

ARTE D'ESCRITA: APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM CONTEXTO MULTILINGUE

Ágata Pereira

EB1 JI da Venteira, Agrupamento de Escolas Amadora Oeste

agatish_mu@sapo.pt

Carolina Gonçalves

Escola Superior de Educação de Lisboa

CICS.Nova, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

carolinag@eselx.ipl.pt

Resumo

A escola portuguesa, atualmente, é linguística e socialmente diversificada, integrando alunos oriundos de cerca de 120 nacionalidades. Para estes alunos, a aquisição de competências em Português é uma tarefa complexa, pois a língua de escolarização não é, na maior parte dos casos, a sua língua materna. Neste texto, apresenta-se um projeto de intervenção, de natureza inclusiva e transdisciplinar, aplicado numa turma multilingue de 3.º ano, com o objetivo de desenvolver competências de escrita através da produção e recriação de obras de arte. Os resultados obtidos no pós-teste revelam melhorias no desempenho global dos alunos, em particular os alunos de português língua não materna ao nível da produção escrita e do enriquecimento de vocabulário.

Palavras-chave: didática da língua, escrita, texto descritivo, arte, contexto multilingue.

Abstract

The portuguese School is currently linguistically and socially diverse, integrating students from about 120 nationalities. For these students to acquire skills in portuguese is a complex task because the language of schooling is not, in most cases, their mother tongue. This text presents an intervention project, of inclusive and transdisciplinary nature, developed in a multilingual group of 3rd year, aiming to develop writing skills by producing and recreating works of art. The results obtained in the post-test showed improvements in overall performance of students, particularly students of portuguese second language in writing production and vocabulary enrichment.

Keywords: language didactics, writing, descriptive text, multilingual environment.

Résumé

L'école portugaise est actuellement linguistique et socialement diversifiée, avec l'intégration des élèves d'environ 120 nationalités. Pour ces élèves acquérir des compétences en portugais est une tâche complexe, parce que la langue de scolarisation n'est pas, dans la plupart des cas, leur langue maternelle. Ce texte présente un projet d'intervention, de nature inclusive et transdisciplinaire, développé dans un groupe multilingue de 3^{ème} année, visant développer des compétences en écriture en produisant et en récréant d'œuvres d'art. Les résultats obtenus au post-test ont montré des améliorations dans la performance globale des élèves, en particulier les étudiants de langue portugaise non maternelle au niveau de la production de texte et du vocabulaire.

Mots-clés: didactique de la langue, écriture, texte descriptif, art, contexte multilingue.

Resumen

La escuela portuguesa es actualmente lingüística y socialmente diversa, con la integración de los estudiantes de cerca de 120 nacionalidades. Para estos estudiantes, adquirir habilidades en portugués es una tarea compleja, porque la lengua de escolarización no es, en la mayoría de los casos, su lengua materna. Este texto presenta un proyecto de intervención, de naturaleza inclusiva y transdisciplinar, desarrollado en un grupo multilingüe de tercero año, con el objetivo de desarrollar las habilidades de escritura mediante la producción y la recreación de obras de arte. Los resultados obtenidos en el post-test mostraron mejoras en el rendimiento general de los estudiantes, en particular los estudiantes de lengua portuguesa no nativa al nivel de la escritura de enriquecimiento de la producción y el vocabulario.

Palabras clave: enseñanza de idiomas, la escritura, texto descriptivo, contexto multilingüe.

1. Introdução

À entrada para a escola, percursos desiguais geram desempenhos díspares, tanto mais se a língua materna dos alunos não for a língua de escolarização. Em abril de 2014, na Recomendação CM/Rec (2014)5, do Conselho de Ministros do Conselho da Europa, defendeu-se que o domínio da língua de escolarização é fundamental para assegurar a equidade e a qualidade da educação, promovendo o sucesso escolar e a reflexão crítica dos alunos (Beacco et. al., 2015).

Neste quadro e num contexto multilingue e multicultural, é fundamental criar espaços que integrem e motivem todos os alunos, promovendo aprendizagens significativas. Para alunos de Português Língua Não Materna (PLNM), estes espaços representam momentos de expressão pessoal, livre, ao mesmo tempo que possibilitam o acesso a uma linguagem comum, em que a comunicação ocorre de forma espontânea e empenhada entre todos.

O estudo apresentado teve como objetivo principal desenvolver a competência linguística envolvida na produção de textos descritivos, tendo sido fundamental a criação de situações de enriquecimento de vocabulário em termos gerais e no contexto dos temas trabalhados pelos alunos. Orientaram este projeto, as seguintes questões: a) Qual o contributo do ensino da arte no desenvolvimento da aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo, em contextos multiculturais?; b) Como se processa o desenvolvimento da escrita em alunos com português L1 e alunos com PLNM?

