

Da experimentação plástica à narrativa

Uma aplicação prática no 1.º Ciclo do ensino básico, um estudo de caso no Ensino do Português no Estrangeiro (EPE)¹

Maria Daniela Pereira de Sousa²

Resumo

O presente relato tem como objetivo dar a conhecer uma prática pedagógica, com características de investigação-ação realizada em França, numa Secção Internacional Portuguesa (SIP), com ensino primário integrado de português (EPE) enquanto língua materna (L1). Os 30 participantes têm idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. O estudo pretendeu implementar uma Sequência Didática com recurso à interdisciplinaridade (português e artes visuais) para motivar os discentes para a produção de narrativas a partir de produtos artísticos, ilustrações, por eles próprios concebidos. Pretendeu-se, por um lado, verificar, se a estratégia didática, centrada nos cenários de produção artística, promove e potencia competências comunicativas, em particular as competências de produção do género narrativo e, por outro, avaliar a receptividade dos envolvidos e oferecer-lhes um conjunto de tarefas que têm em vista uma aprendizagem interdisciplinar e humanista, envolvendo-os em atos criativos, imaginativos, com reforço de aspetos como a autonomia, a socialização, a interação oral e escrita, valorizando e privilegiando uma educação multi-intercultural, onde o aluno assume a postura ativa de criador, construtor, autor. Da análise dos dados, conclui-se que a promoção de competências narrativas, orais e escritas, a partir de percursos pedagógicos-didáticos interdisciplinares, suscita elevado interesse, o que concorre também para potenciar a imaginação, criatividade, o autoconhecimento e promover competências comunicativas, a nível oral e escrito.

Palavras-chave: Ensino do Português no Estrangeiro (EPE); Educação Artística (EA); percurso didático-pedagógico interdisciplinar; sequência didática; materiais didáticos.

Abstract

The present report aims to present a pedagogical practice, with characteristics of action research carried out in France, in an International Portuguese Section (SIP), with integrated primary teaching of Portuguese (EPE) as the mother tongue (L1). The 30 participants are aged between 7 and 9 years old. The study intended to implement a Didactic Sequence using interdisciplinarity (Portuguese and visual arts) to motivate students to produce narratives based on artistic products, illustrations, designed by themselves. The aim was, on the one hand, to verify whether the didactic strategy, centered on artistic production scenarios, promotes and enhances communicative skills, in particular the production skills of the narrative genre, and on the other, to evaluate the receptivity of those involved and to offer them a set of tasks that aim at interdisciplinary and humanistic learning, involving them in creative, imaginative acts, reinforcing aspects such as autonomy, socialization, oral and written interaction, valuing and prioritizing an education multi-intercultural, where the student assumes the active role of creator, builder, author. From data analysis, it is concluded that the promotion of narrative, oral and written skills, based on interdisciplinary pedagogical-didactic paths, arouses high interest, which also contributes to enhancing imagination, creativity, self-knowledge and promoting communicative skills, at oral and written levels.

¹ Comunicação apresentada ao 15.º ENAPP, em 11 de abril de 2023.

² Rede EPE. Doutorada em Didática das Línguas-Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global-ensino de português língua materna (L1) pela Universidade Nova de Lisboa e Universidade Aberta. Mestre em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Licenciada no Curso de Professores do Ensino Básico, 1º e 2º ciclo-variante de Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior de Educação Jean Piaget (mariadaniela.sousa@gmail.com).

Keywords: Teaching Portuguese Abroad (EPE); Artistic Education (EA); interdisciplinary didactic-pedagogical path; didactic sequence; teaching materials.

1. Introdução

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

A humanidade tem demonstrado, ao longo da história, por um lado uma fusão e, por outro, diferenças culturais que têm vindo a evidenciar as diferenças culturais, frequentemente expostas pelas medidas políticas de acolhimento a migrantes e minorias. No sentido de alcançar uma convivência intercultural baseada nos princípios e valores universais, as nações enfrentam uma série de desafios. A formação da sociedade implica mudanças de paradigma, que afastem os limites nacionalistas ou a exclusão, a descentralização e relativização cultural, e, que ao invés, facilitem o intercâmbio, convivência de raças e de povos diferentes.

