura volta para o lugar) e depois é a eva. Eva! Vai.

Aluno1: o que é aquela coisa, a coisa grande

C11: aponta para uma mancha vermelha no desenho- isso! Isso é o sangue. Tem muito sangue! E aponta para rafael falar.

Aluno3: o que é que tem ali!

C11: aqui? – apontando para o desenho. Non, aqui!

Aluno3: aqui o sol (volta a apontar)

C11: ah! Aqui! É a lua.

(apresentação de 7min e 55)

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_C4		
Código: C4	Idade: 8 anos	Data da recolha: 8/6/2021



Professora: Agora vem o C4 (a aluna , no quadro, apresenta dois trabalhos de pintura com colagens)

C4: isto é um Nerval, e que....isso são nuvens e aqui uma estrelinha (faz uma pausa a olhar para a professora)

Professora: e que história temos aí! Temos alguma história?

C4: Ah! Não! Eu escrevo história (fica a olhar para o desenho, uma pequena pausa) - mas a história é que tem nervais, tem nervais (alguém tosse)

Professora: Não percebemos, alto!

C4: Era uma vez os três nervais qui estão a, no, na praia deles, um laguinho onde eles moram e está quase noite e as estrelas tão a brilhar. E aqui estão umas flores qui estão caindo e que estão com as cabeças para baixo porque tinha que ter uma árvore grande em cima com flores qui estão caindo. (vira-se para um outro lado do desenho)- aqui são estes (apontando para os nervais) os amigos deste.

Professora : oH! C4 só um bocadinho (interrompendo o discurso devido a um aluno que está com um ataque de tosse e que proporciona um ruído de fundo que não permite ouvir o discurso). Continua a aluna...

C4: então aqui é uma serpente que está a andar porque ela, porque ela está a querer ir com os nervais, mas eles estão na água, ela não gosta de água ela tem medo de se afogar é só beber e eles ficam assim a pular só para enganar ele para ele ficar bravo. (pausa) e aqui é as vassouras da árvore qui estão frutos da serpente, só a serpente pode comer, porque os nervais não podem é venenoso para eles.

Professora: Ah! É? O Nerval não come fruta?

C4: ah! Não! aquele só come peixe.

Professora: tece elogios à história e dá início à fase de questões dos alunos que estão com o braço no ar.

Aluno1: hum, hã! O que e que há vários lugar, oh! Não tem a coisa colorida!

C4: hã porque eu não consegui colocar o papel inteiro e que eu consegui cortar e aí eu tenho dificuldade em cortar pedacinho muito pequeno para conseguir caber como eu queria

Professora: ah! Mas está bonito assim! Está colorido não está? (E dá a palavra á aluna2 que estava com braço no ar)

Aluno2: o que na história não tem o pássaro, na história...

C4: batendo com as mãos na cabeça- sim eu falei do pássaro é qui eu penso qui esqueceste...

Aluno3: levantando-se para apontar- o que é esto aqui

C4: isto é o sal (e dá a palavra à inês)

Aluno4: O que é aquilo verde?

(os alunos não compreendem e faz-se uma agitação, acabando a aluna por ter de apontar junto do desenho)

C4: Ah! É a serpente

Professora: é uma serpente. Ah! Que engraçado quem tinha também uma serpente? A inês! A história dela também tinha uma serpente, não tinhas inês? Duas meninas que tinham nas suas estórias uma serpente. A tua história tem dois desenhos, achas que vale a pena concluir mais alguma coisa?

C4: ah! Eu, eu penso que ahhh! E melhor passar com uma caneta preta nisto aqui porque não! Aqui (apontando para partes do desenho)

Professora: sim sim, muito obrigada Laura pela tua explicação

(tempo da oralidade: 6min18)

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_C5		
Código: C5	Idade: 8 anos	Data da recolha: 8/6/2021



Professora: A Lea vem agora contar-nos o que andou a desenhar (apresenta no quadro dois desenhos), podes começar a falar Lea, o que é que tens aí!