O presente trabalho realizou-se numa turma de 3.º ano, composta por alunos oriundos de várias nacionalidades: Angola, Guiné Conacri, Roménia, Ucrânia, Portugal, numa escola sediada num concelho com múltiplas condicionantes sociais e económicas. A pertinência deste estudo justifica-se pela possibilidade que alunos de Português Língua Materna (PLM) e alunos de PLNM tiveram em realizar percursos comuns em igualdade de acesso e oportunidade na escola portuguesa.

Neste contexto, urge a dinamização de espaços e momentos de comunicação em que a “língua da escola melhora não só competências linguísticas específicas e globais para os alunos, como lhes permite aprofundar a sua compreensão e alargar a sua aprendizagem” (Beacco et. al., 2015; 8). Este trabalho é possível através de situações motivadoras, promotoras de aprendizagem e de partilha de conhecimentos, de opiniões e de sentimentos na articulação, neste caso, entre os objetivos das áreas de Português e de Expressão Plástica, uma vez que o desenho ou a pintura constitui uma das primeiras formas de comunicação das crianças (Vygotsky, 2009). Contudo,

a leitura e a escrita, ao contrário do desenho, requerem um ensino formal e podem tornar-se processos complexos de aprendizagem, principalmente se os aprendentes não dominarem a língua de escolarização. Para este trabalho, também foi fundamental o fornecimento de um texto modelo assente num processo que permitiu ao aluno planificar, textualizar, rever, corrigir/ reescrever (sempre que necessário) as suas produções com progressiva autonomia na escrita (Cassany, 2005).

Ao mesmo tempo, o projeto de intervenção perspetivou o desenvolvimento da sensibilidade artística e estética, confrontando os alunos com obras conhecidas, técnicas de pintura e dados biográficos de alguns mestres da pintura, como por exemplo: Van Gogh, Magritte e Dalí; e compreendeu três fases: (i) Preparação – aplicação de um pré-teste; trabalho de conceitos prévios ligados à pintura (ponto, traço, linha, cor, etc), construção das sequências didáticas; (ii) Implementação – desenvolvimento de sequências didáticas vocacionadas para a escrita em articulação com Expressão Plástica; e (iii) Avaliação – aplicação do pós-teste e confrontação de resultados.

2. (D)Escrever para aprender em contextos multilingues

À entrada para a escola, as crianças contam com percursos muito diferentes ao nível familiar, social, cultural e, naturalmente, linguístico. Apenas uma parte das crianças será escolarizada na sua língua materna (L1) – língua de génese familiar, primeira língua na qual a criança comunica (Tavares, 2007). Mas, outros, oriundos ou descendentes de indivíduos de outros países, terão a língua de escolarização como língua não materna e podem obter fracos resultados escolares por dificuldades linguísticas e não por falta de capacidades (Beacco et. al., 2015; 8). A escola é o principal agente na aprendizagem e domínio plenos da língua portuguesa por parte dos alunos, tendo também a responsabilidade de propiciar a inclusão harmoniosa de toda diversidade linguística com que hoje se depara a nossa sociedade e de promover o sucesso futuro dos cidadãos que acolhe.

Tal inclusão passa necessariamente pelo domínio da língua de escolarização já que esta ocupa um papel central no processo de integração e progressão escolar dos alunos de outras origens socioculturais e falantes de outras línguas. O contexto português depara-se com esta realidade integrando nas suas escolas cerca de 120 nacionalidades (Ministério da Educação, 2005). Segundo relatórios apresentados pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2010), no ano letivo de 2008/2009, havia 58.520 alunos estrangeiros no sistema educativo português, com idades compreendidas entre os cinco e os dezoito anos, estando a maior parte destes alunos concentrados no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Já um estudo do ILTEC (Mateus et al., 2008) dá conta de alunos provenientes de 75 países, nas escolas da área da Grande Lisboa, mantendo-se a presença de alunos oriundos dos PALOP em maioria relativamente a outras nacionalidades.

Para colmatar as dificuldades que se fazem sentir ao nível linguístico, curricular e de integração, o Documento Orientador do Ensino do Português Língua Não Materna (2005) baseia-se nos princípios de igualdade, interculturalidade e qualidade tentando assegurar o acesso ao ensino em igualdade de direitos e de oportunidades. Assumindo-se, assim, a escola “como instituição laica, obrigatória e gratuita tem de se fazer chegar a todos aqueles que a frequentam” (Silva & Gonçalves, 2011; 47).

De acordo com Silva e Gonçalves, 2011, no trabalho com os alunos, devem definir-se estratégias adequadas e agrupar-se nas seguintes categorias: metacognitiva, cognitiva e socioafetiva. As primeiras englobam atividades que vão ao encontro dos objetivos e descritores de desempenho do Programa de Português (Buesco, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), no entanto, a competência de comunicação efetiva é revelada através da última categoria, em que são consideradas as questões de clarificação, verificação, cooperação e gestão de emoções. De facto, a cooperação, enquanto processo educativo, é uma realidade necessária ao sucesso escolar (Barbeiro & Pereira, 2007). Para os outros, com os outros, através dos outros, sejam colegas, professores, leitores, a escrita ganha uma finalidade, um propósito e torna-se um veículo de aprendizagem e de partilha.

