



**ARTE D'ESCRITA
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM ALUNOS
DE LÍNGUA MATERNA E ALUNOS DE LÍNGUA
NÃO MATERNA**

Ágata Sofia Mateus Pereira

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do
Ensino Básico

2014



ARTE D'ESCRITA
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM ALUNOS
DE LÍNGUA MATERNA E ALUNOS DE LÍNGUA
NÃO MATERNA

Ágata Sofia Mateus Pereira

Orientação

Professora Doutora Carolina Gonçalves

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do
Ensino Básico

2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de José Manuel da Silva Pereira,
Meu camarada, meu amigo, meu pai.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à Professora Carolina Gonçalves, por toda a orientação, apoio, disponibilidade que me dedicou ao longo deste percurso.

Aos vários (felizmente) amigos e colegas que acompanharam de perto e ajudaram neste passo tão importante na minha vida.

Aos meus alunos, com quem aprendi muito mais do que arte e escrita, e às suas famílias pela participação e envolvimento. São um grupo tão fantástico!

Às minhas colegas e queridas amigas Raquel Laranjeira, Susana Alves e Maria José Novo, pela constante e força e otimismo.

Ao Pedro, meu companheiro, meu amor, e aos nossos filhos, João e Adriana, por serem e estarem, sempre!

E à minha coluna vertebral: a minha mãe e as minhas irmãs, que tornaram possível a realização deste trabalho. Obrigada por todo o investimento emocional e logístico e pela confiança.

RESUMO

O presente trabalho pretende contribuir para o desenvolvimento de competências na área de Língua Portuguesa, em particular ao nível da produção de texto descritivo. De forma a motivar e a dar sentido às aprendizagens realizadas, a sua articulação com a área de Expressão Plástica, no domínio do desenho e da pintura, constitui-se igualmente como meta.

Num ambiente promotor de aprendizagens para alunos de um contexto multicultural, socialmente desfavorecido, um dos objetivos deste trabalho foi analisar e avaliar o desenvolvimento linguístico de alunos cuja língua materna não é o português.

Assim, foi concebido um projeto no qual, ao longo do ano, uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico contactou com obras e técnicas de artistas reconhecidos, pesquisando, analisando, reproduzindo e recriando, ao mesmo tempo que adquiria a estrutura do texto descritivo e um modelo do processo de produção escrita.

Inicialmente, aplicou-se um pré-teste, em que se recolheram produções dos alunos no intuito de aferir o seu grau de conhecimento da estrutura do texto descritivo. Foram trabalhados alguns conceitos prévios à incursão no mundo das artes e da apreciação de pintura.

Em seguida, implementaram-se sequências didáticas com o objetivo de levar os alunos a melhorar em termos de comunicação escrita e a desenvolver o gosto pela pintura, aprendendo a contemplar, a analisar e a descrever uma obra de arte.

Por fim, na aplicação do pós-teste, analisaram-se textos escritos pelos alunos, mediante uma proposta semelhante à inicial, de modo a avaliar o seu desenvolvimento.

O trabalho levado a cabo contribuiu para o desenvolvimento global das competências de comunicação e escrita dos alunos nomeadamente no que diz respeito ao texto descritivo. Esta evolução foi ainda mais notória nos alunos PLNM (Português Língua Não Materna).

Pela análise dos dados recolhidos, em termos de produção textual e artística, pode ainda concluir-se que a articulação curricular da Língua Portuguesa com a Expressão Plástica beneficiou esta turma, que passou a ter uma linguagem comum, no sentido em que os alunos partilharam uma área de interesse em que todos desenvolveram competências.

Palavras - chave: didática da língua; processo de escrita; texto descritivo; arte; português língua não materna (PLNM);

ABSTRACT

The present work aims to contribute to the development of skills in the area of the Portuguese Language, in particular at the level of the elaboration of descriptive text. Also defined as an equal goal is its linkage with the area of Plastic Expression in drawing and painting, in order to motivate and give meaning to the learning undertaken. Striving for a motivational learning environment for students in a multicultural context socially disadvantaged. Being one of the objectives the analysis and the evaluation of the linguistic development of pupils whose mother tongue is not Portuguese.

Thus, has been designed a project in which, throughout the year, a class from the 3rd year of Primary School (1st to 4 Grade) had contact with the works and techniques of recognized artists, researching, analyzing, reproducing and recreating, at the same time acquiring the structure of descriptive text and a model for the writing process.

Initially, a pre-test was performed, in which the work created by the students was collected in order to assess their current degree of their knowledge of the structure of descriptive text. Some concepts were worked prior to foray into the world of the arts and the appreciation of paintings.

Then, didactic sequences were implemented with the objective of leading students to improve in written communication and to develop the taste for painting while learning to contemplate, to analyze and to describe a work of art. Lastly, a post-test was applied and the texts written by students were analyzed, through a proposal similar to the initial, so as to assess their development.

The work carried out has contributed to the overall development of communication and writing skills of the students particularly regarding descriptive text. This trend was even more apparent in PLNM students (Portuguese Language non Maternal).

Through the analysis of the data collected, in terms of textual production and artistic, we can conclude that the curricular articulation of the Portuguese Language with Plastic Expression has benefited this class, which has managed to attain a common language, in the sense that students shared an area of interest to which all developed skills.

Keywords: language didactics; writing process; descriptive text; art; PLNM.

ÍNDICE

Dedicatória	
Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Índice de quadros	
Índice de figuras	
Índice de gráficos	
Lista de abreviaturas	
Introdução	1
Justificação	1
Objetivos	2
Estrutura da dissertação.....	2
I. Enquadramento teórico	4
1. Contextualização dos conceitos de: LM, L2, LE	4
1.1. Língua e linguagem.....	4
1.2. Língua materna, Língua segunda e Língua estrangeira.....	5
1.3. Diversidade linguística no contexto português	7
1.4. Perfis linguísticos – minorias linguísticas na escola portuguesa.....	9
2. Ensino e Aprendizagem de uma língua	10
2.1. Aprendizagem da língua da escola.....	11
2.2. Estratégias de aprendizagem de L2	13
2.3. Trabalho colaborativo na aprendizagem da língua	16
3. Escrever para aprender	17
3.1. Linguagem oral e linguagem escrita	18
3.2. Modelos de escrita.....	20
3.3. Escrita como processo.....	22
3.4. Dimensão social da escrita	23
3.5. Aprender a escrever em L2	24
4. O texto – objeto de estudo	28

4.1. Linguística textual	28
4.2. Conceito de super, macro e microestrutura	29
4.3. Tipologias textuais	29
4.3.1. A sequência descritiva	32
4.4. Estratégias para o ensino do texto	36
5. Aprender com arte	41
5.1. Arte na infância e na escola.....	43
5.1.1. O caso português	45
5.2. Arte e expressão escrita na sala de aula	47
5.2.1.- Arte e expressão escrita em contextos desfavorecidos e multilingues	49
II Enquadramento metodológico	51
1. Enquadramento metodológico.....	51
1.1. Natureza do estudo	51
1.2. Definição do problema	52
2.Técnicas e instrumentos de recolha de dados	54
3. Caracterização dos participantes	55
3.1. Caracterização da turma	55
III Orientações do estudo.....	59
1. Definição do problema	59
2. Questões orientadoras.....	60
IV Conceção e implementação do projeto de intervenção	61
1. Plano de investigação/ação.....	61
1.1. Primeira fase – preparação do projeto.....	61
1.2. Segunda fase – implementação e descrição da intervenção	62
1.2.1. Resumo das sequências didáticas, descritores de desempenho e conteúdos.....	62
Sequência 1 - Trabalho de conceitos prévios: <i>cor, ponto e linha</i>	62
Sequência 2 – Os quartos - van Gogh.....	68
Sequência 3 – Salvador Dalí – quadros ditados.....	72
Sequência 4 - Peixes que brilham.	76
Sequência 5 – Quadros puzzle – o surrealismo em Portugal	78
Sequência 6 – A exposição	83

1.3. Terceira fase – avaliação final do projeto	85
V Apresentação dos resultados.....	86
1. Apresentação do Pré-teste e Pós-teste	86
2. Análise dos resultados do Pré-teste e do Pós-teste	86
2.1. Estrutura do texto descritivo	87
2.1.1. Introdução	87
2.1.2. Desenvolvimento	88
2.1.3. Conclusão.....	89
2.2. Marcadores de texto descritivo	89
2.2.1. Emprego de verbos	91
2.3. Número de palavras.....	92
3. Análise dos resultados do Pré-teste e do Pós-teste dos alunos PLNM.....	93
3.1. Estrutura do texto descritivo	94
3.1.1. Introdução	94
3.1.2. Desenvolvimento	95
3.1.3. Conclusão.....	95
3.2. Marcadores de texto descritivo	96
3.2.1. Emprego de verbos	97
3.3. Número de palavras.....	98
4. Discussão dos resultados	98
VI. Conclusões	102
Bibliografia.....	105
ANEXOS	108
Anexo 1 - Análise de dados obtidos através do Gol-E.....	109
Anexo 2 - Grelha de avaliação do teste diagnóstico de PLNM	110
Anexo 3 - Pré e Pós Teste – Textos dos alunos	111
Anexo 4 - Grelhas de análise de texto descritivo	123
Anexo 5 - Pré e Pós Teste	128
Anexo 6 - Exercícios cromáticos	129
Anexo 7 - Reflexão coletiva – “O que sinto quando pinto”	131

Anexo 8 - Poemas individuais - Cores	132
Anexo 9 - Pintura a aguarela - Cores	136
Anexo 10 - Desenho com pontos	138
Anexo 11 - Texto coletivo.....	139
Anexo 12 - Quarto em perspectiva	141
Anexo 13 - Pesquisa van Gogh	142
Anexo 14 - Texto coletivo – Quarto em Arles	146
Anexo 15 - Lista de palavras úteis	147
Anexo 16 - Planificação e descrição dos quartos dos alunos.....	148
Anexo 17 - Pintura a guache – Quarto dos alunos	159
Anexo 18 - Cartaz de apoio ao texto descritivo	160
Anexo 19 - Pintura acrílica - À maneira de van Gogh.....	161
Anexo 20 - Proposta de pintura– Barco de Mariposas.....	162
Anexo 21 - Quadros ditados– instruções e produções	164
Anexo 22 - Biografia e questionário - Salvador Dali.....	166
Anexo 23 - Planificação de texto descritivo - Dalí	168
Anexo 24 - Texto individual – Num sonho com Salvador Dalí.....	170
Anexo 25 - Pintura a guache – Num sonho com Salvador Dalí.....	176
Anexo 26 - Painel coletivo – Kandinsky.....	178
Anexo 27 - Planificação e descrição – O Peixe Dourado	179
Anexo 28 - Técnica mista (pastel de óleo e aguarela) - Klee.....	185
Anexo 29 - Poema coletivo (cadavre esqui).....	187
Anexo 30 - Painel coletivo (cadavre esqui)	189
Anexo 31 - Guião de entrevista ao Professor Carlos Franco	190
Anexo 32 - Descrição da entrevista.....	193
Anexo 33 - Pesquisa e descrição – Surrealistas Portugueses	201
Anexo 34 - Quadros partilhados – Surrealistas Portugueses.....	211
Anexo 35 - Textos coletivos – preparação da exposição	212
Anexo 36 - Divulgação da exposição.....	213
Anexo 37 - Exposição	216
Anexo 38 - Reflexão dos alunos - exposição	217

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Modelo de projeto de escrita de um gênero	38
Quadro 2: Elementos de uma sequência didática para o ensino da composição escrita	40
Quadro 3: Sat scores of students who study the arts: what we can and cannot conclude about the association.....	43
Quadro 4: Cronograma de implementação do projeto.....	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Um modelo descritivo do processo de composição.....	26
Figura 2: Superestrutura do texto descritivo.....	33
Figura 3: Imagem do pré e pós-teste	54

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição das idades dos alunos	56
Gráfico 2: Distribuição das habilitações académicas dos E.E.	57
Gráfico 3: Estrutura familiar.....	57
Gráfico 4: Distribuição das nacionalidades dos alunos	58
Gráfico 5: Introdução.....	87
Gráfico 6: Desenvolvimento.....	88
Gráfico 7: Conclusão	89
Gráfico 8: Marcadores de texto descritivo	90
Gráfico 9: Emprego de verbos.....	91
Gráfico 10: Diversidade de verbos utilizados.....	92
Gráfico 11: Número de palavras.....	93
Gráfico 12: Introdução PLNM	94
Gráfico 13: Desenvolvimento PLNM.....	95
Gráfico 14: Conclusão PLNM.....	96
Gráfico 15: Marcadores do texto descritivo PLNM	97
Gráfico 16: Emprego de verbos PLNM.....	97
Gráfico 17: Número de palavras PLNM.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS

APA	Apoio Pedagógico Acrescido
ASL	Aquisição de Língua Segunda
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
EE	Encarregado de Educação
GIP	Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico
GOL-E	Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar
ILTEC	Instituto de Linguística Teórica e Computacional
PLNM	Português Língua Não Materna
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

INTRODUÇÃO

JUSTIFICAÇÃO

Escrever não é, ao contrário da fala, uma capacidade inata.