C5: é um aniversário, uma menina

Professora: explica aos colegas, vira-te para os colegas

C5: e tem, e tem uma coisa de boneca...e...aqui (apontando para outro desenho) tem uma sereia, tem dolfinho, tem peixinho, tem outro peixinho, tem uma estela do mar e tem outra.

Professora: e há também uma coisa no céu.

C5: um ...aponta...um pássaro

Professora: oh! Lea tem alguma coisa a ver, um desenho tem a ver com o outro, ora conta lá a história! A tua menina tem nome?

C5: sim, é, ai, é... Telma e tem 8 anos e tem um árvore... e tem... confetis e o tem balão, dois aqui (apontando para os desenhos)

Professora: e essa menina é a mesma que a sereia?

C5: sim,

Professora: é a menina que às vezes se transforma em sereia?

C5: sim

Professora: ah! Quando vai para a beira do mar? à beira do mar ela fica uma sereia?

C5: sim

Professora: onde é que ela arranja as barbatanas? tu sabes que a sereia é metade peixe metade mulher! Onde é que ela arranja as barbatanas...

C5:: no mar

Professora: ela quando mergulha no mar aparece a cauda de peixe?

C5: sim

Professora: é a Telma! E então como se chama a Telma sereia?

C5: é também Telma

Professora: ah! Ela foge para o mar para nadar com os peixinhos?

C5: sim

Professora: e para dar beijinhos nas estrelas-do-mar?

C5: sim

Professora: aH! que engraçado (solicitando mais perguntas aos alunos que colocam os braços no ar)

Aluno1: porque é que o copo está em cima? levantando-se apontando no desenho

C5: não é copo é coisa que faz luz, é aquilo que deita os confetis

Aluno2: o que é o coiso no outro desenho, onde está a sereia, é uma gruta?

C5: ah! Aqui! É rocha, é uma grutei

Aluno3: e o quê (levanta-se para apontar no desenho)

C5: é água!

Aluno4: apontando também... aquela coisa colorida

C5: Ah! É água (apresentando-se indignada por não estarem a ver logo que é água.

Causando agitação na interpretação do desenho e alguns referiram que a água era mágica)

Professora: pois essa água só pode ser mágica, pois se ela entra e ganha uma cauda de sereia, transforma-se em sereia, a água só pode ser mágica! E os golfinhos são os amigos, É?

C5: sim! Magica!

Professora: ah! Também mágicos, porque eles estão a voar!?

C5: não! Não estão a voar... estão (faz o gesto com o braço de saltar), saut

Professora: estão a saltar, diz saltar

C5: saltar

Professora: verbo saltar...mais perguntas!

Aluno5: o que é que estará água no...

C5: isto? – apontando para o desenho

Aluno5: sim

C5: é peixinho

Professora: muito obrigada gostei muito dessa tua ideia.

(tempo de oralidade: 7mim48)

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_C6		
Código: C6	Idade: 7 anos	Data da recolha: 8/6/2021



Professora: Olá c6, tu trazes dois desenhos, também pintaste com aqueles lápis aguareláveis!

C6: sim

Professora: ok

C6: era uma vez uma menina que deixou o seu cão na floresta e quando foi buscar o seu cão ela viu uma rena e a rena perguntou como se chamava o seu cão e ela respondeu – e ele

se chama (volta a observar atentamente para o desenho) pintinhas porque ele tem pintas, tem muitas (pausa com sorriso) e a menina perguntou como tu te chamas e ela disse eu chama (volta a refletir) Eva (pausa) e a rena foi na sua casa e depois a menina foi entrar com o seu cão (pausa) já acabou.

Professora: já acabou? E então esta casa para que serve?

C6: é a casa da rena!

Professora: ah! É a casa da rena e depois o que é que aconteceu à rena ?

C6:: nada.

Professora: parece que anda perdida do pai natal! A rena não aparece só no natal?

C6: não!

Professora: mas o que e que aconteceu á rena o que é que ela fez?