A escola beneficia deste contexto e, ao ser frequentada por uma população cada vez mais heterogênea do ponto de vista social e cultural, exige-se-lhe a responsabilidade de formar cidadãos participativos e tolerantes, reflexo de uma cultura de intercompreensão. Corroboramos a perspetiva de Lacerda & Pinto (2010:36), que a escola é o espaço ideal para construção intercultural dada a riqueza e diversidade de culturas, tendo o professor, enquanto agente educativo, a função de gerir, preparar atividades contemplando a multiculturalidade. Paulo Freire (1987), já na década de 70, afirmava que as metodologias tradicionais de ensino eram passivas e pouco estimulantes. Por a escola ser um organismo dinâmico nela emergem novos paradigmas, como tão claramente está representado no Esquema concetual do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), preconizado pelo Ministério da Educação português (p.11). 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, que perspetivem holisticamente o encontro do “eu” com o “outro”, que promovem 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”.

As ações didáticas devem visar áreas de competências capazes de fazer face à diversidade 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 perspetiva de Perrenoud (2001) que advoga que para se desenvolverem competências o aluno deve ser colocado perante 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 impõe-se uma pedagogia ativa, cooperativa, onde imperem saberes transdisciplinares capazes de articular as diferentes dimensões dos sujeitos.

São lusodescendentes os que frequentam este sistema de ensino em França e que dão dinâmica à disciplina de Português. A 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 dos participantes na investigação 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. Uma vez que são bilingues usam o que *Myers-Scotton (2006, p.14)* chamou de “*Code-switching*”, ou seja, -usam as duas línguas numa mesma conversação. 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 exprime em língua portuguesa. Martins aludindo a este facto refere que são muitos os fatores que influenciam a aprendizagem, “Dentro desses fatores destacam-se: a idade, as aprendizagens anteriores, a motivação e os fatores sociais” (2009, p.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), para esta tipologia de contexto educativo aponta como estratégia de ensino-aprendizagem a prática: “Dado que o público é heterogêneo, 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” (Grosso *et al*, 2011:17; 2020), consentânea com uma abordagem orientada para a ação, em que o público aprendiz é sobretudo ator social e utilizador da língua.



Para o projeto contribuíram também as orientações didáticas do Ministério da Educação de Portugal (DGE, 2018), o QuaREPE (2011) e o 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, clarificando o conceito de competência comunicativa.

2. Projeto de intervenção didática

2.1. Descrição do projeto

O projeto que se apresenta, de Ensino de Português em França (EPE), decorre numa Secção Internacional Portuguesa, doravante referida como SIP, que existe desde 1973 no estabelecimento de ensino oficial francês *Lycée International de Saint-Germain-en-Laye*, e especificamente em duas escolas primárias com ensino formal integrado agregadas a esta SIP, tendo em vista formar estudantes bilingues e pluriculturais. 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. No estudo que se apresenta, o português é ensinado como língua materna (L1) e tem como objeto uma Unidade Didática que se intitulou “Cenários de Produção Artística”, com vista à mobilização de competências comunicativas em língua, articulando o domínio das Artes Visuais e 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, onde os alunos assumem o papel de autores da sua própria estória.

2.2. Fundamentação teórica

A investigação fundamenta-se teoricamente 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), Pereira *et al* (2013, 2008, 2005), Sardinha (2007), Sousa (2006), entre outros. Também fulcrais foram as linhas mestras presentes nas orientações didáticas do Ministério da Educação de Portugal (DGE, 2018), as apontadas no QuaREPE (2011) e o Referencial Camões PLE (2017). Neste estudo particular, privilegiou-se a pesquisa em Didática do Português com especial foco na produção científica contemporânea em língua portuguesa, produzida nos países lusófonos, procurando simultaneamente evidenciar o estado da arte neste campo.

2.3. O género narrativo

O género narrativo, em contexto escolar, pode surgir sob a modalidade de texto oral e escrito, expondo relatos de situações vividas ou imaginadas. No contexto educativo atual, as narrativas são um género textual muito trabalhado a 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, para além do contexto educativo e escolar, tem sido considerada uma das principais ferramentas de que o indivíduo dispõe para revelar o seu pensamento, uma vez que envolve personagens, circunstâncias, consequências, espaço, tempo. E, neste sentido, 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. Por estes motivos a construção de uma narrativa, oral e escrita, é uma tarefa complexa e profícua pois requer a conjugação de competências linguísticas várias, ao mobilizar saberes a nível do vocabulário, morfologia, sintaxe, encadeamento lógico entre os acontecimentos, coerência temporal, entre outros.

Neste estudo, adotamos, em particular, a perspetiva de Adam (1982, 1987) que refere que a narrativa é uma unidade textual que pode incluir sequências descritivas ou dialogais. Deste modo, apesar de a narrativa incluir predominantemente sequências do ato de narrar uma sucessão e organização de acontecimentos (Rebello, Marques & Costa, 2000), pode também conter sequências típicas do descrever, do diálogo e outras.