À entrada para a escola, percursos desiguais geram desempenhos díspares, tanto mais se a língua em que se desenvolveram não for a língua de escolarização.

Num contexto multilíngue 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.

Desde a infância, a criança exprime-se naturalmente através do desenho o que torna a expressão artística num lugar de encontro, partilha de experiências e comunicação por excelência.

É nesta linha que se justifica a pertinência do presente estudo, pela oportunidade que alunos com Português Língua Materna e alunos com Português Língua Não Materna têm de realizar percursos comuns em igualdade de acesso e oportunidade na escola portuguesa.

Neste contexto, todos podem desenvolver competências específicas na área da escrita, alguns ainda enriquecem o vocabulário ativo na língua de escolarização e dão sentido às aprendizagens realizadas.

Em articulação com o desenvolvimento das competências linguísticas envolvidas na produção de textos descritivos, objetivo primeiro deste trabalho, pretende-se igualmente desenvolver a sensibilidade artística e estética dos alunos, enquadrando a pintura de grandes mestres no quotidiano de alunos oriundos de um meio social e culturalmente pouco desenvolvido.

OBJETIVOS

Constituem-se como objetivos específicos deste projeto os seguintes:

- Desenvolver competências de Língua Portuguesa em alunos portugueses e em alunos com PLNM;
- Trabalhar a produção de textos, prioritariamente descritivos, com breves incursões em outros tipos de texto: poesia, texto narrativo, instrucional, biografia, entrevista, convite;
- Motivar e integrar os alunos de PLNM em projetos de turma;
- Promover, numa perspetiva transversal, o ensino das artes e a comunicação artística e estética dos alunos;
- Explorar técnicas de desenho e pintura de modo a desenvolver a criatividade e as competências comunicativas;

De forma a alcançar estes objetivos foi desenvolvido um projeto de intervenção constituído por três fases: i) preparação, que consistiu na recolha e análise de textos dos alunos com intuito descritivo, trabalho de conceitos prévios na área de expressão plástica (cor, ponto, linha, entre outros) e conceção de sequências didáticas; ii) implementação das sequências didáticas com o propósito de trabalhar a escrita e fomentar aprendizagens nesta área, articulando com a Expressão Plástica; iii) avaliação do projeto, realizada através do confronto das produções escritas dos alunos antes e após a implementação das sequências.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O trabalho apresentado encontra-se dividido em seis capítulos.

O primeiro pretende enquadrar numa base teórica o projeto levado a cabo e contém cinco secções: 1) Contextualização LM, L2 e Língua Estrangeira; 2) Ensino e aprendizagem de uma língua; 3) Desenvolvimento da escrita; 4) Tipos e géneros textuais com enfoque no texto descritivo; 5) A arte e a escrita no 1.º Ciclo.

O segundo capítulo diz respeito ao enquadramento metodológico, identificando a natureza e objetivo do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e a caracterização dos participantes.

Em seguida, definem-se as orientações do estudo mediante a identificação do problema e o desenvolvimento das questões orientadoras.

No quarto capítulo relata-se o desenvolvimento do projeto desde a concepção à sua implementação num plano de investigação/ação. Neste ponto abordam-se os princípios organizadores, a estrutura e as sequências didáticas aplicadas no decorrer do processo, bem como a avaliação final do trabalho.

Na secção seguinte apresentam-se e discutem-se os dados recolhidos no início e no final do projeto analisando-se os resultados obtidos.

O sexto e último capítulo apresenta as conclusões retiradas ao longo de todo este percurso.

Apresenta-se ainda um conjunto de anexos que pretende ilustrar o percurso efetuado.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE: LM, L2, LE

1.1. LÍNGUA E LINGUAGEM

Antes de definir o conceito de língua materna, importa distinguir entre língua e linguagem.

Estes conceitos não são facilmente distinguíveis. Várias têm sido as definições encontradas, umas mais esclarecedoras que outras. Saussure (1977) define língua como “sistema que podemos aprender não importa em que idade e múltiplas vezes na vida, enquanto a linguagem é uma aptidão cognitiva e comunicativa, relacionada com o desenvolvimento da criança e que só se adquire uma vez numa idade precisa, no momento em que adquire a língua materna”.

O termo linguagem é utilizado por vários autores enquanto capacidade comunicativa. Nas palavras de Galisson e Coste (1983, p. 445) linguagem é “um meio de comunicação utilizado por uma comunidade humana ou animal para transmitir mensagens. Uma linguagem é composta por unidades mínimas chamadas signos ou sinais”.

O conceito de língua só aparece ligado à comunicação humana ou, como referem Silva e Gonçalves (2011, p.23), pode ser entendida como o “principal meio de comunicação e de acesso a uma cultura, caracteriza-se não só pelas suas funções, como também pelo seu funcionamento”.

Assim, as autoras, citando Defays e Deltour (2003) apresentam cronologicamente diferentes teorias da língua.

No século XVII, língua, pensamento e realidade eram considerados estruturas naturais e universais (língua como representação).

No século XIX, os linguistas vêm afirmar a língua enquanto coleção de regras, ou seja, vão descrever regras fonéticas e morfológicas que presidem ao funcionamento da língua e comparar vocabulário e gramática de várias línguas em busca da língua original. Assim, cria-se a ideia de que a língua é um conjunto de regras de aplicação metódica.

O século XX vem introduzir novas visões sobre este conceito. A visão mecanicista aborda a língua enquanto estrutura desligando-a do mundo e das outras línguas. Esta

visão será complementada por uma abordagem da língua enquanto meio de comunicação em que a linguagem surge como aparelho formal de codificação e descodificação da informação.

O estruturalismo acima referido será posto em causa, pois apenas explica parte dos fenómenos da comunicação. Surge uma abordagem sociolinguística que tem em conta, para além da estrutura, a dimensão humana da linguagem.

Conceções mais atuais olham a língua como meio de expressão e interação. Foca-se a forma de o sujeito comunicar e interagir sobre o mundo, mais do que a funcionalidade ou a função da língua. Estuda-se a pragmática, a criatividade e as formas de expressão literária. Observa-se a língua numa perspetiva mais completa surgindo ainda como fator de prestígio social, nomeadamente em falantes de línguas estrangeiras que, muitas vezes, recorrem à língua do país de acolhimento como forma de integração.

1.2. LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA SEGUNDA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

A designação língua materna está ligada ao facto de, nas sociedades ocidentais, a primeira língua com que as crianças contactam ser a língua transmitida pela mãe.

Adquirida de forma natural, já que o ser humano possui uma predisposição genética para a aquisição da linguagem verbal, é na língua da mãe que a criança comunica e interage nos primeiros anos de vida sendo o contexto em que está inserida fundamental para a construção estruturada da sua língua de referência.

De forma mais ou menos consciente, mediante explicações dos adultos ou imitações que a criança faz das produções que ouve, a língua materna é “adquirida no contexto familiar, não necessitando de verdadeira aprendizagem” (Tavares, 2007, p. 24).

Apesar de esta definição ser bastante objetiva, o conceito de língua materna assume contornos díspares na visão de vários autores.

Para Defays e Deltour (2003), citados por Silva e Gonçalves (Silva & Gonçalves, 2011, p. 30), “a língua materna é determinante no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social de cada indivíduo tendo repercussões na motivação e capacidades para aprender outras línguas” mas acrescentam que a língua materna nem sempre é a língua da “mãe”. Citando Silva e Gonçalves (Silva & Gonçalves, 2011, p. 30) “ Há casos em que a língua materna cai em descrédito e é abandonada ou mesmo esquecida; noutros casos, limita-se ao uso doméstico e oral o que resulta num bilinguismo no interior e exterior do seio

familiar; há ainda outros casos de famílias mistas em que a língua materna é múltipla, não se definindo, como tal, qual a língua dominante”.

Independentemente das concepções que possamos ter sobre língua materna, a existência desse conceito obriga, por oposição, à definição do conceito de línguas não maternas.

Dentro das línguas não maternas podemos distinguir língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE).

Qualquer um destes conceitos está ligado à escolarização, havendo no entanto especificidades que os distinguem.

Língua segunda é um conceito recentemente explorado e pouco definido. Para Galisson e Coste (1983) é um termo útil no que diz respeito aos países em que uma língua não materna tem um estatuto privilegiado, como o francês nos países da África francófona e o português nos países da África lusófona.

Ançã (1999), citada por Silva e Gonçalves (2011), define língua segunda como língua oficial e escolar que pode ser estabelecida por critérios psicolinguísticos, devido à cronologia da aquisição, ou sociolinguísticos, implicando a escolha de uma língua oficial.

Lewis (1974) acrescenta ainda que uma língua segunda pode estar enraizada no desenvolvimento cognitivo da criança desde que seja adquirida na infância.

Na sua maioria, os autores que definem línguas não maternas distinguem língua segunda de língua estrangeira. Para qualquer um dos autores acima referidos, a língua estrangeira representa uma língua que é aprendida em contexto de sala de aula e apenas na aula de língua.

Se, em dado momento, língua materna e língua segunda podem estar muito próximas em termos de proficiência e grau de utilização do falante (caso dos filhos de emigrantes ou alunos escolarizados na língua oficial de um país que não seja a sua língua materna), língua segunda e língua estrangeira apenas se relacionam porque “ambas são de essência não materna para o aprendente” (Silva & Gonçalves, 2011, p. 32).

Outro conceito que importa abordar é o de bilinguismo, muitas vezes obtido através das situações em que a língua materna não coincide com a língua de escolarização. Num mundo em constante mudança, a maioria das pessoas já vive em contextos multilingues. Os fluxos migratórios estendem-se hoje por todo o mundo sendo cada país maior do que as suas fronteiras e o mundo uma “aldeia global” com tudo de bom e mau que isso acarreta.

Na verdade, por questões sociais, culturais, políticas ou económicas cada vez mais cidadãos deixam o seu país com uma bagagem muito própria que terá que ser integrada no país de destino. A este cabe a função, nem sempre fácil, de acolher e desenvolver o potencial dos indivíduos que recebe tornando-os membros ativos da sociedade.

Bilinguismo, no dicionário de língua portuguesa, encontra as seguintes definições: situação do que fala ou domina duas línguas (A. Ciências de Lisboa; Fundação Caloust Gulbenkian, 2001, p. 531); coexistência de dois sistemas linguísticos (língua, dialeto, etc.) numa comunidade; utilização simultânea de duas línguas por uma pessoa ou por um grupo, com idêntica fluência ou proeminência de uma delas¹.

Estudos apontam o bilinguismo como uma mais-valia para os indivíduos referindo que “os indivíduos bilingues são mais conscientes da língua (habilidades metalinguísticas) e têm acrescida a facilidade na aprendizagem de novas línguas” (Caels & Mendes, 2008, p. 274).

Lambert (1974) introduz conceitos como bilinguismo aditivo e subtrativo para justificar a aquisição de mais que uma língua pelos indivíduos.

Por bilinguismo aditivo entende-se a aquisição de uma segunda língua sem prejuízo da primeira (língua materna). Ocorre em situações em que ambas as línguas ocupam lugares igualmente prestigiantes na comunidade em que os indivíduos se inserem.

Quando, por outro lado, se adquire uma segunda língua e a primeira (língua materna) é posta de parte, ou assume um segundo plano, pondo em causa o nível de proficiência do falante, ocorre um caso de bilinguismo subtrativo. Este fenómeno manifesta-se principalmente quando uma pessoa vive num contexto cultural em que a sua língua materna é um idioma minoritário e adquire, por isso, um estatuto inferior ao da língua oficial da comunidade, por exemplo, a comunidade francesa no Canadá (fora do Quebec); as comunidades dos PALOP em Portugal.