C6: o pai natal, ela escreveu ao pai natal para vir o pai natal e é so esta rena que veio

Professora: interrompe para tentar introduzir mais ação na história. A sugere que façam questões.

Aluna1: porque essa casa não tem cor?

C6: porque eu não acabei

Aluna2: em cima o que tem?

C6: isto? É o céu, é o céu.

Professora: Oh! C6 tu escreveste aí qualquer coisa!

C6: dia mundial da criança!

Professora: Foi no dia mundial da criança, que esta menina? Qual é o nome da menina?

C6: eva

Professora: a menina eva foi passear o cão pintinhas e encontrou uma rena perdida? Foi?

C6: não, estava a passear

Professora: então foi no dia mundial da criança que ela levou a passear o pintinhas

C6: sim!

Professora: sim senhora, fica bem, fica bem.

(oralidade: 4min59)

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_ C13		
Código: C13	Idade: 7,5 anos	Data da recolha: 8/6/2021



Professora: c13, tu trazes uma pintura

C13: isto é bols, é o pokemon e quando combinada o 2 a energia faz uma bola, isto não é uma história.

Professora: não é uma história?

C13: não é uma historia

Professora: então quando eles se juntam e faz uma bola de energia e isso já não é uma história?

C13: não!!

Professora: quem são as personagens? Então quem são?

C13: não há personagem

Professora: sim, tem nome, esses pokemons têm nome, não têm?

C13: é dentro, os pokemon é dentro

Professora: sim, esse é o pokemon vermelho, é?

C13: sim

Professora: e o outro é o pokemon azul

C13: sim, e quando combinam tem uma grande bola.

Professora: faz uma grande bola?

Aluno1: faz uma mega bola.

Professora: faz uma mega bola? Mas isso é uma coisa muito gira!

C13: faz uma grande bola, uma mega bola

Professora interrompe pois os alunos estão a falar todos ao mesmo tempo e é necessário estabelecer uma certa organização, todos devem levantar o braço e falar na sua vez.

Aluno2: ora para capturar os pokemons nos queremos que ele fique nosso nos temos de ter uma bola, para capturar

Vários: mostram as cartas Pokémon. Aluno2 apresenta uma carta a C13 para ele mostrar aos colegas

C13: com a carta na mão explica como pintou o seu desenho- há vários!

Professora: e têm nomes?

C13: sim, pokebol (apontando para o vermelho), master bol (apontando para o azul), e em baixo é uma megabol

Professora: então e diz-me lá, eles não podem estar a jogar sozinhos?

(fez-se um silencio na sala)

C13: AH! Bol?

Vários: não sei, é ...risos

Professora: então! Eles saíram das cartas vieram brincar

C13: não sei!

Vários: eu sei! Eu sei!

Aluno1: é com a imaginação!

Professora: isto é com a imaginação...

Aluno1: sim olha! C13 tava reflexindo e depois eu falei para eu, ah! Sim, (levanta-se para vir mostrar ao quadro e para apontar na pintura do colega)- tu desenha uma energia com esse (apontando para o vermelho e o azul), para formar uma a, para fazer uma megabola com tu tem toda a energia nas pokebol e pode pegar todo, todos os pokemon, aqui (batendo no desenho)

Professora: o que é vocês dizem? (professora volta a chamar a atenção para estarem atentos e para participarem)

Aluno3: outro desenho tu pode fazer...hã!hã..no pokebol há um pokemon que sorte, sai, e na outra há outros pokemons

C13: me não sei desenhar

Aluno3: e jogam

Aluno2: então tu não pode mostrar

C13: eu não sei fazer pokemon

Professora: não sabe! Não sabe! Tá tão bem

Vários ao mesmo tempo não se percebendo o discurso

Professora: Bom C1 obrigada, estou certa que tem ai uma história, gostei muito da tua pintura

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_C3		
Código: C3	Idade: 7 anos	Data da recolha: 8/6/2021



Professora: Olá c3 eu sei que tens muita coisa (C3 apresenta os desenhos e o material e começa logo com um barco que construiu em cartão).