Estes fatores levam vários autores a definir a escrita enquanto processo conferindo-lhe três etapas explícitas, que envolvem diversas microhabilidades: planificação, textualização e revisão (Hayes & Flower, 1981).

Para os alunos de PLNM, este processo é mais complexo, pois, embora estejam imersos numa L2, terão de recorrer várias vezes à sua língua materna no sentido de ativar conhecimentos prévios, gerar e organizar ideias de modo a conferir coerência e mobilizar informação válida para a escrita (Castro, 2005; Wang & Wen, 2002).

Para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, o estudo centrou-se, principalmente, na sequência descritiva pelas características específicas que apresenta, nomeadamente o facto de ter uma hierarquia e não uma ordem linear fixa; a necessidade de utilização de vocabulário variado: nomes, adjetivos, advérbios, essencial para quem está a aprender uma língua. Com efeito, a descrição é a estratégia que nos permite comunicar a forma como percebemos o mundo à nossa volta (Alvarez, 1998).

A superestrutura do texto descritivo: (i) introdução – define o tema/ título e assume o tipo de registo (objetivo ou subjetivo); (ii) desenvolvimento – é feita a caracterização das partes, elencadas as suas propriedades, localizadas segundo uma orientação ou intenção de direcionalidade, fazem-se associações comparativas, metafóricas ou metonímicas; e (iii) conclusão – o autor faz uma apreciação global, oferece a sua visão do conjunto descrito (Neves & Oliveira, 2001; Silva, 2012) permite-nos ter um texto e não uma lista dos elementos observados. A melhor forma de aprender a escrever textos descritivos, segundo vários autores (Cassany, 2005; Camps, 2003; Niza, Segura & Mota, 2011), passa pela escrita cooperativa e por estratégias que forneçam textos modelo, permitindo aos alunos identificar os elementos da sequência, ou o recurso a imagens para descrever e analisar (em grupo, a pares).

No sentido acima referido, destaca-se a análise e a produção de obras de arte como forma de motivar e sensibilizar os alunos. A partir do momento em que a arte é trabalhada na sala de aula, cria-se um espaço de expressão livre em que os alunos se movimentam de acordo com os seus gostos, preferências e sensibilidades. Desenvolve-se também, através da arte, a capacidade de comunicar seja acerca daquilo que se vê, do que se experimenta, ou daquilo que se sente. A escrita, nesta situação, exige uma observação mais cuidada daquilo que temos perante nós, na medida em que será uma tradução, uma memória, uma instrução, um desabafo em palavras e, posteriormente, em imagens ou símbolos (Haust, 1998).

Vários estudos conduzidos no âmbito da integração do ensino de artes em escolas de meios desfavorecidos revelaram melhorias na atitude dos alunos perante o seu trabalho e na relação com os outros, para além de que os alunos integrados nestes programas progrediram em termos de motivação, baixando o absentismo escolar (Iwai, 2003). Por essa razão, aponta-se então a necessidade que as escolas, especialmente as que servem populações multilingues, multiculturais e/ou desfavorecidas, têm de investir nas disciplinas de expressão artística criando projetos de articulação com as áreas curriculares principais, principalmente de língua.

O trabalho escolar através das artes cria oportunidades para os alunos se exprimirem e torna compreensível o que lhes é abstrato (Peter-Fiorito, 2008). O Departamento de Educação do estado de Nova Iorque defende mesmo que os alunos cuja língua de escolarização não coincide com a sua língua materna beneficiam ainda mais dos projetos de ensino de artes, pois fornecem ferramentas úteis aos aprendentes em termos de comunicação e análise de informação (Office of Bilingual Education and Foreign Languages Studies, 2010).

Em suma, situações práticas de criação artística promovem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, aumentam os níveis de literacia e desenvolvem a linguagem (Office of Bilingual Education and Foreign Languages Studies, 2010).

3. O Estudo

O estudo seguiu o paradigma da investigação-ação, sendo conferido ao professor um lugar privilegiado enquanto agente do processo de mudança. Resultante de situações problemáticas identificadas, o professor assume uma ação propositada com o objetivo de resolver, melhorando o contexto de aprendizagem da sua sala de aula. A investigação-ação destina-se a melhorar a prática, o entendimento das práticas por quem as pratica e as situações em que a prática é identificada, tal como preconizado por Carr & Kemmis (1986; 165).

Foi privilegiado o processo de execução desde a planificação, à execução, reflexão e consequente adaptação ou reformulação.

Os dados recolhidos ao longo do projeto foram analisados qualitativamente. As produções do pré e pós-teste foram categorizadas, utilizando o “procedimento por milha” (Bardin, 2004; 113), resultante da classificação analógica e progressiva dos elementos e, por fim, fez-se uma análise inferencial dos resultados obtidos, respeitando a sua classificação.