1.3.DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO PORTUGUÊS

“As mudanças ocorridas na sociedade portuguesa ao longo das últimas décadas têm-se refletido nas escolas por todo o país, colocando-lhes desafios constantes” (Ministério da Educação, 2005, p. 3).

¹<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/bilinguismo;jsessionid=6rYmnPQt9c-GzWZHJReDJA>

A maioria dos países do mundo vive uma realidade escolar bastante heterogénea quer do ponto de vista cultural, quer linguístico. Portugal desconhecia esta realidade até à década de setenta do século passado. A independência das ex-colónias e, mais tarde, a entrada para a União Europeia foram acompanhadas de fortes movimentos migratórios que tornaram as escolas portuguesas em espaços multilingues e multiculturais.

Existem, nas escolas portuguesas, alunos de cerca de 120 nacionalidades. A maior parte destes alunos é proveniente de países africanos apesar de se notar um aumento dos alunos de origem brasileira e de países do leste da Europa. O maior número de alunos estrangeiros concentra-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico (cerca de 36730 em 2004) de acordo com os dados do Documento Orientador para a Integração de Alunos com PLNM (Ministério da Educação, 2005).

De acordo com o Documento Orientador do Português Língua Não Materna no Currículo Nacional (2005), as principais dificuldades dos alunos que têm Português como Língua Não Materna refletem as seguintes necessidades:

Necessidades linguísticas – resultantes do desconhecimento total ou parcial da língua portuguesa (e dos códigos culturais da sociedade de acolhimento a ela associados), com consequências tanto para as relações interpessoais e sociais como para a aprendizagem nas restantes disciplinas.

Necessidades curriculares – resultantes das diferenças de currículo entre o país de origem e o país de acolhimento podem constituir saberes insuficientes para o avanço das aprendizagens. Essas necessidades curriculares são, essencialmente, de dois tipos: conteúdos declarativos (sobretudo os relacionados com História, Geografia e Cultura do país de acolhimento) e aprendizagens instrumentais essenciais.

Necessidades de integração – resultantes das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o país de escolarização. A estas necessidades acrescem, muitas vezes, condições sociais e familiares desfavorecidas.

O mesmo documento, à luz da legislação nacional e internacional em vigor, definiu um plano de intervenção que pretende garantir os direitos dos alunos estrangeiros ou filhos de imigrantes no sistema de ensino português segundo os princípios abaixo descritos:

Princípio da integração – educar pela e para a igualdade em conformidade com o direito à educação e no respeito pela manutenção da língua e da cultura de origem. A Escola assume-se como um espaço de excelência para a prática do convívio e da cooperação;

Princípio da igualdade – promover o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades. A Escola assume-se como um espaço privilegiado para o combate às desigualdades sociais e às atitudes discriminatórias.

Princípio da interculturalidade – fomentar o diálogo entre culturas, em condições de igualdade e de reciprocidade. A Escola assume-se como espaço de valorização do plurilinguismo e do pluriculturalismo.

Princípio da qualidade – prosseguir a consecução dos objetivos a que a Escola se propõe, no que se refere ao desenvolvimento das competências pessoais, sociais, éticas e intelectuais.

1.4.PERFIS LINGUÍSTICOS – MINORIAS LINGUÍSTICAS NA ESCOLA PORTUGUESA

Estudos apontam para uma grande diversidade linguística nas escolas portuguesas.

Amostras referidas por Silva e Gonçalves (2011) apontam a existência maioritária de alunos oriundos dos PALOP, mas também evidenciam fortes migrações de países da Europa de Leste e até da Ásia.

Já um estudo do ILTEC, publicado em 2008, pela Fundação Calouste Gulbenkian 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.

Estes e outros estudos, ao traçar os perfis linguísticos dos alunos das escolas portuguesas, deram conta não só da importância que a língua de escolarização assume na construção do sucesso dos alunos, mas também do papel preponderante dos professores nesse percurso.

Na análise dos dados, vários autores são confrontados com diferentes graus e níveis de proficiência por parte dos alunos alvo de investigações. Se há alunos que ao ser escolarizados em português tendem a pôr de parte a sua língua materna, utilizando-a só em casa ou com amigos (exemplo dos alunos oriundos dos PALOP), outros adquirem o português como segunda língua ou mesmo na perspectiva de língua estrangeira sem descurar a sua primeira língua (caso de alunos da China).

Os alunos bilíngues acabam por desenvolver maior capacidade quer na aquisição de línguas, quer na habilidade de refletir e concentrar-se nos processos de aprendizagem. Contudo, as dificuldades com que se deparam em termos escolares não devem ser menosprezadas. O insucesso destes alunos também pode ser ditado pela insuficiente resposta da escola às suas necessidades específicas.

Para proporcionar aos alunos de PLNM a melhor experiência escolar possível, é necessário perceber um pouco sobre a sua realidade social e cultural bem como as especificidades da sua língua de origem.

Só assim será possível uma integração dos alunos PLNM no sistema escolar português que lhes garanta um percurso escolar bem fundamentado e sucedido, como revelam alguns estudos.

No estudo *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* levado a cabo pelo ILTEC (2008), são traçados perfis linguísticos e socioculturais de quatro línguas diferentes e ilustrativas do cenário plurilingue português: o crioulo de Cabo Verde, o guzerate, o mandarim e o ucraniano.

Já os perfis traçados por Silva e Gonçalves (2011) têm em conta, além da língua materna dos alunos, fatores como o perfil do aluno enquanto aprendiz, questões relacionadas com a motivação, autonomia e idade.

Posteriormente, os perfis são traçados através da análise e comparação de dados dos grupos de alunos que têm português como língua materna, e, dentro dos alunos de PLNM, analisam-se os que vêm de países de língua oficial portuguesa e de outros países como China, Índia e países da Europa de Leste.

Conclui-se que os resultados e as perspetivas dos alunos face ao seu grau de competência em português variam de acordo com a zona geográfica de onde provêm e com a cultura em que se inserem.

2. ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA

Qualquer falante adquire, ao longo da sua vida, pelo menos uma língua. Esta pode ser a língua oficial (dominante) do seu país ou não. Devido à capacidade que os seres humanos (sem condicionantes patológicas) têm de dar sentido à função da linguagem, a maioria das pessoas adquire além da língua materna, uma segunda língua - L2.

Segundo Silva e Gonçalves (2011), o domínio de uma língua pode adquirir-se sob diversas formas contudo, importa conhecer o processo de aquisição de uma língua em contexto escolar, quer se trate da língua materna ou não materna dos aprendentes.

Para desenvolver este capítulo, há conceitos que, embora próximos, importa distinguir: aquisição, ensino e aprendizagem.

Para alguns autores, aprendizagem difere de aquisição apenas pelo contexto, ou seja, adquire-se uma língua natural e informalmente (como a língua materna) mas aprendizagem ocorre apenas em contexto formal ou escolar.

Outros, como Defays e Deltour (2003), têm uma abordagem mais completa dos conceitos. Nas palavras de Silva e Gonçalves (Silva & Gonçalves, 2011, p. 50) “aquisição é a finalidade de toda a aprendizagem ou apropriação; a aprendizagem diz respeito ao processo pessoal e consciente com vista à apropriação de novos conhecimentos (...) ensino é um meio de aprendizagem (...)” onde existe intervenção de um professor, um programa, tarefas adequadas e avaliação de resultados.

Naturalmente, todo este processo, por mais individualizado ou adaptado que seja, depende da motivação de quem aprende a língua uma vez que a aprendizagem de uma língua requer muita paciência e perseverança.

2.1. APRENDIZAGEM DA LÍNGUA DA ESCOLA

“A Escola assumindo-se como uma instituição laica, obrigatória e gratuita tem de se fazer chegar a todos aqueles que a frequentam” (Silva & Gonçalves, 2011, p. 47).

A escola é o principal agente na aprendizagem e domínio corretos 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.

Como referem Caels e Mendes (Caels & Mendes, 2008, p. 271), “O não acolhimento da diversidade cultural e linguística pela escola parece contribuir significativamente, um pouco por todo o mundo, para a manutenção e reprodução de índices elevados de exclusão ou desnivelamento social das populações minoritárias”.

Quando falantes de outras línguas chegam à escola portuguesa, a aquisição do português deixa de ser necessária apenas para a socialização e integração na comunidade em que estão inseridos. Na verdade, muitas crianças mantêm, em casa ou no seu bairro, o uso mais frequente da sua língua materna. Contudo, o domínio da língua da escola passa a ser necessário para o sucesso destes alunos na aula de língua e em todas as outras disciplinas escolares, que são trabalhadas e desenvolvidas em português. “Se o aprendiz não domina bem a língua de escolarização, encontra, ao longo do seu percurso escolar barreiras linguísticas que o impedem de fazer as leituras corretas do implícito presente nas aprendizagens e, até mesmo, na sua vida social” (Silva & Gonçalves, 2011, p. 40).

Ao invés de serem transpostas, estas barreiras constituem motivo de desânimo e desistência no que diz respeito ao percurso escolar.

Os alunos estrangeiros sentem-se frequentemente inferiores por não dominarem a “língua da escola” e desistem, abandonam os estudos precocemente enveredando, por vezes, por caminhos de violência, roubo, suicídio, etc.

Vários autores, como Soares (1999, p. 85), citando D  sir, sugerem que dar prioridade à aprendizagem da língua do país de acolhimento e, conseqüentemente, à língua de escolariza  o    uma estratégia necessária que pode levar a um processo de integra  o mais positivo.

Outra estratégia, apontada por Cummins, citado por Gouveia e Solla (2004, p.19), refere a importância de valorizar os conhecimentos, línguas e culturas dos alunos estrangeiros, criando espaços pluril  ngues e multiculturais na escola, sensibilizando pessoal docente e não docente, pedindo a colabora  o dos pais, motivando os alunos a elevar as expectativas de progressão escolar e, conseqüentemente aumentando a predisposi  o e o envolvimento dos alunos.

Na aquisi  o de uma língua e na vida, a motiva  o impulsiona a concretiza  o de tarefas, catalisa esforços e eleva expectativas ao contrário da desmotiva  o que, como já referimos, atua de forma oposta apresentando conseq  ncias bem negativas. Os fatores de motiva  o ou desmotiva  o dos alunos podem ser internos ou externos    escola, contudo, a sala de aula    um contexto que pode apresentar barreiras aos níveis linguístico, cognitivo e social constituindo-se como elemento determinante na ado  o de atitudes.

A cria  o de estereótipos linguísticos pode ser um fator inibidor para alunos estrangeiros. Se estes se sentem marginalizados por um sistema de ensino que não os

integra da melhor forma, se sempre que falam se sentem ridicularizados por não dominarem o padrão da língua da escola, estes alunos vão rejeitar os saberes escolares e, nesse ciclo vicioso, nunca vão atingir as competências necessárias que o sistema lhes impõe para progredir. O que acontece é que a escola e o ensino da língua estão estruturados para atender às necessidades de alunos modelo. O *standard* português é uma realidade afastada das nossas salas de aula há vários anos.

O sucesso na aquisição da língua de escolarização para alunos estrangeiros depende da adaptação da escola portuguesa à realidade plurilingue com que convive. Neste sentido, como afirmam Gonçalves e Pereira (2006), as práticas pedagógicas numa aula de língua devem desenvolver prioritariamente as competências comunicativas do aluno tendo em conta aspetos linguísticos e culturais da sua língua. Não se pode ensinar o português como língua não materna sem ter algumas noções sobre a língua e cultura do aluno.

Assim, compete à escola atender à diversidade com o objetivo de esbater assimetrias e assegurar a igualdade de oportunidades a todos os alunos. Mais, depende da escola a educação e desenvolvimento de cidadãos autónomos e competentes em língua e nas restantes áreas curriculares que não sejam indissociáveis desta.

2.2. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE L2

Cada aluno, que tenha o português como língua materna ou não, chega à escola com um *input* diferente, em termos linguísticos, culturais ou cognitivos.

O ensino do Português como Língua Não Materna tem sido estudado no contexto das nossas escolas. Em 2003, o documento “Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna” faz um diagnóstico da diversidade linguística em Portugal com o objetivo de estabelecer medidas de apoio e superação dos problemas identificados.

Mais tarde, em 2005, é publicado o documento orientador do ensino do PLNМ que reforça a caracterização previamente elaborada e dota as escolas de um conjunto de medidas de promoção da integração e do desenvolvimento dos alunos que não têm o português como língua materna, tal como foi abordado anteriormente.