Aluno1: refere que o sandro recopiou os seus desenhos de pokemon...a professora explica que é normal pois quando pintaram estavam juntos e que isso é natural, mas a história que ele pretendia contar poderia ser diferente

C3: (mostrando à sua construção à professora) -era uma vez um navir

Professora: para os colegas

C3: (vira-se para os colegas)- com pirats e procurar um trésouro e teve coisa... (impercetível) e gostavas de isto e tresouro ficar amarrado e (risos), eu não sei! E pirata com uma corda e

Professora interrompe por causa dos ruidos de fundo

C3: e era melhor e teve uma coisa, uma espada. espada é mágique

Professora: espada mágica!? (interpela a turma para prestar maior atenção à história do colega)

C3: esta tá mágica é uma eper du tone, do tempo (Ah! faz-se burborinho na sala a voz do sandro torna-se impercetível). A metade do tempo com a épade é muito risco porque remonta na guerra, na guerra. E a guerra é muito de ..e terminei (virando-se para um dos desenhos que tem no quadro recomeçou apontando)- isto é de monstro, monstro de...isto é uma aranha e o monstro (apontando para as personagens representadas) era o diferente. Tinha dentes e otro não tinha dentes, tem mais isso e isso.

Professora: uma aranha e um monstro é isso?

C3: e isso é uma máquina (apontando para uma outra construção em cartão. Professora pede para ele mostrar bem o trabalho aos colegas)- é uma máquina!

Professora: oH! Uma máquina, tem orelhas!? E o que é que a máquina tem a ver com o barco?

C3: nada.

Professora: e o que é que a máquina tem a ver com os desenhos.

C3: (aponta para o desenho da aranha e do mostro)- Não! é isso, era a... capsule de os monstros e as ane..as arenhe.

Professora: ah! A capsula era onde vinha dentro, os monstros e as aranhas!? E isso vinha de onde, então? Do espaço?

C3: sim

Professora: e vinha de onde ? de que planeta?

C3: do planeta marce.

Professora: Planeta Marte? marça? Março? Escreve aí o que tu queres (o aluno escreve de várias formas e lê conforme escreveu. Chega-se à conclusão que o nome do planeta é Marze)- então isto é como se fosse um foguetão (apontando para a construção), não? (o aluno assente com um não)

C3: é bah! É um foguetão... é uma capsula!

Aluno2: que caiu da terra, que caiu da terra foi no chão com as...

C3: é uma capsula dexatrê

Professora: é uma capsula de extra-terrestres que trazia então o quê?

C3: aranhas e monstros (apontando para o seu desenho)

Professora: aranhas e monstros! E depois o barco?

C3: o barco? oh! Bah! É do pirato.

Aluno1: propõe uma ligação entre a máquina, o barco e um segundo desenho que o sando tem com pokemons e sandro continua a insistir que é uma capsula.

C3: não pode! É uma capsule.

Professora: bom! Já ficou decidido, vieram do planeta marze, vieram enfiados na capsula e...olha depois o que que eles fizeram cá na terra?

C3: ah! Bah!...a ..ê prepararam uma arme de aranhas e de monstros por atacar a guerra do aranha e monstro contra os...uh! Bah! os humaines.

Professora. Os humanos? Os humanos; a ver se eu tinha entendido bem, de repente pensei que era contra os pokemons!

Aluno2: continua a dar enredos para a ação. Professora chama a atenção do c3 para prestar atenção ao que Aluno2 diz uma vez que está distraído a recolher o material que expos no quadro.

Aluno2: era! Podes dizer que era as aranha e os monstro por ser amigo com os pirato

Fez-se silêncio e sandro não entende o que o colega quer dizer mas volta para o quadro e aponta para o desenho da aranha e do monstro

C3: ...é...é amigos! (apontando para o desenho), amigos com este, mesmo? Não é.

Professora: não. Diz que não é.

Aluno3: o pirata viu o xibum bruxo...ah! Ah...viu os monstros atacar com outro pokemones e...

C3: não! Não!não!