O projeto foi concebido em três fases: (i) preparação: diagnóstico (Gol-E; nível de proficiência linguística; aplicação do pré-teste; construção de sequências didáticas); (ii) intervenção: exploração de conceitos prévios; implementação de sequências didáticas; exposição pública dos trabalhos; e (iii) avaliação: aplicação do pós-teste; análise de dados). Tal como já foi referido, pretendeu promover o desenvolvimento de competências de escrita de alunos, sobretudo dos alunos PLNM, através da implementação de sequências didáticas e da produção artística.

3.1. Caracterização dos participantes

Neste estudo, participaram dezoito alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que frequentam uma escola pública, situada no concelho da Amadora. A escola insere-se num meio social médio-baixo e serve uma população multicultural, sendo que cerca de um terço dos seus alunos são estrangeiros e têm o Português como língua não materna.

É um grupo heterogéneo, a vários níveis, com idades compreendidas entre os oito e os catorze anos. Dos onze rapazes e sete raparigas que integraram a amostra, a maior parte já está no mesmo grupo desde o 1.º ano, pelo que existe uma relação bastante positiva entre os elementos. Cinco destes alunos têm o Português como Língua Não Materna e são oriundos da Roménia (três), Ucrânia (um), Guiné Conacri (um).

3.2. Conceção e implementação do estudo

O estudo foi orientado pela necessidade de colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos ao nível do desenvolvimento da escrita, em particular os alunos de PLNM que revelavam elevados constrangimentos em termos de estrutura textual e de vocabulário na língua de escolarização. Deste modo, não obstante as dificuldades apresentadas, foi necessário delinear um plano que, acima de tudo, assegurasse espaços de expressão livre, comunicação e partilha; um espaço que gerasse motivação e interesse em todos os intervenientes.

A articulação entre o ensino das artes e o ensino da língua é, muitas vezes, um recurso valioso para a questão da motivação, estando também provado o impacto positivo no desenvolvimento da escrita (The New York State Education Department, 2010), por isso a opção por um projeto desta natureza.

Após a primeira fase de aplicação do pré-teste de forma a aferir as competências e as lacunas dos alunos ao nível da produção de textos descritivos, foram implementadas, entre outubro e junho, cinco sequências didáticas na perspetiva de estimular os alunos para a escrita com e através da arte, respeitando o contexto e estágio de cada aluno. Os conteúdos trabalhados tiveram como base os currículos de português e de expressão plástica em vigor. A primeira sequência trabalhou sobretudo os conceitos prévios ao nível da pintura e desenho, o ponto, a linha e a(s) cor(es), tendo sido construída em torno de três obras da literatura infantil, com incursões no texto narrativo e na poesia.

A segunda sequência partiu da descrição e desenho (em perspetiva) do quarto de cada aluno. Partir de um elemento tão pessoal facilita o desenvolvimento de competências ao nível da estrutura. A obra “O quarto em Arles” de Van

Gogh, e outras obras do autor, desencadeou a construção de materiais de apoio à elaboração de textos descritivos.

A sequência seguinte abordou a obra de Salvador Dalí e trabalhou-se o texto instrucional como forma de descrição e, mediante instruções de desenho e pintura, os alunos recriaram obras de Salvador Dalí.

A dinâmica da turma promoveu a continuação do trabalho nesta área: “E nós podemos criar uma obra surrealista?”, estando, então, apresentada uma boa oportunidade de trabalho de escrita. Da biografia do autor ao estudo do estilo, os alunos criaram o texto individual “Num sonho com Dalí” e representaram-no num quadro.

A quarta sequência aferiu alguns dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Num momento de experimentação de técnicas e materiais, de construção individual e autónoma, pesquisaram-se as biografias e técnicas mais utilizadas por Paul Klee e Vassily Kandinsky, registaram-se percursos fundamentados e partilharam-se produções e opiniões com o grupo.

O Surrealismo em Portugal (tema da quinta sequência) foi difundido a vários níveis e marcado por várias produções coletivas. Assim, a turma trabalhou em modo “*cadavresquis*”, a pintura e a poesia. Em grupos, pesquisaram e recriaram obras de Mário Cézaryny, Eurico Gonçalves, Marcelino Vespeira e Cruzeiro Seixas, aprofundaram conhecimentos ao nível da pintura e desenvolveram-se competências de escrita através da pesquisa, da elaboração de uma entrevista a um professor de pintura e consequente tratamento da informação.

A etapa final do projeto foi a realização de uma exposição de pintura com os trabalhos dos alunos, na biblioteca da Junta de Freguesia da área da escola.

4. Análise e discussão dos resultados

No pré-teste e no pós-teste, pediu-se aos alunos que descrevessem o quadro “Objetos Pessoais”, de René Magritte. Para a análise dos textos, teve-se em conta: a estrutura do texto descritivo (introdução, desenvolvimento e conclusão); marcadores do texto descritivo (subtematização, comparação, localizadores, emprego de verbos); e número de palavras. Na análise dos dados, apresentaram-se os resultados dos alunos de PLM e, posteriormente, os resultados dos alunos de PLNM, até porque tiveram um trabalho diferenciado ao longo da intervenção, fazendo-se uma discussão conjunta dos resultados.