Uma vez que estes alunos apresentam necessidades e dificuldades diferentes dos que têm o português como língua materna, as estratégias e metodologias também têm de recorrer à diferenciação de modo a contextualizar as aprendizagens. O interesse e o

reconhecimento de uma finalidade pertinente na realização das tarefas propostas leva os alunos a ganhar interesse pelos conteúdos desde logo, porque lhes atribuem significado. A adequação das propostas, dos materiais e das próprias concepções de ensino (modelos) é imperativa quando se busca o sucesso de todos os alunos. Do mesmo modo, importa a definição das estratégias de aprendizagem que permitam perseguir esse objetivo.

Cuq e Grucca, citados por Tavares (2007), referem as seguintes estratégias de aprendizagem, que a autora considera serem adequadas quer ao ensino/aprendizagem de uma L2, quer ao desenvolvimento de uma língua materna: inferência, memorização, a repetição mental, a associação, a analogia, o *transfer*, a simplificação, a generalização a indução, a dedução. Estas estratégias são consideradas geradoras de autonomia nos aprendentes.

Silva e Gonçalves (2011), citam Cyr (1998) na descrição de três classificações de estratégias de aprendizagem propostas por diferentes autores.

A tipologia de Oxford (1990) define estratégia como “um estado de procedimentos utilizados pelos aprendentes para melhorar a sua aprendizagem (...)”. Faz a distinção entre estratégias diretas e indiretas. As diretas “envolvem a manipulação da língua alvo e prática de processos mentais” recorrendo a estratégias mnemónicas, cognitivas e compensatórias. As indiretas “envolvem, enquadram ou sustentam a aprendizagem” e englobam estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

Oxford não destaca quais destas estratégias são mais ou menos importantes, contudo, esta listagem já pode sensibilizar os professores para os recursos possíveis na sala de aula.

A tipologia de Rubin é analítica e descritiva. No que diz respeito à construção do saber em L2, descreve três operações: processos de compreensão ou apropriação de conhecimentos, processos de retenção ou memorização e processos de recuperação e reutilização.

O primeiro envolve estratégias de clarificação, verificação, inferência, raciocínio dedutivo e recursos. O segundo propõe estratégias de memorização tais como associação, agrupamento de palavras, utilização de palavras-chave, etc... O terceiro admite estratégias de prática, de autorregulação e estratégias sociais indiretas.

A tipologia de O'Malley e Chamot é mais rigorosa e sintética, no entanto, permite uma melhor aplicação e compreensão dos professores relativamente às técnicas a aplicar no ensino de L2.

Estes autores agrupam as estratégias em três categorias: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas.

Tendo em conta esta tipologia, Silva e Gonçalves (2011), optam por se deter um pouco sobre a definição das suas estratégias de aprendizagem.

Assim, as estratégias metacognitivas na aprendizagem de uma língua segunda são: a antecipação, a atenção, a autogestão, a autorregulação, a identificação do problema e a autoavaliação.

As estratégias cognitivas implicadas no processo são: praticar a língua, memorizar, tomar notas, agrupar, rever, inferir, deduzir, pesquisar (pesquisa documental), traduzir e comparar a língua materna com outra língua conhecida, parafrasear, elaborar e resumir.

Por fim, no que diz respeito às estratégias socioafetivas consideram-se: as questões de clarificação e verificação, a cooperação e a gestão das emoções.

De facto, as estratégias descritas por estes últimos autores, nomeadamente as cognitivas e metacognitivas, constituem também parte dos descritores de desempenho do programa de Português. São pistas, eventuais soluções para os problemas com que os professores se deparam na sala de aula quando ensinam português a alunos de PLNM.

Algumas estratégias poderão resultar, outras poderão ser rejeitadas, pelo que é importante saber escolher e aferir o sucesso de determinada escolha, devendo ser tidos em conta os conhecimentos prévios dos alunos de modo a que os conteúdos trabalhados na escola tenham uma base e sejam integrados de forma coerente.

Zabala (1998) lista um conjunto de relações interativas facilitadoras da aprendizagem entre as quais se encontram: planificar de forma flexível e adaptável às necessidades dos alunos; ajudar os alunos a construir sentido nas suas atividades, estabelecendo metas alcançáveis e oferecendo ajudas adequadas; promover a atividade mental auto estruturante, a auto estima e o auto conceito; estabelecer canais de comunicação apropriados favorecendo o debate de ideias; potenciar a autonomia dos alunos planeando e distribuindo tarefas de modo a que estes *aprendam a aprender*; avaliar de acordo com as capacidades e esforços dos alunos e tendo em conta os objetivos previamente delineados.

Silva e Gonçalves (2011) citam Cyr (1998) que, inspirado em Oxford (1990), apresenta fatores que podem influenciar na escolha de estratégias de aprendizagem: relacionados com a personalidade como as características pessoais; de ordem biográfica, nomeadamente, idade, sexo, origem étnica, língua materna; de ordem situacional no que diz respeito ao nível de proficiência, língua alvo, tarefas; de ordem afetiva no domínio

das atitudes e motivação; de ordem pessoal no caso da carreira, orientação profissional, nível de consciência metacognitiva e aptidão.

Estes fatores dizem respeito aos estádios e características dos aprendentes e podem influenciar a forma como determinado aluno encara determinada estratégia pelo que, o professor terá tanto mais sucesso quanto mais atento estiver à dinâmica gerada na sua sala de aula.

2.3. TRABALHO COLABORATIVO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

“A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou aos pares) para atingirem um objetivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (Niza S. , 1998, p. 81).

Hoje, o cooperativismo é uma realidade necessária ao sucesso escolar. Influencia o desempenho dos alunos na medida em que lhes permite comparar processos díspares e descobrir outras estratégias de solução de problemas, enquanto atua na dimensão afetiva igualmente importante na relação que cada um estabelece com a escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

Da mesma forma, os alunos que não partilham com outros os seus processos de escrita têm mais dificuldade em desenvolver os mecanismos cognitivos que possibilitam uma melhor aprendizagem da língua, especialmente alunos de PLNM. Citados no Guião de Implementação do Programa do Português no Ensino Básico, Crouse e Davey (1989) afirmam que a aprendizagem cooperativa torna os alunos mais seguros e confiantes, fá-los aprender uns com os outros na medida em que, em conjunto, podem planificar, clarificar e esclarecer-se uns aos outros (Niza, Segura, & Mota, 2011).

Para alunos falantes de outras línguas maternas, o trabalho cooperativo é importante, como descreve Cassany (2007), pois gera aprendizagem ao nível da composição de textos, da forma de trabalhar de cada colega, como se constroem as ideias (na língua de escolarização), e de como se elabora o discurso.

Na revista Tinkuy (2009), os autores ligam as atividades cooperativas às teorias Vygostkianas e socioconstrutivistas no sentido de comparar as interações humanas a “formigueiros” de vida social ativa e não ao comportamento de “lobos solitários”. A

nota dos editores evidencia o facto de a aprendizagem de uma língua ser sempre uma tarefa cooperativa, na medida em que requer comunicação e interação de vários sujeitos e é meio de integração numa sociedade.

Deste modo, a dinâmica da sala de aula, bem como a aprendizagem dos alunos saem beneficiadas da aplicação de modelos de trabalho colaborativo.

Milian (1998) refere ainda a importância do trabalho colaborativo no decorrer das atividades ou sequências didáticas.

Desde a apresentação e preparação do trabalho, realizada em grande grupo/turma, em que todos dão a sua opinião e contribuem para as decisões a tomar, até à divisão da turma em grupos, atribuindo tarefas de realização de atividades e propostas, passando pela revisão do trabalho que pode ser feita em pequenos grupos ou a pares.

O trabalho em grande grupo valoriza a opinião e recolhe contributos de todos os elementos da turma assim como o trabalho em grupos leva facilmente à prática dos objetivos definidos envolvendo os alunos ativamente no trabalho. Também potencia o confronto de opiniões e melhora o produto final.

Já o trabalho em pares permite aos alunos com mais dificuldades serem ajudados e estimulados por um colega no sentido de superar obstáculos e atingir objetivos. Para além da comunicação entre pares ser, muitas vezes, mais eficaz, é também um importante exercício de cidadania e solidariedade.

As atividades colaborativas usam a linguagem como instrumento de aprendizagem: os alunos têm de ler para aprender; falar para explicar a sua opinião, justificar uma decisão; escrever para organizar o conhecimento e transmitir informações; e escutar para comparar e cruzar informações, saberes e pontos de vista. Nesta perspetiva, conclui-se que a participação dos alunos em processos interativos de produção escrita permite-lhes aceder mais facilmente à linguagem das diferentes disciplinas do currículo alcançando aprendizagens mais duradouras (Niza, Segura, & Mota, 2011).

3. ESCREVER PARA APRENDER

“Muitos são os recursos e estratégias utilizados na feitura de um texto. Além de envolver uma meta e um plano (...) a escrita envolve também a resolução de problemas” (Castro, 2005, p. 1).

Segundo o Programa de Língua Portuguesa (2009) em vigor, a escrita é “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como os processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, correção e reformulação do texto)”.

Ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este documento realça a necessidade de os alunos exercitarem a escrita redigindo textos através de modelos ou de forma pessoal e criativa. Este exercício permitirá aos alunos adquirir as normas e procedimentos respeitantes à estrutura, organização e coerência textual.

3.1. LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA

A linguagem é um processo natural. O ser humano tem uma predisposição genética para adquirir a linguagem oral, já a escrita, implica processos de aquisição mais complexos. Camps (2003) refere, a partir das propostas de Freinet, que a linguagem é adquirida em situações que implicam partilha com outros sendo a linguagem escrita um instrumento de elaboração do conhecimento do mundo, de si mesmo e das outras pessoas.

Conforme diz a autora,

“Aprender a escribir implica, pues, crear una red de relaciones com los demás a través del uso del language escrito; las exigencias que las situaciones plantean llevan a la necesidad de adquisicion de conocimientos en la interacción con el professor, com los companeros, com el entorno natural y social” (Camps, 2003, p. 14).

Se falar é uma competência para a qual existe uma predisposição inata, o mesmo não se aplica à escrita, pelo que, nesta área, o programa de Língua Portuguesa define como primeiros descritores de desempenho ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico: “perceber que a escrita é uma representação da língua oral; respeitar a direccionalidade da escrita; usar adequadamente os instrumentos da escrita”.

Aprender a escrever implica aprender a utilizar a linguagem de uma forma distinta da oralidade (Cassany, 1999).

Na mesma obra, Cassany resume as principais diferenças entre linguagem escrita e linguagem oral centrando-se na análise de três aspetos: (i) sociocultural; (ii) pragmático /discursivo e (iii) gramatical/ léxico.

Em termos socioculturais, existe uma diferença cronológica considerável entre o aparecimento da comunicação oral e escrita. A primeira data de há trinta mil anos, a segunda desenvolveu-se cerca de três mil e quinhentos anos a.C.

A linguagem oral é utilizada por todas as civilizações humanas, estando qualquer bebé saudável biologicamente predisposto para a adquirir de modo natural numa sociedade, ao passo que a linguagem escrita não se desenvolveu em todas as civilizações. Citando Tusón (1996), Cassany refere ainda o fato de nem todas as pessoas aprenderem a ler e a escrever dada a necessidade que esta competência tem de ser formalmente ensinada. O autor refere ainda que a linguagem oral representa o eixo principal da atividade familiar, social e laboral das comunidades, relacionando-se com o pensamento concreto, enquanto a escrita se liga mais a questões económicas, políticas e científicas o que lhe confere uma função mais objetiva relacionada com o pensamento abstrato.

No que diz respeito à dimensão pragmática/discursiva, a linguagem oral difere da linguagem escrita na medida em que é percebida através do canal auditivo, permitindo a compreensão imediata da mensagem, a interação de vários locutores: é um processo espontâneo. Já a linguagem escrita é diferida, no sentido em que se apreende visualmente, está condicionada a um interlocutor e exige maior nível de planificação.

A linguagem oral pode estar sujeita a variações de acordo com o contexto, dialeto e modalidades enunciativas empregues pelo(s) locutor(es). A escrita está associada com o padrão da língua em que se comunica, enunciando dados de forma mais explícita, recorrendo a estruturas mais formais e previamente organizadas.

O aspeto gramatical / lexical evidencia uma vez mais a flexibilidade da linguagem verbal face à exigência formal da linguagem escrita.

Se, oralmente, podemos usar expressões que ajudam a ilustrar a mensagem, introduzir elementos que clarifiquem a mesma (na perspetiva do recetor) ou ainda socorrer-nos de “muletas” conetoras do raciocínio (*então, e, hum...*), o mesmo não se pode fazer em termos de escrita.