Aluno3: viu ...ele...ele...na

Aluno2: ah! os pirata aparecer as aranhas e monstros e as pirata viu a capsula e eles veem dentro da capsula e as aranhas e os monstros mata os pirata

Professora: eu gosto quando vocês falam e põem ideias nos colegas, muito bem, sim senhor

Oralidade: 10min

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_C12		
Código: C12	Idade: 7 anos	Data da recolha: 8/6/2021



Professora: a telma vai-nos apresentar o seu desenho, ah! Afinal são dois.

C12: (apontando para o primeiro desenho) aqui é balões, aqui é um bolo, aqui é bombons, tinha, aqui a pinhata, aqui é a a....confetis, aqui é balão

Professora: ora diz balão, balões, diz lá outra vez telma!

C12: balão, balões. Aqui é a, a qui é a surpresa e é o arco-íris, aqui uma menina.

Professora: como se chama?

C12: é Lea!(risos)

Professora: também é uma sereia? (a aluna assente que não), o que é que ela está ali a fazer? (alunos interrompem com argumentos), mais, mais? (virando-se para a telma)

C12: vai no outra lu...(fica a olhar para o desenho)

Professora: mais?

C12:: aqui é a ...o...minhoca

Professora: a menina está à espera de alguém? (assente com um não), está sozinha na festa?

C12: (assente com um sim)

Professora: então acabou a festa ou ainda vai começar?

C12: vai começar

A professora interpela os alunos para fazerem questões e para tal levantam os braços

Aluno1: o que que é aquelas coisas pretas?

colegas: é confetis

Aluno1: porque escolheste a cor preto?

A C12 tem dificuldade em responder e o que profere é quase impercetível.

Aluno2: esse coiso à esquerda (telma vai apontando para o desenho tentando perceber onde a colega se refere) aquele coisinho vermelho, depois é ...no vermelho a depois azul e verde (acaba por se levantar para ir apontar no desenho e ver o pormenor que não percebia)

C12: esta é confetis...grande

Aluno3: que é a miguia ao lado da menina

C12: aqui? É Bombons e surpresa

Os colegas continuam a questionar se é o fim ou princípio da festa e porque estão lá os presentes.

Aluno4: ele começou a festa, não pode ser que há presentes

Aluno2: eu disse que, eu acho que é começou mas a menina fez prendas para os meninos que vão.

Aluno5: sim, ela fez prendas para os convidados

Aluno3: porque é que ali tem um arco-íris? (apontando para o segundo desenho)

C12: (aproxima-se do desenho mas não consegue perceber ou responder à pergunta, faz-se silêncio na espera)

Aluno5: por a entrada do aniversário

Professora: não percebi!? Como disse?

Aluno5: pode ser uma decoração!

Aluno3: para ir para a festa

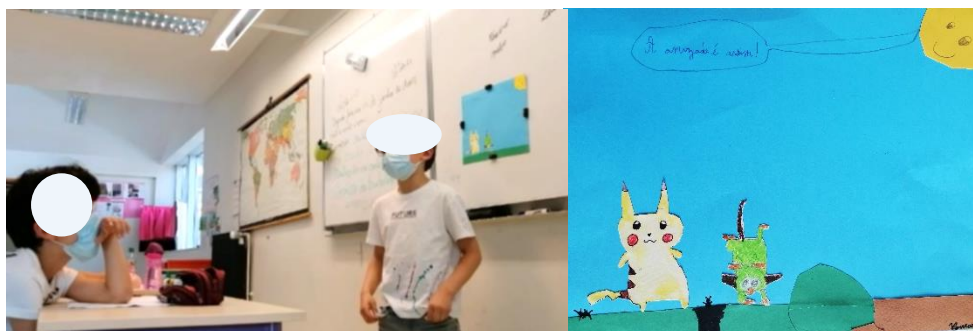
professora: ah! Muito bem

Aluno6: com qual material você fez o desenho?