4.1. Análise dos resultados dos alunos de PLM

Na primeira recolha, verificou-se que a maioria dos alunos desconhecia a estrutura do texto descritivo e não seguia a hierarquia textual da descrição. Os textos eram listagens dos elementos observados com situações em que a escrita estava ao nível das pseudo-palavras. No final do projeto, os alunos demonstraram ter adquirido competências ao nível estrutural (cf. Gráfico 1).

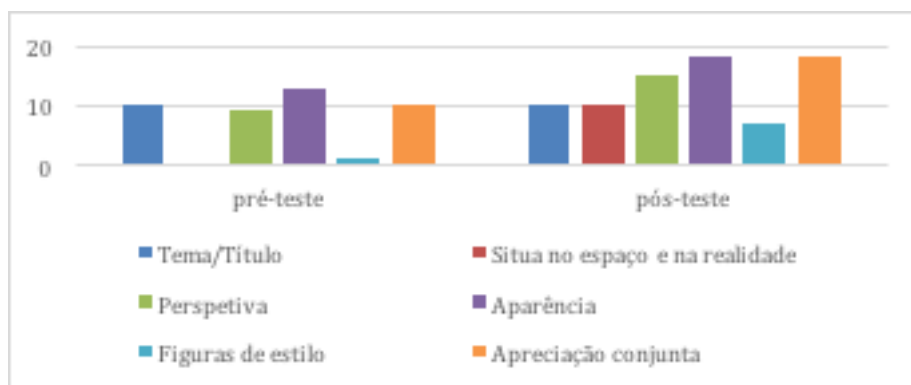


Gráfico 1- Estrutura do Texto Descritivo

No que diz respeito aos marcadores do texto descritivo, na introdução, o número de alunos que deu um título ao texto manteve-se. Contudo, mais de metade da turma passou a situar no espaço e na realidade o que observava. O desenvolvimento do texto foi marcado por um acréscimo em todos os pontos observados: perspetiva, chega aos 82%, tendo a maioria dos alunos enumerado e localizado os elementos no espaço; a aparência atinge os 100%, o que sig-

nifica que, para além de enumerados, os elementos foram descritos quanto à cor, forma, etc. Aquém do expectável fica o uso das figuras de estilo, apesar de se ter verificado uma evolução do pré para o pós-teste.

No pós-teste, destaca-se o forte enriquecimento de vocabulário dos alunos, o estabelecimento de relações lexicais de sinonímia, enriquecendo as suas produções por diminuição das repetições que conferiam às mesmas o aspeto de listagem no início da intervenção.

Pode igualmente observar-se um aumento expressivo no que diz respeito à conclusão do texto. No pós-teste, todos os alunos fizeram uma apreciação conjunta e 67% destes justifica-a.

As opiniões manifestadas assumem uma génese subjetiva no sentido em que os alunos optaram por apreciar a imagem globalmente (no pós-teste) em vez de comentar cada um dos elementos.

Relativamente aos marcadores do texto descritivo (cf. Gráfico 2), a análise incidu maioritariamente sobre a subtematização, a comparação, o uso de localizadores e o emprego de verbos.

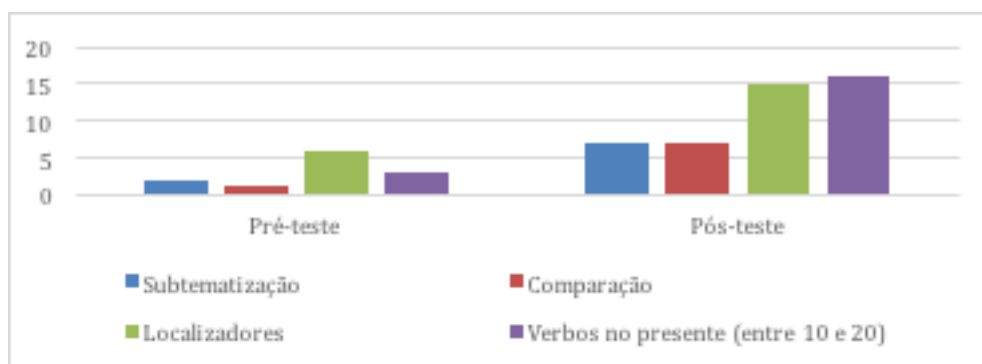


Gráfico 2- Marcadores do Texto Descritivo

Como se pode verificar, fica expressa a evolução dos alunos. O aumento da subtematização fica a dever-se à contextualização de elementos da obra mas também à necessidade que os alunos sentem de identificar o autor, o estilo e, em certos casos relacionar com outras obras. As comparações ocorrem na descrição dos elementos, “como a minha”, “é o que parece”.