Esta exige correção ortográfica, (cali)grafia legível, orações completas e gramaticalmente bem construídas. A linguagem escrita é mais impessoal mas também mais rica em termos de vocabulário pois desvaloriza as repetições e procura variar o léxico utilizando vocabulário diversificado e específico no contexto da mensagem.

Apesar de alguns autores considerarem a sua abordagem simplista, Cassany refere ainda que há produções orais que se aproximam dos estereótipos da linguagem escrita e vice-

versa. Ocorrem ainda situações em que as produções apresentam um misto de características não sendo a sua distinção assim tão linear.

3.2. MODELOS DE ESCRITA

A partir dos anos 70, vários autores procuraram analisar as operações e estratégias cognitivas presentes no processo de escrita. Estes estudos resultaram na abordagem de modelos coerentes e globais de forma a explicar os mecanismos da escrita, aqui analisada como processo cognitivo, pondo em comum características gerais no comportamento de todos os que escrevem. É então proposta a classificação de modelos lineares e modelos não lineares (Martins, 1998).

Rohman e Wleke (1964) e King (1978) propõem modelos lineares de escrita. Nestes, o processo de escrita inicia-se pela intenção e objetivos, segue através do significado e passa à estrutura de frases codificadas pelo sistema alfabético.

A composição escrita acontece, portanto, em três fases: pré-escrita, relacionada com o tema; escrita ou articulação, momento de produção, articulação e codificação do que se pretende escrever; e reescrita, ato de supressão, substituição ou integração de palavras e expressões. Nesta última fase, avalia-se e corrige-se a produção escrita.

Apesar de Silva (2008) considerar importante não confundir modelos de escrita com métodos de iniciação à escrita pela natureza pedagógica e conceptual de cada um, há associações que parecem fazer sentido. Um modelo linear pode relacionar-se com o modelo de “ensino direto” de leitura e escrita, uma adaptação do método fonológico. Este centra-se em correspondências grafema-fonema, apelando à consciência fonológica. Defende-se aqui que a aquisição da leitura e da escrita não são naturais justificando a automatização do processo de codificação e descodificação (Teberosky & Colomer, 2001).

Este modelo tem vindo a ser classificado como um modelo demasiado simplificador (Martins & Niza, 1998).

Hoje, considera-se o pensamento e reflexão sobre o texto e a escrita do texto são processos interativos e recíprocos, logo, não lineares quer no ensino da leitura e da escrita, quer em termos de produção partilhada ou autónoma de textos.

Por modelos não lineares de escrita, entendem-se as sequências de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto conforme referem Martins e Niza (1998), apoiando-se em Bereiter e Scardamália (1987) e Hayes e Flower (1980).

Os modelos não lineares estão mais ligados a uma perspectiva de ensino de leitura e escrita natural – linguagem integral. Esta defende que, em contexto de imersão, em contacto com a linguagem escrita e participando em comunicações escritas, os alunos aprenderão a ler e a escrever naturalmente. Esta perspectiva oferece aos alunos textos reais de diferentes géneros em vez de lhes facultar letras e palavras desprovidas de sentido e descontextualizadas (Teberosky & Colomer, 2001).

Dentro desta conceção, o modelo proposto por Hayes e Flower (1980) tem sido o mais consensual, defendendo que, no processo de escrita, deve ter-se em conta o ambiente da tarefa (contexto); os conhecimentos de quem escreve (memória a longo prazo); o conhecimento do autor sobre a forma como um texto se organiza, mediante o género a que pertence.

Assim, este modelo contempla três momentos fundamentais no processo de escrita: planificação, textualização e revisão (Martins & Niza, 1998).

Mais tarde, Hayes (2011) introduz novos dados ao seu modelo e defende o fornecimento de modelos (esquemas) mais precisos para a produção de cada género ou tipo de texto. Este instrumento ajuda a identificar as estratégias e processos cognitivos utilizados pelos alunos no processo de escrita.

Aqui, cada etapa pode ocorrer em qualquer momento da produção. A ação de revisão pode existir não apenas no final da produção, mas durante o processo, chegando mesmo a alterar toda a produção anterior e levando a nova planificação, nova textualização e nova revisão. É por esta característica que se considera um modelo não linear.

Assume-se que escritores mais competentes recorrem a mecanismos de planificação, textualização e revisão no processo de construção dos seus textos (Hayes, 2011). Contudo, será que o mesmo ocorre quando o escritor é uma criança do 1.º Ciclo? Segundo Hayes (2011), as crianças também conseguem produzir textos coerentes apesar de não terem a noção das estruturas retóricas mais frequentes como: problema/solução, causa/efeito ou comparação/contraste. Os alunos mais jovens organizam as suas produções em torno de um tema/ideia principal ou agrupando a informação de que dispõem em parágrafos “*information clusters*”. Deste modo, são capazes de produzir textos encadeando as suas ideias (*chain*) ou enunciando em frases os conhecimentos que

possuem acerca do tema sobre o qual escrevem (*weel*) (Fuller 1995; Donovan, 2001), citados por Hayes (2011).

3.3. ESCRITA COMO PROCESSO

As concepções atuais sobre o desenvolvimento da escrita colocam o início da sua aprendizagem da antes do momento de escolarização. No entanto, enquanto processo cognitivo e sistema autónomo, não podemos deixar de perspetivar o ensino da escrita de forma própria e intencional (Santana, 2007).

Tendo em conta os modelos cognitivistas, que consideram fatores como as finalidades da escrita, a função do texto, o destinatário e o indivíduo enquanto escritor (Camps, 2003), vários autores definem três etapas, subprocessos ou macro operações para a produção de textos em sala de aula: planificação, textualização e revisão (Neves & Oliveira, 2001).

Na sua obra *Didática do Português língua materna e não materna*, Tavares destaca o modelo desenvolvido por Hayes & Flower (1980).

Como já foi referido, neste modelo, o processo de escrita compreende três fases:

A **planificação**, momento em que se define quem escreve, a quem, porquê, quando, em que circunstâncias, qual o tipo de texto mais adequado, que informações existem sobre o tema, que informações faltam, onde se pode obter mais informação. É uma fase de recolha de informação, construção de um guia ou plano que orienta a atividade escrita, seleção e hierarquização da informação recolhida, distribuição da informação pelo espaço textual de que dispõe (superestrutura).

A **textualização**, ou tradução como é referida por alguns autores, é a etapa das escolhas textuais, seleção de formatos discursivos e das construções formais. Neste momento, organiza-se a informação de modo a colocar as palavras em frases, as frases em parágrafos e estes em texto. Constitui o processo de redação do texto linearizando, segundo modelos mais ou menos convencionados e trabalhados na leitura, compreensão, interpretação e análise de texto; mobilização de capacidades ou mecanismos linguísticos de âmbito diversificado: palavra, frase, transfrásico, textual; utilização de capacidades linguísticas que conduzam à coerência e coesão textual.

O terceiro momento, a **revisão**, consiste em ler atentamente o texto de forma a aperfeiçoar a produção escrita. Não se pode ter este momento como o último, pois a

escrita é um processo não linear. Da revisão pode surgir a necessidade de planificar novamente ou reescrever partes do texto. Atenta em aspetos do conteúdo e coerência textual (meta-regras, repetição, retoma, progressão, não contradição, relação); aperfeiçoa a dimensão (orto)gráfica e revê a planificação e textualização do texto.

Como refere Tavares (2003), a escrita é um processo complexo que não surge apenas da acumulação de palavras e frases. Há regras de coesão textual que devem ser respeitadas. Entre estas, a autora remete para os seguintes indicadores: inserção num esquema formal; materialidade gráfica; articuladores ou conectores temporais; articuladores ou conectores lógicos; concordância verbal; anafóricos.

Não se pretende, contudo, que a produção de textos na sala de aula seja mais um conteúdo para os alunos memorizarem de forma a “adivinhar” numa ficha o tipo de texto ou sequência textual que lhes é apresentado (Pereira, 2001), antes que sejam capazes de estruturar e planificar as suas produções escritas de acordo com a intenção comunicativa e finalidade de cada produção, já que o processo de escrita facilita o desenvolvimento de novas capacidades intelectuais como a análise, o raciocínio lógico, a distinção entre dados e a interpretação, bem como a aquisição de metalinguagem (Niza, Segura, & Mota, 2011).

3.4. DIMENSÃO SOCIAL DA ESCRITA

Sob uma perspetiva social, “a representação de quem escreve sobre a funcionalidade do seu escrito é determinante para o processo de escrita” (Martins & Niza, 1998, p. 168).

Segundo as autoras, quem escreve terá de considerar nas suas produções o tema e situação de escrita, a finalidade da produção e os destinatário(s), sendo igualmente verdadeira a assunção de que os padrões de organização lexical e gramatical que os textos escritos refletem estão diretamente ligados à variedade de contextos socioculturais em que os aprendentes se inserem (Niza, Segura, & Mota, 2011).

O tema e situação de escrita influenciam principalmente a preparação, a tomada de notas ou a recolha de informação para a escrita do texto (uma observação gera notas muito diferentes de uma consulta a um manual, por exemplo).

As finalidades da escrita, propósito com que se escreve, implicam a escolha do tipo de texto a produzir. O processo de escrita de uma carta ou convite será bem diferente da elaboração de uma receita e esta será igualmente diferente de uma notícia.

Os destinatários da escrita influenciam principalmente a complexidade da linguagem e a estrutura dos textos. Estes serão mais ou menos simples consoante a idade ou escolarização da população a que se destinam.

Quem escreve enfrenta mais do que os problemas formais da escrita. Depara-se com questões do foro social que, enquanto autor, deve ter em conta sob pena de não conseguir comunicar. Vygotsky (1896-1934) aponta o vínculo estreito entre cultura e desenvolvimento cognitivo remetendo para a génese cultural da escrita e o seu papel no desenvolvimento da criança.

Este autor, citado no Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico (2011), destaca a escrita, desde a pré-história como meio de explicação, colocando-a, na educação, como elemento fundamental das tarefas da vida do aluno (Niza, Segura, & Mota, 2011).

Em termos escolares, a perspetiva social da escrita ganha uma dimensão essencial na aquisição de conhecimentos passando pela implementação de estratégias de escrita em colaboração e em interação.

Estas estratégias permitirão aos alunos desenvolver aprendizagens sociais e textuais na medida em que terão de escutar e ter em conta a opinião de outros enquanto, textualmente, o trabalho em grupo ou pares “obriga a uma tomada de consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita dada a necessidade de estes serem explicitados ao parceiro” (Martins & Niza, 1998, p. 170).

Pode concluir-se que a escrita e os processos que medeiam a sua aquisição ocorrem através das interações que, permanentemente, se estabelecem nas sociedades letradas (Niza, Segura, & Mota, 2011).

3.5. APRENDER A ESCREVER EM L2

No final do século XIX e princípio do século XX quer na Europa, quer na América, os currículos entendiam a composição escrita como um meio de instrução genérica para o uso correto da norma linguística (Niza, Segura, & Mota, 2011), ou como é referido, citando Foster (1992), “definia-se mesmo uma penalização para termos ou expressões incomuns utilizados por populações diversificadas e heterogéneas” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 19).

O desenvolvimento da escrita para alunos com PLNM é um processo mais complicado do que para os alunos de língua materna. Desde logo, a fluência na leitura e na escrita da língua de escolarização determina o sucesso destes alunos na generalidade das disciplinas académicas, pelo que deve ser dado especial enfoque à aula de língua de forma a potenciar as aprendizagens e o conhecimento destas crianças no domínio da sua língua segunda (L2).

Já em 2005, o Documento Orientador de Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, publicado pela DGIDC, previa a formação de equipas e a frequência de aulas de PLNM pelos alunos estrangeiros, ou filhos de estrangeiros.

No 1.º Ciclo, considerando a ausência de recursos que possibilitem a criação de turmas com currículos de Língua Portuguesa apropriados, cabe ao professor titular de turma gerir este processo desde a elaboração de materiais à avaliação de competências destes alunos.

Madeira (2008) aborda o debate entre comportamentalistas e cognitivistas sobre se o desenvolvimento de uma L2 consiste num processo de aprendizagem ou aquisição.

A autora ressalva a importância dos estímulos e da aprendizagem formal de L2 e conclui que perceber um pouco da génese da aprendizagem de L2 pode ajudar adaptar práticas de ensino às necessidades dos alunos.