C12: pailletes, pastel, tissus, tecido, lápis de cor, cola, tesoura (vai enunciando materiais que utilizou, com ajuda da professora)

Oralidade: 12min34

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_C2		
Código: C2	Idade: 7 anos	Data da recolha: 8/6/2021



Professora: ora agora é a vez do c2 nos mostrar o que é que andou a fazer!? (coloca no quadro um trabalho com colagens)

C2: Era uma vez um pikachu, que, que viu, um outro pokemon que, que era...numa árvore (corrigiu a professora – que estava numa árvore)- que estava numa árvore e ele diz tu está...tu...tu...tu...quem és tu? eu estou, eu sou, o instanol e tu? eu sou o pikachu nós podemos ser amigos! Sim...mas a árvore caiu

Professora: ah! Por isso é que ela não está aí!

C2: sim, caiu (fazendo o gesto com as mãos) e o instanbol e ele caiu na (aponta para a cabeça e os colegas ajudam a dizer o nome) cabeça e o pikachu...e ele diz...eu não estou uma árvore...e os ...diz, sei mas...a erva era muito longo.

Professora: muito, como? Alta? Ah!

C2: alta! E eles caiu pra um...na terra, mas havia um buraco e eles caíram no buraco e eles viu... ahm! ...ah! As formigas, que fazia, que estavam a ver os bebés ... da...da rena formiga, e eles di...di...diz, nós estamos muito pequenos!...como nós entramos no buraco da formiga? ...e as formigas disse

Professora: disseram, as formigas disseram, a formiga disse

C2: ah! Ah! Vocês estão e, ah! (teve uma ideia) ...bom dia pikachu, bom dia instanbol, porque é que vocês estão aqui?...e ...e os amigos disse..diz..disseram, vocês falam? E as formigas disser , sim! Nós fa..falemos, falamos (professora ajuda) e porque é que nós compreendemos a...a vossa língua ? nós não sabemos!...e eles, eles escaladaram a...a (escalaram -disse a professora), escalaram (subiram, não foi? -Disse a professora)subiram no buraco e...e..(acompanhando com gestos de caminhar) e mas...e...e eles viram, veram ...o sol. o sol acarinhou os dois amigos e ele, e o sol diz ...é...é a a amizade é assim.

Professora: boa!

(os colegas começam a dar sugestões)

Aluno1: eu tinha uma ideia, eu tinha uma ideia que o pikachu é outro pode carambar e depois ele cai numa casa de formiga que tem formiga militeira, formiga polícia

C2: não, não (assentindo com a cabeça)

Professora: (virando-se para kainan)- ele diz que não aceita a ideia. Vá quem é que quer falar aqui com o tomás? perguntar coisa aos tomás

Aluno2: o que eu, o que é, como a árvore caiu, na história?

C2: (c2 olha para o desenho e procurar simular com gestos), com um homem pfuuu (e faz o gesto de cortar)

(Alunos começam a falar ao mesmo tempo e não se percebe conteúdo, professora chama a atenção)

C2: eu não gostei da natureza e cortou (simulando com gestos) a árvore

Professora: ah! Mas eu já estou como a eva e como o kainan, podia aparecer aí um bocadinho da árvore ou ela caída, ou qualquer coisa...

C2: também pode fazer

Professora: mais, aluno1, tu tinhas ai! Olha o aluno3 ali atrás

(C2 dá a palavra aluno3)

Aluno3: o que é este bicho do lado do pikachu

C2: é o instanbol

Aluno3: eu sei, mas! Qual é o animal

C2: é um macaco

Aluno3: é que os macacos não são verdes, então eu achei que...(burburinho na sala e ficou imperceptível)

C2: mas este pokemon é verde!

(um de cada vez, pede a professora)

Aluno4: não tem formiga...no teu (apontando para o desenho)

C2: eh! Eu imaginou...quando eu fiz o desenho eu não imaginei formigas (imaginei-
apontam os colegas)

Professora: eu não imaginei formigas (corrigindo o aluno) foi agora neste momento que tu inventaste, inventaste a história do buraco. Estás a ver como é bom vir falar aqui com os colegas que aparecem logo ideias. Olha ali (apontando para aluno1 que pede a palavra).