A maior parte dos alunos recorreu aos localizadores e, ao mesmo tempo, estabeleceu uma orientação na ordem de elenco dos elementos: do maior para o menor, da esquerda para a direita, do centro para os lados.

A maioria dos tempos verbais empregues pelos alunos es-

tava no presente, motivo pelo qual se apresenta este dado no gráfico anterior. Ainda relativamente ao emprego de verbos, é de referir que, para além do aumento de formas verbais, as produções registaram maior diversidade de verbos. Várias produções apresentam verbos como haver, existir, encontrar, no pós-teste. Em contraponto, o pré-teste incidia sobretudo nos verbos ser e estar.

A evolução registada de uma recolha para a outra, traduziu-se também no aumento da extensão das produções.

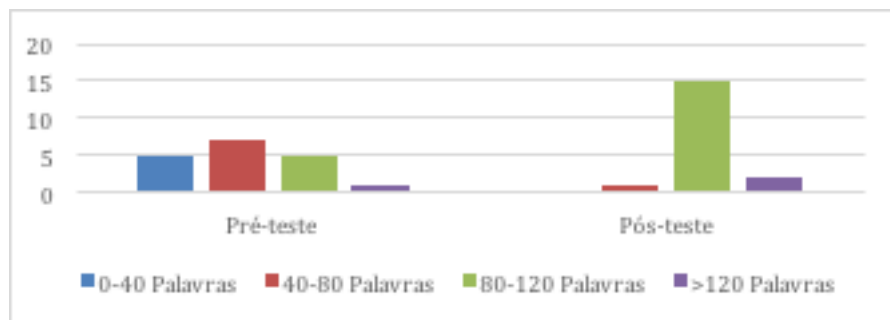


Gráfico 3- Número de Palavras

Grande parte da turma evoluiu em termos de extensão de texto. O pós-teste revela que a maior parte da turma escreveu entre oitenta e cento e vinte palavras, verificando-se o enriquecimento da estrutura da sequência descritiva, o

desenvolvimento de vocabulário ativo e o emprego de verbos e adjetivos.

4.2. Análise dos resultados dos alunos PLNM

Os alunos PLNM (cinco dos dezoito elementos do grupo), tinham, à partida, a barreira linguística enquanto dificul-

dade acrescida. Foi-lhes fornecido o modelo de texto, no qual constavam sugestões que deviam ter em conta no momento da produção de texto, que funcionou como mnemónica.

Ao longo do percurso efetuado, o acompanhamento destes alunos teve de ser diferenciado, pois foi necessário esclarecer dúvidas desde a sintaxe à nomeação de objetos.

Todos os alunos PLNM evoluíram positivamente podendo mesmo afirmar-se que estes elementos do grupo foram os que desenvolveram mais competências, se considerarmos os pontos de partida. Dois destes alunos percorreram um caminho compreendido entre a escrita de pseudo-palavras e a produção de textos estruturados de acordo com o modelo descritivo.

Para estes alunos, podemos analisar as mesmas categorias descritas na análise dos resultados da turma. Relativamente à estrutura do texto descritivo, observe-se o gráfico 4:

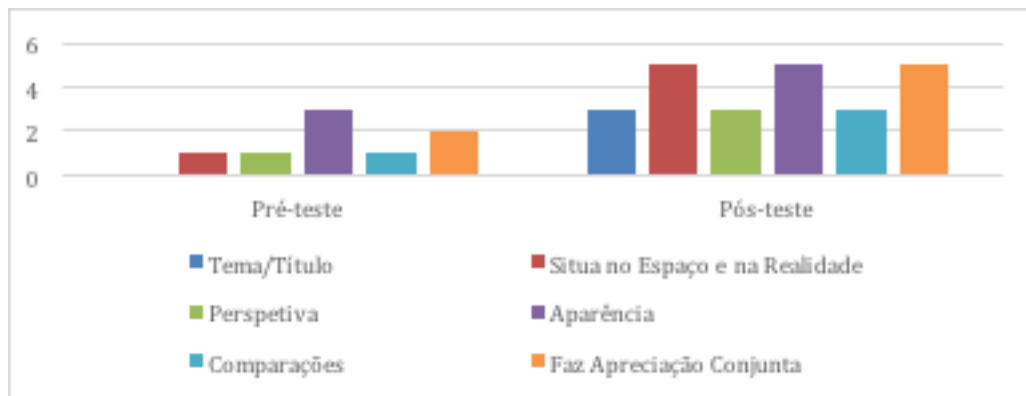


Gráfico 4 - Estrutura do Texto Descritivo PLNM

Pode verificar-se que todos evoluíram na generalidade dos campos analisados. Os alunos de PLNM, abordados separadamente, chegam a superar, em percentagem, os valores apresentados pela turma nos campos da introdução, 60% deram um título ao texto e 100% situaram no espaço e na realidade; no desenvolvimento, o emprego de comparações ascende aos 60% e na conclusão 100% dos alunos faz uma apreciação conjunta da imagem.

menos, três parágrafos (introdução, desenvolvimento, conclusão). As conclusões, ou apreciações conjuntas revelavam reflexão, existindo um caso em que o aluno conclui comparando Magritte a Dalí devido ao estilo surrealista de ambos. Este foi o registo mais próximo da génese objetiva, todos os seus colegas apreciaram a obra de forma pessoal, logo subjetiva.