Pelo exposto, ainda que brevemente, compreende-se que no processo ensino- aprendizagem é fundamental criar situações em que a partir de uma atividade de produção de um género textual oral se elabore uma produção textual escrita, favorecendo e potenciando os processos comunicativos internacionais tal como Niza *et al.* (2011) referem, instituindo a escrita como uma atividade metalinguística e metadiscursiva.

3. O estudo- aplicação

3.1. Descrição dos instrumentos

Os instrumentos de pesquisa, maioritariamente qualitativos, incluíram inquéritos por questionário sociolinguísticos aplicados aos pais/Encarregados de Educação dos alunos. Fazem também parte do *corpus* os registos fotográficos, áudio e vídeo da produção oral e escrita e, observação participante traduzida em notas de campo decorrentes da implementação das atividade didáticas em sala de aula.

Para o tratamento dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, seguindo a análise categorial.

A amostragem foi de conveniência, uma vez que participaram os alunos cujos Encarregados de Educação autorizaram a colaboração, preservando-se o seu anonimato.

3.2. Participantes

Participaram no estudo um grupo de alunos a frequentar a Secção Portuguesa, no Ensino Primário Integrado, (duas turmas do 3.º ano do Ensino Básico e uma turma do 2.º ano do Ensino Básico) que foram atribuídas à investigadora para realização da prática letiva no ano 2020/2021 no Lycée International de Saint Germain-en-Laye, perfazendo um total de 30 participantes.

As respostas aos inquéritos sociolinguísticos recebidos, que perfazem um total de 27, permitem 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 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 formalmente, num Sistema Integrado, desde os 4 anos de idade.

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, uma vez que a família estimula uma perspetiva plurilinguística e intercultural.

Dos inquéritos sociolinguísticos destacamos o facto de os alunos estarem muito motivados para aulas com atividades de Expressão Artística em geral, como: desenho, pintura, com jogos, dramatizações, canções, de interação oral.

Em sala de aula é comum observar, e principalmente em atividades em grupo, que valorizam o francês, pois é essa língua que utilizam entre si para comunicar.

No dia a dia dos participantes a língua de comunicação é o francês, e no contexto familiar, verifica-se que para a maior parte o Português é L2.

3.3. Procedimentos para a implementação da sequência didática

Para a implementação da Sequência Didática foram organizadas 7 tarefas/atividades:

- a) a primeira, denominada de “Cenário de produção artística”, compreendeu a situação inicial de comunicação com abordagem dos objetivos e com a produção de um desenho/pintura de expressão livre com tema livre. Este desenho acompanha toda a ação e serve como elemento motivador;
- b) num segundo momento, de produção e interação orais, os alunos organizam-se em grupos de trabalho e preparam a situação de comunicação para apresentar aos colegas o “Cenário de produção artística”;
- c) num terceiro momento, também em grupo, com auxílio de guiões, organizam a produção escrita planificando os elementos que irão compor a narrativa (identificação de personagens, localização temporal e espacial);
- d) o quarto momento, com suporte de guiões, passa pela redação do texto narrativo propriamente dito procurando organizá-lo com uma introdução, um desenvolvimento e um desfecho adequados ao “Cenário de produção artística”;
- e) o quinto momento corresponde à revisão entre pares e reescrita do texto para ir ao encontro de uma versão definitiva, coesa e coerente;
- f) a sexta tarefa é composta pela leitura em voz alta do texto produzido, resultante do “Cenário de Produção Artística”. A sequência só fica concluída com uma reflexão final, o que pode implicar uma nova revisão textual.
- g) Neste projeto, foi aplicado um questionário específico para avaliação do grau de interesse e motivação dos alunos.

Parece-nos pertinente também referir que cada aluno vai organizando um portefólio que espelha o seu percurso formativo individual e que contribui para a recolha de elementos avaliativos.

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 1 – Planificação da Unidade Didática

Pelo exposto, verifica-se que neste processo didático específico implementaram-se desafios, em níveis progressivos de exigência e em domínios específicos, a saber: planificação, produção e interação oral e escrita, resolução de problemas, recurso ao próprio universo imaginário.

O professor ao longo da sequência, enquanto mediador de conhecimento, identificou dificuldades particulares e forneceu pistas e orientações para superação das mesmas.

O produto final resulta num livro em formato digital (*Ebook*) que inclui as ilustrações e histórias originais produzidas pelos alunos e que pode ser disponibilizado nas plataformas oficiais da escola.