Aluno1: minha mãe me fala de macaco porque eu, eu durante... (não se percebe)

C2: eu também, nos muros, eu faz assim , há dois muros e...(aluno1 interpela) eu mete um pé um outro pé uma ...uma ..mão..

Professora: e subo assim tipo homem aranha!?

C2: Sim! E eu...eu pode ...(e faz gestos de como subir)

Professora: ora lá vamos voltar ao nosso assunto porque assim parece que nos estamos a perder, a aluna 3 queria fazer outra pergunta

Aluno3: aH! como é que apareceu o ovo?

C2: Hum!ovo? (virando-se para a professora)

Aluno3: o ovo de onde nasceu o amigo do pikachu

C2: um! (silencio) am! Eu não compreendi!

Aluno3: sabes, o ovo do pikachu!

C2: não era um ovo

Aluno3: então era o quê?

C2: ele não veio de cresceu (apontando para o desenho)...há muito tempo que ele cresceu

Aluno3: Ah! Ok entendi, então ele apareceu pro pikachu

C2: sim, ele cresceu à muito tempo

Professora: percebeste o que a aluna 3 disse e apareceu ao pikachu de repente

C2: sim, de repente

Professora: foi isso ? portanto ele já tinha nascido, já a história dele estava feita e certo dia encontraram-se! Foi isso?

C2: sim

Professora: E depois têm essa aventura que caem dentro de um buraco de formigas

C2: sim, sim

Professora: nós não sabemos se as formigas são más como queria ali o kainan, se atiram tiros e isso ou se lhes fazem companhia, podem fazer uma festa, não sei!

C2: companhia.

Aluno1: eu tenho uma outra ideia ...o pikachu quando es grande pode sair ê ..ê..ver uma família de formiga, ver uma família de formiga

C2: é uma boa ideia

Professora: são sempre boas estas ideias, também não tinhas pensado no buraco das formigas

C2: sim

Professora: tá,c2 obrigada, pronto, por mim está, era só para mostrares o desenho, mas vejo que já tens aí uma história

Oralidade: 11min

TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE_C8		
Código: C8	Idade: 7 anos	Data da recolha: 8/6/2021



Professora: ora agora temos a nossa c8, sim senhora! Vitória vitória vai começar a história (os alunos acompanham a frase com risos)

C8: é uma casa

Professora: oH! Não te ouvimos!

C8: é uma casa e a gelado que a casa é feita de gelado, era feita de gelado. Ah! E...a casa viveia uma menina que se chame madalena

Alunos e professora: ah! Madalena! Uma madalena também se come (alguns lambem os lábios), muito bom

C8: a menina preparou o saco e a...parassois para ir in...

Professora: podes dizer em francês, não fiques assim atrapalhada que nós ajudamos

C8: partir para a praia ...

Aluno1: á meia noite

C8: à meia noite ...as....as...estrelhes apareceis nos céu

Professora: e então, eu acho essa ideia da casa ser de gelado muito engraçada, faz-me lembrar a história que foi para casa (começa a cantar “era uma casa muito engraçada”) esta casa era uma casa muito engraçada pois era feita de gelado, e depois o que é que aconteceu quando veio um dia de sol e de calor?

Silêncio

Aluno2: ai sim! Bah! a casa fundeu donc , donc a casa, a casa c’est três...

Professora: e fez um rio de quê, de quê?

Aluno3: de gelado?

Professora: um rio de várias cores, se calhar é aquilo que está a sair da porta da casa!

Aluno3: e no inverno ...no inverno, gelado

(falam ao mesmo tempo não se percebendo o conteúdo)

Professora: estás a ouvir os teus colegas a darem-te já uma ideia ...é muito bonita a casa da c8, muito colorida!

Aluno3: é morango,

Aluno1: frutos, cereja

Aluno3: e outros: chocolate, pistachio, kiwi, framboesa, cereja!

(professora fala dos desenhos que outros alunos devem trazer, e que devem colocar novas ideias nos trabalhos)