Ao nível dos marcadores do texto descritivo (cf. Gráfico 5), confirmou-se a evolução. Também revelaram uma forte preocupação com a diversificação do vocabulário, quer em termos de adjetivação quer no que diz respeito ao emprego de verbos diferentes para comunicar a mesma situação.

Na introdução, a maioria destes alunos aplicou a subtematização, fazendo breves incursões relativas ao artista e ao seu estilo, havendo apenas um aluno que não utilizou localizadores, no entanto o seu texto é revelador de reflexão profunda, desenvolvendo opiniões ou comparações e seguindo uma orientação específica do primeiro para o segundo plano da imagem.

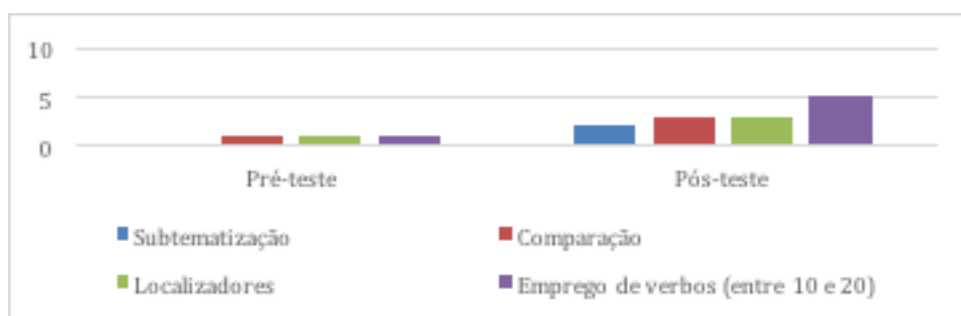


Gráfico 5- Marcadores do Texto Descritivo PLNM

Este é também o único aluno que não revela um aumento no número de palavras, contudo a coerência e coesão textual da sua produção evoluíram positivamente. Todos os outros alunos PLNM aumentam para mais do dobro em termos de extensão de texto.

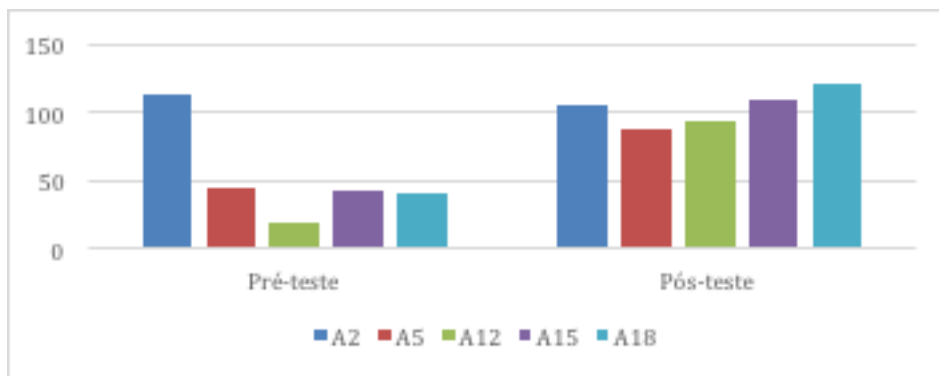


Gráfico 6 - Extensão dos Textos PLNM

Os resultados obtidos são reveladores de algumas dificuldades sentidas pelos alunos ao tentar adquirir competências na “arte” da escrita. Esta tarefa torna-se mais simples quando “se convida a criança a escrever sobre temas que fazem parte da sua vida(...)” (Vigotsky, 1896-1934, p. 57).

A evolução destes alunos não se pode atribuir exclusivamente ao desenvolvimento curricular das áreas abordadas. O espaço de comunicação e partilha foi gerador de dinâmicas e motivações extra nos alunos que também conduziram ao seu sucesso quer nas artes, quer na escrita. Na análise dos resultados, é importante ter em conta, mais do que o produto das recolhas (testes), o percurso efetuado. Este percurso foi realizado de forma cooperativa, sendo o trabalho a pares e em grupos um recurso frequente nas tarefas propostas.

Ainda assim, os resultados obtidos revelam textos estruturados em pelo menos três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão. A atribuição de um título às produções ajuda os alunos no estabelecimento de um ponto de partida (ancoragem).

No desenvolvimento, há evolução em termos do elenco, localização e adjetivação dos elementos. O recurso a localizadores, organizadores espaciais permite aos alunos relacionar a micro e macroestrutura dos textos, evitando as iniciais “listagens” (Costa e Pereira, 2003).