Aqui, neste relato, partilhamos uma das trinta narrativas escritas que resultaram desta investigação e o respetivo processo do aluno B3, com 9 anos e a frequentar o CE2 (3.º ano).



1. Gostaste desta atividade de expressão plástica?
 sim não

1.1. Porquê? Porque eu gosto de desenhar.

2. Qual é o assunto do teu desenho?
O assunto do meu desenho é uma paisagem com um lago, há cerejeiras, um pássaro em uma árvore, montanhas com neve, o sol, o céu, a mata e a erva no chão. Para fazer o sol eu usei um compasso e uma caneta amarela. Para fazer o céu eu também usei uma caneta lá que azul. E para as montanhas eu usei uma caneta brilhante cor-de-rosa e uma caneta marrom.

Figura 2 – Ilustração realizada pelo aluno e autorreflexão inicial.

Planificação da escrita	
Quem? (Descreve as personagens principais e secundárias)	O personagem principal é o pássaro
Quando? (Localiza a ação no tempo)	Esta história se passa de dia.
Onde? (Localiza os acontecimentos no espaço)	Os acontecimentos se passam na natureza
O que é? (o que aconteceu no início)	No início tinha um pássaro que vivia nas montanhas onde tinha árvores, cerejeiras e um lago.
Como? (que problema surgiu? Como se interligam os factos)	O problema era que o pássaro vivia sozinho e queria um amigo por isso viajou pelo mundo a procura de um amigo.
conclusão? (Descrever o final. Como se resolveu o problema ou a situação)	O problema se resolveu porque ele achou vários amigos em diferentes países do mundo.
Título	Ao viajar

Figura 3 – Planificação do texto narrativo

A viagem

Era uma vez um pássaro azul com um bico amarelo. Ele vivia em uma árvore com muitas cerejas. Também tinha lá um arbusto com frutos, montanhas, um lago e o sol. O único problema na vida dele era a solidão. Com esse problema ele teve que viajar por países. Ele foi para o Brasil procurar uma arara azul.

Foi para a savana ~~vou~~ pelas árvores e achou araras verdes, vermelhas, amarelas mas nada de arara azul. Depois de várias horas ele decide desistir e é neste momento que ele se lembra que a arara azul foi extinta. Ele sai do Brasil até a China muito triste. Ele foi a China procurar um panda. Foi para a floresta de bambu e achou os pandas que ele queria. Levou dez pandas mas dessa vez ele teve que levar os pandas em um barco. O único problema era que ele não sabia pilotar

o barco. Então deixou os pandas lá e foi para Portugal chamar uma pessoa para pilotar o barco. Chamou seu amigo que se chamava João. Foram para a China pagarem os dez pandas e o pássaro pegou muitos bambus para alimentar os seus pandas. Voltou para a sua casa e para agradecer o seu amigo João deu para ele bambus.

O pássaro ficou muito feliz ao ter novos amigos para ele brincar.

Figura 4 – Textualização da narrativa

Revisão da escrita

Depois de escreveres o teu texto, volta a reler 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.	X		
2. Antes de começar a escrever, fiz/preenchi um plano para o meu texto.	X		
3. Segui a planificação quando escrevi o texto.	X		
4. Ao escrever o texto segui a estrutura proposta: introdução, desenvolvimento e conclusão.	X		
5. Organizei as frases de acordo com as minhas ideias.	X		
b) Verificação da escrita do texto			
1. Dei um título ao texto.	X		
2. Dei um início/introdução ao texto.	X		
3. Dei um final/conclusão ao texto.	X		
4. Verifiquei se as frases se entendem bem.	X		
5. Iniciei as frases com letra maiúscula.	X		
6. Utilizei corretamente os sinais de pontuação.	X		
7. Fiz parágrafos.	X		
8. Evitei repetições de palavras.	X		
9. Encontrei erros durante a revisão que fizeste.	X		

Figura 5 – Guião de revisão preenchido pelo aluno

4. Apresentação dos resultados

No sentido de compreender o desempenho dos alunos a nível oral e escrito comparámos as narrativas produzidas pelos alunos, cujos resultados se apresentam nas tabelas abaixo. Os critérios de análise prenderam-se com a análise da estrutura narrativa, ou seja, se as produções textuais responderam às questões: Quem? Quando? Onde? O quê? Como?; se havia sequenciação dos acontecimentos e se a história era coesa e coerente.