Neste sentido, importa perceber até que ponto os alunos imersos numa L2 recorrem à sua L1 (língua materna) durante os processos de escrita em L2 (Castro, 2005).

A partir do modelo de Hayes e Flowers (1980^a) para o processo de composição em L1, autores como Wang e Wen (2002) propõem um modelo descritivo do processo de composição em L2.

Neste modelo, os autores sugerem que, embora a sugestão da tarefa e o seu resultado sejam registados em L2, processos como a geração e organização de ideias, o controlo do processo de escrita e o acesso a conhecimentos prévios do aprendente são desenvolvidos em L1. Deste modo, facilitam-se aspetos como a coerência e a mobilização de informação na escrita (Castro, 2005).

A autora conclui que o uso de L1 na planificação de textos em L2 é benéfico se os alunos forem proficientes na sua língua materna, pois possibilita-lhes organizar e manter alguma estabilidade cognitiva.

O esquema que se segue, concebido por Wang e Wen (2002), demonstra como se desenvolve o processo de escrita em alunos L2.

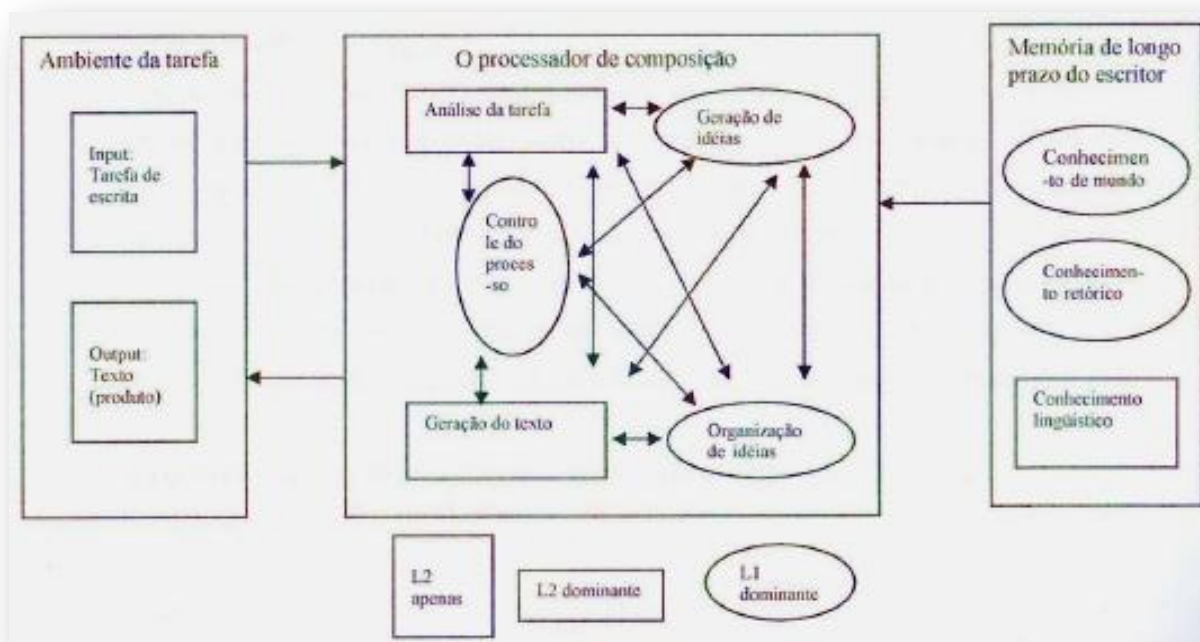


FIGURA 1: UM MODELO DESCRITIVO DO PROCESSO DE COMPOSIÇÃO

FONTE: WANG E WEN (2002, P. 242)

Neste esquema, o quadrado representa o pensamento apenas em L2, o retângulo indica o pensamento dominante em L2 com algum envolvimento de L1, o círculo ou elipse representam operações realizadas com pensamento dominante em L1 com alguma participação de L2.

Como se pode observar, quer o ambiente da tarefa (input) como o texto (output) são fornecidos em L2.

O componente em que se verifica maior recurso dos alunos a L1 é o processador de composição. As autoras alteraram, neste ponto o modelo desenvolvido por Hayes e Flowers, transformando as três etapas planificação, textualização, revisão, em cinco categorias de atividades de composição: análise da tarefa, geração de ideias, organização de ideias, geração do texto e controle do processo. Em todas podemos observar algum envolvimento da L1 dos alunos.

Também podemos verificar que todas as ligações que ocorrem neste componente são bilaterais desafiando também a sequencialidade proposta por Hayes e Flowers.

No último componente, a memória de longo prazo, as autoras avançam com a teoria de o conhecimento do mundo e o conhecimento retórico serem dominados pela L1 dos alunos, apesar de não ser visível nas suas produções. Contudo, acedem ao conhecimento linguístico em L2 pela necessidade de escrever nessa língua.

Também Cassany (Cassany, 2005) refere o facto de a literacia em L1 influenciar as produções escritas em L2. O autor afirma que os comportamentos dos escritores mais experientes em L1 serão transferidos para as produções escritas em L2 assim como os escritores inexperientes em L1 verão as dificuldades transferidas para a escrita em L2.

Assim, segundo Guasch (2001), citado por Cassany (2005), os escritos de alunos menos proficientes em L2 refletirão reduzidos conhecimentos linguísticos; menor apreensão dos objetivos do trabalho e da planificação global do texto; na textualização, a atenção é focada na tradução literal de ideias e revelam pouco cuidado com a correção formal; em termos de revisão, nota-se pouca disponibilidade para produzir novos rascunhos, uma vez que este é um processo muito demorado e obriga a ter em conta a organização global do texto e aspectos particulares em simultâneo.

Os alunos de L2 têm menor conhecimento da língua de escolarização pelo que necessitam de mais tempo para completar as tarefas propostas, obtendo ainda assim, textos mais curtos.

O autor afirma que quanto maior for o grau de literacia dos aprendentes na sua língua materna, melhor será o processo de aquisição da L2.

Este autor aponta também o facto de a prática de escrita ter um objetivo comunicativo constituindo-se igualmente como ferramenta de aprendizagem de novos conteúdos.

Assim, é essencial que se determine o perfil de cada aluno estrangeiro: que competências domina em termos de escrita, qual a sua língua de procedência, que motivações e necessidades apresenta (Cassany, 2005). Só deste modo se pode planear e adequar estratégias ao nível, grau de proficiência e interesses dos alunos.

4. O TEXTO – OBJETO DE ESTUDO

4.1. LINGUÍSTICA TEXTUAL

A abordagem do tema que é proposto neste capítulo carece de algum enquadramento, nomeadamente, no que diz respeito à disciplina que se designa por “linguística textual” ou “linguística do texto”. Pereira (2011) aponta, como principais desencadeadores dos estudos desenvolvidos nesta área, as limitações da gramática de frase e os fenómenos linguísticos incapazes de encontrar explicação nesse quadro, conforme afirma Combettes (1987, 1990) entre outros autores.

A autora considera que o texto constitui mais do que uma sequência de enunciados, referindo a ideia de Fonseca (1992) de que se deve assumir o texto como unidade base da interação verbal. Desta reflexão não se deve concluir que a frase deixe de constituir objeto de reflexão, apenas que deixe de ser encarada como um todo e passe a ser tido em conta que a mesma frase pode desempenhar funções distintas mediante o todo em que está inserida. Neste seguimento, afirma que a descrição de alguns fenómenos, conduzida no plano da frase, só é relevante quando reportada à dimensão textual dando como exemplo o estudo de anáforas e o emprego de certas formas verbais.

A investigação ao nível da linguística do texto, segundo Camps (2003), foca sobretudo a visão global do texto, enquanto unidade, dando relevo à dependência dos seus elementos e dos recursos formais implicados no seu trabalho.

Comunicar e conhecer são o mesmo, como afirma Kaplun (1997), citado por Camps (2003). Assim, entende-se a comunicação escrita como uma forma de aprendizagem e o texto como veículo desse processo, assumindo contornos específicos mediante o propósito a que se destina.

A investigação sobre compreensão e produção de textos desenvolveu-se nas últimas décadas a um ritmo sem precedentes.

O texto, enquanto objeto de análise, surge na segunda metade do século passado no seio da corrente estruturalista que o distancia do autor, do contexto e do recetor, colocando a tónica da análise nas suas características formais e nas relações internas dos seus elementos (Camps, 2003).

4.2. CONCEITO DE SUPER, MACRO E MICROESTRUTURA

Na definição do conceito de texto, aponta-se então para uma unidade autónoma, dotada de uma superestrutura que, como adiantam Neves e Oliveira (2001), sublinha a existência de estruturas textuais que funcionam como macro sintaxe do texto e determinam a forma textual.

Van Dijk (1983/1989), citado por Neves e Oliveira (2001), introduz os conceitos de macroestrutura e microestrutura. À primeira corresponde “uma representação abstrata da estrutura global de significado de um texto” (Neves & Oliveira, 2001, p. 43). Diz respeito à coerência do texto – *inventio*, e à seleção e hierarquização dos elementos – *dispositio*. A segunda refere-se ao conjunto das frases do texto – *elocutio*. As frases do texto ordenadas (microestrutura) resultam na aquisição do significado global deste (superestrutura).

Os mesmos autores apontam ainda para o facto de ser possível identificar níveis intermédios de macro estruturas já que existem nos textos conjuntos de frases consistentes que formam sequências.

4.3. TIPOLOGIAS TEXTUAIS

O desenvolvimento de teorias baseadas na investigação textual cedo levou à conclusão de que os textos, promotores de competências comunicativas, podem ser distinguidos e agrupados segundo vários princípios.

Baseando-se nos conteúdos e em processos cognitivos necessários à construção de textos, Werlich partiu de um núcleo conceptual para distinguir cinco tipos de texto: i) Narrativos – dizem respeito à perceção dos acontecimentos no tempo; ii) Descritivos – dizem respeito à perceção de entidades no espaço; iii) Argumentativos – dão conta de uma tomada de posição ou avaliação do locutor; iv) Expositivos – constituem análises e sínteses de representações conceptuais e revelam uma natureza mais didática; v) Instrucionais – fornecem uma antevisão de acontecimentos futuros ou a ordenação cronológica de eventos.

Já Petitjean (1989), citado por Pereira (2001), propõe as seguintes classificações: i) Classificações homogéneas – seguem um único critério e designam-se “tipos de texto”;

ii) Classificações intermédias – assentes em critérios múltiplos, visam inserir os textos no seu quadro situacional e denominam-se “tipos de discurso”; iii) Classificações heterogéneas – baseiam-se em intenção comunicativa, na estratégia ilocutória, no conteúdo temático, nas marcas linguísticas de superfície, cabendo-lhes a designação “géneros de texto”.

Dada a diversidade de conceitos associados ao trabalho de texto, importa distinguir pelo menos dois: tipos de texto e géneros de texto.

Uma ideia presente na obra de Pereira (2001) aponta para o facto de, pedagogicamente, os géneros de texto se sobreporem aos tipos de texto. Contudo, a autora considera que, apesar de os tipos poderem constituir segmentos de um género, textos de vários géneros podem ser agrupados em classes tendo em conta os tipos que mais regularmente os compõem. Exemplo disto é o facto de, dentro dos textos narrativos, podermos agrupar vários géneros como o conto, a fábula, a lenda, o romance, mas também a carta ou a notícia.

A propósito da necessidade de optar por tipos ou géneros Kanvat (1996), citado por Pereira (2001), afirma que a escolha depende dos objetivos de aprendizagem. Segundo a mesma autora, Coste (1991) defende que ação didática consiste na própria diversificação dos modos de categorização dos textos.

Neste debate, Adam (1992) define minimalmente cinco tipos discursivos: narrativo, descritivo, argumentativo e dialogal, no entanto, equaciona a heterogeneidade presente na generalidade dos textos e introduz as noções de inserção de sequência e sequência dominante (Neves & Oliveira, 2001).

Com efeito, um texto raramente é monotípico ou monosequencial. Não é raro encontrarmos sequências descritivas ou dialogais numa narrativa. Assim, torna-se necessário o recurso a critérios de identificação da sequência dominante de um texto como: núcleos informacionais recorrentes; funções da linguagem predominantes; ficcionalidade, não-ficcionalidade; marcas morfológicas predominantes (classes de palavras, tempos verbais, pessoa gramatical); construção discursiva focalizada no tempo ou no espaço; tipos de intervenção (funcionalidade); área social em que o texto vai intervir.