As conclusões demonstram apreciações conjuntas nas quais os alunos revelam bastantes conhecimentos adquiridos na área artística.

Os marcadores do texto descritivo também evoluíram quer em termos de figuras de estilo, quer ao nível do emprego de verbos (apesar de recorrerem normalmente ao tempo presente). Estabeleceram-se relações de sinonímia, o que evita as repetições que prejudicam a estética textual.

A maioria dos alunos optou por planificar ou organizar os tópicos antes de redigir o texto, fazer um pequeno rascunho e por fim escrever, valorizando-se portanto o processo de escrita (Cassany, 2005).

Os alunos de PLNM não se destacaram do grupo em termos de resultados, contudo, o caminho que percorreram foi con-

sideravelmente mais vasto, pois o ponto de partida era bastante divergente. Neste percurso, foi determinante a ligação às artes, que tornou a aprendizagem mais gratificante, desenvolvendo a criatividade e expandindo os horizontes dos alunos (Ewing, 2010).

5. Conclusões

Após a aplicação das sequências didáticas e da análise ao pré e ao pós-teste, importa, como conclusão, salientar alguns aspetos:

- A extensão dos textos aumentou consideravelmente, o vocabulário diversificou-se e os textos passaram a ser compostos por um mínimo de três parágrafos: introdução, desenvolvimento, conclusão.
- Os textos passaram a conter marcadores de macro e microestrutura textual no âmbito do texto descritivo.
- A dimensão processual da escrita passou a integrar a rotina de trabalho dos alunos aperfeiçoando as suas produções.
- A articulação entre a arte e a escrita favoreceu o processo de comunicação oral e escrita no campo da fluência de ideias e da comunicação de opiniões.
- As técnicas de desenho e pintura desenvolvidas contribuíram para o sentido estético dos alunos e consequente melhoria na apresentação dos trabalhos.
- O trabalho cooperativo levado a cabo deu sentido às aprendizagens dos alunos e gerou um espaço de partilha e desenvolvimento de cada um com o apoio dos seus pares.

Este projeto não se pode considerar concluído, na medida em que todo o processo deve ser reforçado e aplicado a várias áreas do conhecimento, adaptando-se às necessidades, realidades e especificidades de cada aluno.

Em termos do texto descritivo, é fundamental que se trabalhem e aprofundem os pontos em que os resultados não foram tão expressivos: figuras de estilo, subtematização e retematização, e apreciação de génese objetiva.

Ao nível das artes são inúmeras as possibilidades ainda por explorar e, uma vez comprovada a sua influência na motivação e desenvolvimento pessoal e cultural dos alunos, considera-se que mais investimentos devem ser feitos nesta área e/ou na sua articulação com as restantes disciplinas no sentido de contribuir para o desenvolvimento dos níveis de literacia em todos os alunos que frequentam a escola independentemente da sua língua materna.

Referências

- Alvarez, M. (1998). *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Madrid: Arco.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da escrita - A Dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2004). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Edições 70.
- Beacco et. al. (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires – Un guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Buescu, H. et al. (2015). *Programa e metas curriculares de português para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Camps, A. (. (2003). *Secuencias didáticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research*. New York: Deakin University Press.
- Cassany, D. (2005). *Expression escrita en L2/LEE*. Madrid: Arco Libros. Camps, 2003;
- Castro, D. (2005). Investigando o Uso de L1 no Processo de Escrita em L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 1-22.
- Hayes, J. e Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg e E. Steinberg (Eds.) *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 3-30.
- Haut, B. (1998). *Writing Experiences Across the Art Department Curriculum*. Writing Across the Curriculum, pp. 29-35, disponível em: <http://wac.colostate.edu/journal/vol9/haut.pdf>.
- Iwai, K. (2003). *The contribution of Arts Education to Children's Lives*. Unesco Regional Meeting on Arts Education (pp. 1-15). Finlândia: Unesco.
- Mateus, M. et al. (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (2005). *Português Língua Não Materna No Currículo Nacional - Documento Orientador*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Neves, D., & Oliveira, R. (2001). *Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições Asa.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Peter-Fiorito, J. (2008). Using a Cross-Over Curriculum - Teaching Communication Through Art, Music, and Language Arts. *The Journal of Adventist Education*, october/november, pp. 19-22. Disponível em: <http://education.gc.adventist.org/jae>.
- Silva, M. C., & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade Linguística No Sistema Educativo Português*. Lisboa: Alto-Comissariado Para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).
- Silva, P. (2012). *Tipologias textuais - como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.
- Tavares, C. (2007). *Didática do Português - Língua Materna e Não Materna - No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- The New York State Education Department - Office of Bilingual Education and Foreign Languages Studies. (2010). *Art as a Tool for Teachers of English Language Learners*. New York: The University of New York.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'água.
- Wang, W., & Q. Wen 2002. L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225-246.