Tabela 1- Análise da produção oral e escrita

Elementos da produção oral			Elementos da produção escrita		
Análise da macroestrutura da narrativa		Presente (sim)	Elementos da macroestrutura da narrativa		Presente (sim)
Sequência descritiva do Cenário de Produção Artística		19	Sequência descritiva do Cenário de Produção Artística		3
Sequência descritiva dos materiais e técnicas		5	Sequência descritiva dos materiais e técnicas		0
Sequência narrativa	Título	0	Sequência narrativa	Título	17
	Situação inicial	15		Situação inicial	26
	Identifica personagens/Quem?	20		Identifica personagens/Quem?	29
	Descreve personagem ou personagens?	10		Descreve personagem ou personagens?	3
	Faz referência ao tempo/Quando?	2		Faz referência ao tempo/Quando?	25
	Faz referência ao local/espaco/ Onde?	17		Faz referência ao local/espaco/ Onde?	28
	Desenvolvimento/ação/O quê?	18		Desenvolvimento/ação/O quê?	27
	Existência de diálogos entre personagens?	2		Existência de diálogos entre personagens?	8
	Faz referência a um desfecho da ação/Final/Conclusão?	2		Faz referência a um desfecho da ação/Final/Conclusão?	18
Sequência interacional com os colegas		23	Elementos da microestrutura		
Análise da microestrutura			Produção de narrativa coerente		19
Produção de narrativa coerente		3	Separa o texto por parágrafos quando muda de assunto ou a parte do texto		3
			Existem erros ortográficos		8

Os dados apresentados revelam que a produção textual escrita foi melhor conseguida que a produção oral, facto que se atribui à recursividade da escrita vs a espontaneidade da oralidade. Acreditamos que a planificação e a revisão, enquanto etapas cumpridas aquando da realização do texto escrito, garantiram uma qualidade da narrativa, pois a maioria dos alunos apresentou no final da sequência didáctica vários elementos complexos, organizados, respeitando e cumprindo as regras da coesão e da coerência textuais.

Na narrativa oral, imperaram as frases simples, registando-se apenas estruturas de coordenação e, curiosamente, produziram mais sequências descritivas, facto que poderá ser alvo de investigação futura.

Por último, apontamos a notável evolução que foi possível testemunhar desde a apresentação oral do “Cenário de Produção Artística” até ao produto narrativo, fruto das etapas, gradualmente complexas e mediadas pelo professor e pela colaboração entre pares.

5. Considerações finais

Este relato de experiência pedagógica revela que a estratégia metodológica adotada facilita e mobiliza competências comunicativas em língua.

A promoção de competências narrativas, a partir de percursos pedagógicos-didáticos interdisciplinares, particularmente a nível das artes, suscita elevado interesse nos alunos, o que permite também potenciar a imaginação, a criatividade, o autoconhecimento e, ainda, a autoestima.

Dos dados obtidos comprova-se que a Sequência Didáctica alicerçada nos paradigmas e documentos normativos vigentes para o ensino da língua, se reveste de proficuidade pois respeita o gosto, a sensibilidade estética e artística de cada aluno, indo ao encontro de uma salutar convivência entre sujeitos de culturas e pensamentos plurais valiosos.

Referências bibliográficas

- Amor, E. (2007). *Didática do português: Fundamento e metodologia*. Texto Editora.
- Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.
- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64–76.
https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5_art9.pdf
- Camões, I. P. (2017). *Referencial Camões PLE*. Direção de Serviços de Língua e Cultura.
<https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>
- Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Aprendizagens essenciais: Português – 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. (2011). *O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. DGIDC, Ministério da Educação.
- Grosso, M. (Coord.), et al. (2011). *QuaREPE: Quadro de referência para o ensino do português no estrangeiro*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos – Português no 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Blackwell Publishing.
[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*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.
- Pereira, L., & Cardoso, I. (Coords.). (2013). *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de texto*. Universidade de Aveiro.
https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/3-Aceite-Livro-Reflex%C3%A3oEscrita.pdf
- Rebelo, D., Marques, M., & Costa, M. (2000). *Fundamentos da didática da língua portuguesa*. Universidade Aberta.
- Sardinha, M. (2007). Du portugais comme langue maternelle aux portugais comme langue étrangère. In A. Durán & C. Beltrán (Eds.), *Interculturalidad y lenguaje II: Identidad cultural y pluralidad lingüística*. Editorial Avuelapluma
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Sousa, H. (2006). *A comunicação oral na aula de português: Programa de intervenção pedagógico-didática*. Edições ASA.
- Sousa, M. D. (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* (Tese de Doutoramento). Universidade Nova de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10362/171754>