Silva (2012) cita Werlich relativamente aos cinco tipos de texto que define na retórica clássica, distinguindo textos completos, heterogéneos e de extensão variável, contendo uma sequência dominante. Pode comparar-se esta proposta com a classificação que consta no *Dicionário Terminológico*: textos conversacionais; textos narrativos; textos

descritivos; textos expositivos; textos argumentativos; textos instrucionais ou diretivos; textos preditivos e textos literários.

As últimas propostas de Adam (1992), no sentido de avançar uma tipologia de sequência textual, apontam para sequências monogeradas: narrativas, descritivas, argumentativas e explicativas; e poligeradas: dialogais, na medida em que preveem mais do que um locutor.

Importa ainda dar conta das características estruturais, gramaticais e processos cognitivos associados a cada tipo de sequência prototípica, cruzando a informação de Silva (2012), Pereira (2001) e Dieng (2009).

(i) Sequências narrativas – Estão ligadas à percepção dos acontecimentos no tempo, incluem uma sucessão de eventos protagonizados por uma ou mais entidades num determinado período. São compostas por um estado inicial, transformação (complicação ou desencadeador), resolução e estado final. Neste tipo de sequência cabem textos como a reportagem, o *fait-divers*, o romance, a novela, o conto, o relato histórico, bandas desenhadas e filmes. Aqui utilizam-se sobretudo verbos no pretérito perfeito simples e no imperfeito, abundam os advérbios de lugar e tempo para localizar a ação.

(ii) Sequências descritivas – Dizem respeito à percepção de algo ou alguém no espaço. Podem esboçar um retrato físico, psicológico de uma pessoa ou descrever as características de um quadro ou de uma paisagem. São caracterizadas pela expansão de um tema através das operações de relacionamento e aspetualização. O tema pode ser referido no início (*anchorage*), no decurso do texto (*reformulation*) ou no final (*affectation*). Aparecem muitas vezes como subsidiárias de textos narrativos, publicitários e guias turísticos. Também se assumem em géneros de texto como: adivinhas, receitas culinárias, horóscopos, manuais de instruções, itinerários e boletins meteorológicos, apesar de estes últimos serem marcados por uma natureza ilocutória própria (tipo instrucional, preditivo). As sequências descritivas utilizam os verbos *ser* e *estar* no tempo presente, atemporal, ou no pretérito imperfeito. Também se pode verificar a existência de vários advérbios de lugar.

(iii) Sequências argumentativas – Neste caso, o processo cognitivo envolvido é o de avaliação ou tomada de posição do locutor. Cabem neste tipo debates parlamentares, conversas sobre decisões que precisam de ser tomadas, entre outros. São sequências de estrutura menos rígida que visam mudar a opinião do destinatário a propósito de algo. O princípio que as baseia é o silogismo. O locutor procura demonstrar ou refutar uma tese expondo dados com recurso a procedimentos de refutação, justificação, concessão, e

com o apoio de conectores lógicos. Neste tipo de sequência o verbo mais utilizado é o verbo *ser*, afirmado ou negado e maioritariamente no tempo presente.

(iv) Sequências explicativas – Associadas ao tipo de texto expositivo, decorrem da análise e síntese de informação. São exemplo desta sequência os textos didáticos de um manual de Estudo do Meio, relatórios de experiências, entre outros. Estas sequências partem de uma macroproposição inicial, passam a uma problematização (questão) e terminam com uma conclusão ou avaliação. As estruturas verbais mais usadas neste tipo de texto são o verbo *ser* com predicado nominal ou o verbo *ter* com objeto direto. O ponto de vista do referente é exposto, normalmente no tempo presente.

(v) Sequências dialogais – Marcam o discurso direto num texto através de fórmulas pré-definidas. São constituídas pela sucessão de trocas hierarquizada, com fases convencionais de abertura e fechamento. Apresentam-se em entrevistas, conversas telefónicas, diálogos romanescos ou teatrais.

Uma vez abordadas as principais características, macro e micro estruturais das sequências textuais, revela-se a necessidade de referir algumas aplicações didáticas ao nível textual.

4.3.1. A SEQUÊNCIA DESCRITIVA

A tipologia centrada em estruturas sequenciais básicas e recursivas na construção textual desenvolvida por Adam (1992), avança tipos de enunciados relativamente estáveis com regularidades composicionais, as sequências textuais.

Das sequências textuais acima referidas, será aprofundada a sequência descritiva por ser o motor central deste trabalho.

Descrever é a estratégia que nos permite levar ao recetor a forma como percebemos qualquer aspeto do mundo que nos rodeia seja uma pessoa, um objeto, uma paisagem, um sentimento (Alvarez, 1998).

As sequências descritivas raramente aparecem isoladas. São frequentemente subsidiárias de outros tipos de texto (narrativo, argumentativo, expositivo) (Neves & Oliveira, 2001). Também Adam (1992) refere que a sequência descritiva é a menos autónoma de todas e a que dificilmente será predominante num texto.

Esta sequência caracteriza-se por não apresentar uma ordem linear fixa, mas uma hierarquia.

Neves e Oliveira (2001) lembram os diferentes tipos de descrição enumerados por Fontanier: i) topografia – descrição de um lugar; ii) cronografia – descrição de um tempo, um período ou idades; iii) prosografia – descrição física exterior; iv) etopia – descrição de qualidades morais, psicológicas; v) retrato – descrição que engloba o nível físico e moral; vi) paralelo – descrição de semelhanças e diferenças; vii) quadro – descrições vivas de paixões, ações, acontecimentos e fenómenos.

A característica essencial das sequências descritivas é a possibilidade de resumir toda a informação numa palavra ou conceito: o tema ou título (Neves & Oliveira, 2001). Veja-se o exemplo das adivinhas, nas quais todo o texto é produzido com o objetivo de obter uma resposta a: “qual é coisa, qual é ela?”.

Este tema ou título pode estar explicitado ou não. Contudo, é o elemento que define a estrutura do texto, ou seja, agrupa todos os outros elementos do texto em torno de si e resume toda a informação.

Segundo Silva (2012) o tema pode ser introduzido no início do texto (pré-tematização), no decurso do texto (retematização ou reformulação de identificação) ou ainda no final do texto (pós – tematização).

A descrição usa mecanismos de expansão textual de forma a relacionar uma série de propriedades ou qualidades que estão, metonímica ou sinodicamente ligadas ao objeto representado no tema/ título como podemos observar na figura 2.

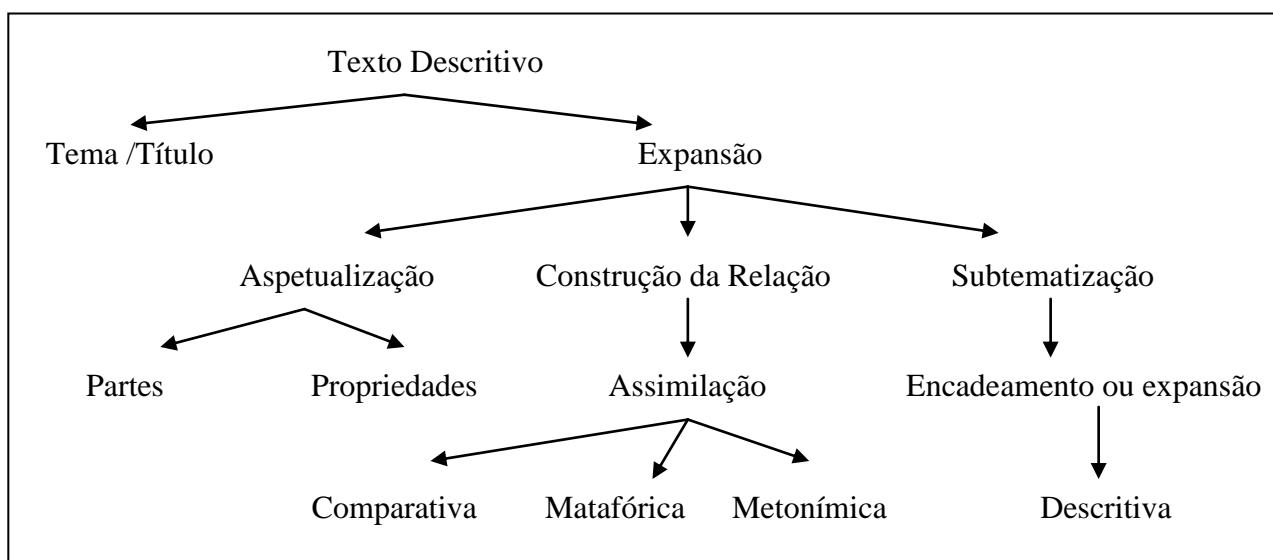


FIGURA 2: SUPERESTRUTURA DO TEXTO DESCRITIVO

Fonte: Neves e Oliveira (2001, p.97)

Na sequência de operações que determinam a estrutura macro proposicional do texto descritivo e de acordo com a mesma autora, segue-se a operação de listagem que caracteriza o tema – título através dos processos de descrição por segmentação, qualificação ou seleção das partes em que se divide, e da construção de relações entre elas.

Segue-se a operação de relacionamento através da localização temporal ou espacial e da assimilação comparativa ou metafórica.

A quarta operação apontada diz respeito à expansão por subtematização em que se denomina parte do objeto que é, subsequentemente, dividida ou caracterizada. Esta operação pode prolongar-se indefinidamente.

O texto descritivo obedece a uma hierarquia específica pelo que se torna fundamental a sua aplicação num esquema que facilite quer a produção de textos descritivos, quer a sua análise. Os passos definidos por Neves e Oliveira (2001) são os seguintes:

Introdução – O primeiro passo pressupõe a indicação da entidade a descrever. Nesta fase, situa-se também a entidade relativamente ao tempo, espaço, à realidade em que se insere e ao ponto de vista de quem descreve. Na introdução, o locutor deve assumir o tipo de registo objetivo ou subjetivo dependendo da forma (mais rigorosa e realista ou com base em sensações/emoções) que escolhe para descrever a entidade em questão.

Desenvolvimento – Este momento permite realizar uma caracterização da entidade tendo em conta a perspetiva fixa ou móvel, a perspetiva geral ou de pormenor e a aparência (forma, cor, peso, dimensão, etc.). As partes e propriedades das partes da entidade devem ser indicadas clara e ordenadamente assim como as suas características se devem explorar pelos vários sentidos. No desenvolvimento da descrição o autor pode ainda associar todo o objeto, as suas partes ou características a construções comparativas, metafóricas, metonímicas, entre outras.

Conclusão – Quando conclui, cabe ao locutor apreciar globalmente as qualidades ou características elencadas e adiantar uma visão de conjunto, da globalidade da entidade descrita.

Sem um plano de redação estruturado, pode incorrer-se naquilo a que Adam (1992) chamou o “grau zero” da descrição, ou seja, a mera enumeração das partes do objeto a descrever.

Mas, para além da planificação cuidada na escrita ou na análise da macroestrutura de uma sequência descritiva, é necessário ter em conta as questões micro e

macroestruturais que, inevitavelmente, retomam a análise no campo da frase e no uso de léxico adequado.

Os contributos de vários autores chamam a atenção para algumas recorrências do texto descritivo: i) relações lexicais – processos de retoma à base de relações de sinonímia, hiponímia (léxico específico), hiperonímia (léxico genérico), meronímia e holonímia (léxico implicado respetivamente em relações do tipo parte/todo); ii) construções figurativas – comparações, metáforas e metonímias. São utilizadas para descrever evocando imagens e lugares próximos do descrito; iii) o uso preferencial de verbos de estado; iv) uso dos verbos no tempo presente e/ou no pretérito perfeito pela função factual ou ficcional de mundos narrativos; v) estruturas assindéticas e polissindéticas em sequências enumerativas diferentes ou propriedades de partes consideradas; vi) estruturas caracterizadoras e modificadoras de grupos nominais, verbais, adjetivais, adverbiais ou preposicionais; vii) proposições relativas como expansão predicativa (sequências adjetivais) e expansão do grupo nominal (adjetivação); viii) termos ou expressões que funcionam organizadores de espaço – no exemplo das paisagens podem usar-se localizadores (de profundidade, lateralidade, verticalidade) decorrentes da sequência de organização do espaço.

Além dos apontamentos descritos, são ainda explicitadas por Silva (2012) algumas formas de organização de conteúdos em sequências descritivas: do maior para o menor (ou vice-versa); do geral para o particular (ou vice-versa); de cima para baixo (ou vice-versa); da frente para trás (ou vice-versa); da esquerda para a direita (ou vice-versa) e, no caso do retrato, este pode começar pelas propriedades físicas e concluir com propriedades psíquicas (ou vice-versa).

Nas escolas portuguesas, segundo estudos elaborados por Costa e Pereira (2005), concluiu-se que os alunos apresentam várias dificuldades na produção de textos descritivos entre as quais se salientam: a interferência de outros tipos de texto, nomeadamente do tipo narrativo, por ser aquele a que os alunos têm mais acesso no seu percurso escolar e cuja estrutura dominam relativamente melhor; a omissão ou inadequação de tema/título o que dificulta a ancoragem e o seguimento da estrutura textual e a dificuldade na constituição de diferentes níveis descritivos – hierarquização.

O mesmo estudo, que segue de perto as propostas de Adam & Petijean (1989) e de Adam (1992) no âmbito da gramática de texto, conclui que o recurso a atividades que desenvolvam competências ao nível da produção do texto descritivo, no campo da

explicitação linguística e da sua microestrutura, levam os aprendentes a, progressivamente, obterem melhores resultados.

Assim, ganha pertinência a proposta que lança no sentido da “...diversificação dos tipos de texto usualmente abordados, como o desenvolvimento de uma intervenção pedagógico-didática que promova uma reflexão metalinguística sobre a gramática do texto” (Costa & Pereira, 2005, p. 137).

4.4. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DO TEXTO

Quando se pede aos alunos que escrevam é fundamental ter em conta os objetivos que organizam a tarefa: queremos produzir um texto, aprender como produzi-lo, e aprender acerca daquilo que se escreve recorrendo a diversos instrumentos (Camps, 2003).

Em sala de aula, uma vez definida a tarefa de escrita a realizar, há que determinar a estratégia ou os moldes em que a tarefa será cumprida. Estas decisões terão repercussões importantes no produto da escrita mas, principalmente, na aprendizagem dos alunos (Cassany, 2005).

Muitas vezes as tarefas de escrita são processos solitários, pedidas aos alunos como trabalho de casa, ou composição individual com tema sugerido ou “livre” em sala de aula. Contudo, se tivermos em conta que aquilo que escrevemos advém de experiências prévias e mobiliza conhecimentos partilhados como outros, sejam pares ou professores, parece ter muito mais sentido que a escrita surja na sala de aula e em cooperação ou coautoria (Cassany, 2005).

Nesta perspetiva, consideram-se estratégias eficazes as que, desenvolvidas em sequências didáticas, promovem a escrita cooperativa e seguem o modelo elaborado por Cassany (2005).

Objetivo	Atividades possíveis	Exemplo	Comentários
Implementação	O docente apresenta o objetivo da tarefa e as partes que o compõem.	Tarefa: escrever um texto descritivo sobre uma obra de arte.	O tipo de texto faz parte do currículo e a sua aprendizagem beneficia o aprendiz.
Pré leitura	Adivinhar o tema a partir do título.	Ler vários textos descritivos: <i>qual o tema?</i>	Tarefa breve, para ativar e mobilizar conhecimentos.

Leitura compreensiva	Identificar o propósito do texto, analisar o tema de cada parágrafo.	Sequência descritiva: <i>O que descrevem?</i> <i>Como descrevem?</i> <i>Qual a ordem?</i>	Ênfase no conteúdo e na comunicação.
Leitura analítica	Determinar a estrutura do texto, identificar formas verbais, estrutura sintática, campos lexicais (...)	A estrutura do texto: tempos verbais, adjetivos, localizadores.	Ênfase na forma: compreensão da estrutura do texto e dos recursos linguísticos utilizados.
Planificação	Chuva de ideias, a partir do tema, em conjunto com colegas.	Escolher uma obra de arte para descrever e elaborar uma lista de elementos que a constituem.	Tarefas de análise de contexto, finalidade da escrita, chuva de ideias.
Textualização	Elaborar um rascunho, seguir um guião.	Escrever um texto descritivo a partir das ideias geradas e aplicando termos dos textos modelo.	Grau de exigência variável, com o apoio de guiões, grelha, modelos...
Revisão	Avaliar em grupo ou autoavaliar o rascunho através de uma grelha, eleger pontos a melhorar e pontos positivos do texto.	Preencher grelha de autoavaliação e trocar textos com colegas.	Ênfase na aquisição de recursos para melhorar o rascunho e na leitura dos textos dos colegas.
Reescrita	Reescrever o texto introduzindo as alterações necessárias.	Melhorar o texto com as ideias dos colegas, reescreve-lo.	Ênfase no melhoramento do texto e avaliação formativa.

Avaliação	Revisão do texto pelo professor ou outro colega, publicação do texto.	Afixar o texto junto da obra de arte descrita, criar um portfólio de turma com os textos produzidos.	Ênfase na avaliação sumativa (com avaliações prévias).
Avaliação	Aplicação de grelhas ou questionários para determinar as aprendizagens realizadas, aferir dúvidas, opinar sobre as tarefas.	Perguntar oralmente ou por escrito: O que aprenderam os alunos? O que pode melhorar? Que tarefas gostaram mais?	Ênfase na formação do aprendiz, desenvolvimento de conhecimentos, responsabilidade, autonomia...

**QUADRO 1: MODELO DE PROJETO DE ESCRITA DE UM GÊNERO
ADAPTADO DE CASSANY (2005)**

As estratégias cooperadas de desenvolvimento da escrita vêm sendo defendidas por investigadores que apontam este tipo de discurso como um processo mais do que linguístico, assumindo a escrita como processo sociocultural. Neste âmbito, pode ler-se a citação de Niza (2005) no Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico (GIP) – Escrita (2011, p. 20), que: “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”.

As estratégias de desenvolvimento do texto escrito centradas na escrita enquanto processo ao invés da análise e correção de produtos, promovem a leitura, a consciência linguística e a aquisição de regras do discurso oral e escrito ou, como refere Vygotsky (1987) “da álgebra da linguagem”.

O GIP identifica como estratégia potenciadora do desenvolvimento da produção escrita a análise do perfil do bom escritor. Naturalmente, não se pretende que um aluno do 1.º Ciclo se enquadre neste perfil, contudo o mesmo pode indicar caminhos para que o mesmo se desenvolva.

Em sala de aula devem guiar-se os alunos no sentido de que um bom escritor tem consciência da audiência (leitores) e da finalidade do seu texto; planifica, marca objetivos pessoais, construindo um esquema do que pretende escrever e de como concretizar; relê os fragmentos escritos de forma a atribuir uma estrutura coerente ao que escreve; revê o texto, introduzindo alterações e melhoramentos; utiliza processos recursivos de escrita, pois raramente um escritor competente fica satisfeito com o primeiro esboço; mobiliza estratégias de apoio para resolver dificuldades, consultando livros, enciclopédias, dicionários (Niza, Segura, & Mota, 2011).

O treino destas competências adequa-se ao modelo de sequência didática proposto por Camps (2003) que, ainda que correndo o risco de repetir alguma informação sobre o processo de escrita, parece importante explicitar.

Preparação		Realização	Avaliação	
Apresentação da tarefa		Escrita do texto	No final	
Planificação do projeto	Definição dos objetivos de aprendizagem.	Processo: planificação, conteúdos, situação discursiva, textualização, revisão. Organização da tarefa: individual, por grupos, mista.	Da tarefa ou do projeto.	Das aprendizagens.
O que temos que fazer?	O que vamos aprender?	Atividades de sistematização dos conteúdos: temáticos (informação, fontes, organização); ensino e aprendizagem (análise de textos, exercícios específicos).	O que fizemos?	O que aprendemos?
Critérios de realização e avaliação.		Avaliação durante o processo: Observação dos passos seguidos pelos alunos (aberta, grelhas). Interação com o professor ou entre colegas.		

	Revisão dos textos com recurso ao professor, grelhas de análise, em grupo.
--	--

**QUADRO 2: ELEMENTOS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA COMPOSIÇÃO ESCRITA
ADAPTADO DE CAMPS (2003)**

Concretamente para o texto descritivo, consideram-se os contributos de Neves & Oliveira (2001) relativos a propostas de atividades em sala de aula, que os autores também promovem enquanto atividades partilhadas e/ou cooperativas.

A fase inicial implica alguma explicitação de instruções de conduzam à estruturação de conhecimentos como: definir a entidade a descrever; localizar o momento ou espaço textual da apresentação da entidade descrita; escolher o ponto e modo de observação; definir por sectores ou planos o campo de observação.

Numa segunda etapa propõem que se efetue o registo de observações seguindo um plano que integra: a impressão do conjunto; a descrição pormenorizada das partes e características mais individualizantes; a conclusão e apreciação do conjunto.

Este processo é implementado com recurso a grelhas de observação e planificação do texto tendo em conta a estrutura descritiva (introdução, desenvolvimento, conclusão), sendo que esta obra aponta o recurso a imagens como suporte mais adequado ao desenvolvimento deste tipo de texto (Neves & Oliveira, 2001).

5. APRENDER COM ARTE

As artes existem há tanto tempo como a civilização humana. (Ewing, 2010)

Desde a pré-história que o Homem ensaia várias formas de comunicar recorrendo a diversos meios de expressão com o objetivo de manifestar estados de espírito, registrar acontecimentos, celebrar eventos da vida.

Deste tempo, sobrevivem algumas imagens e gravações em pedra, suposições de rituais envolvendo dramatização e dança, enfim, o desenvolvimento da Humanidade está intimamente ligado ao desenvolvimento das artes.

Hoje a arte mantém-se como meio privilegiado de comunicação e expressão pessoal e social, cultural e política.

Mas se as artes documentam o desenvolvimento de uma sociedade, não é menos importante o papel que desempenham no desenvolvimento de cada indivíduo.

“Enquanto processo de transformação pessoal, a arte permite-nos (...) viver de forma mais criativa, ao mesmo tempo que melhora a qualidade de vida dos seus intervenientes” (Guedes, 2012, p. 6).

Não se trata de um processo meramente espontâneo. A comunicação artística e o desenvolvimento do indivíduo pela arte prendem-se, por um lado, com as experiências e estímulos que cada um recebe ao longo da vida e que é capaz de reproduzir; por outro lado, dependem igualmente da interpretação individual da realidade e da capacidade de recriar a cada produção, um sentido evolutivo que requer, necessariamente, estímulo e ensino formal.

Aprender com arte implica o desenvolvimento de duas competências: estética e criatividade. Cada uma desempenha um papel fundamental na formação artística dos sujeitos.

A educação estética promove a liberdade de pensamento, identificar o que é bonito ou feio, e remete para a criatividade na medida em que atua sobre as opiniões formadas perante obras de arte, mas também nas produções artísticas de cada indivíduo. Deste modo, como refere Guedes (2012), citando Torrance (1977), a criatividade é um ato pensado ligado a três capacidades: a fluência, a flexibilidade e a originalidade.

Fluência porque para aprender é preciso conhecer, observar, aprender fazendo; a flexibilidade pela necessidade de relacionar conhecimentos, ajustá-los à nossa própria

realidade e integrar novos conhecimentos; a originalidade, pois a partir das capacidades anteriores cada indivíduo, com maior ou menor grau de proficiência será capaz de desenvolver a sua “atividade criadora”.

Vygotsky (1896-1934, p. 9) identifica como atividade criadora “toda a realização humana responsável pela criação de qualquer coisa de novo” explicando, deste modo, todos os processos que levam à criação das maiores invenções do mundo desde a roda à lâmpada.

Criar depende, segundo o autor, da plasticidade do cérebro, ou seja, da capacidade que este tiver de se adaptar e conservar as marcas das transformações a que está sujeito. O cérebro é um órgão que conserva as experiências vividas e facilita a sua reiteração permitindo-nos desenvolver as funções dependentes da memória mas também a função criadora ou combinatória que tem por base a imaginação (Vygotsky, 1896-1934).

Através da arte, o cérebro combina estas funções, preenchendo uma dimensão central da experiência humana. Assim se transmitem conhecimentos, sentimentos, vivências, pois as formas de arte têm como principal objetivo comunicar (Peter-Fiorito, 2008).

Nos princípios orientadores da disciplina de Expressão Plástica no 1.º Ciclo, refere-se a comunicação artística, enquanto possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal, como um fator mais importante que a aprendizagem de estereótipos de representação realista.

Com efeito, a aprendizagem através da arte pode criar alternativas que nos permitem aprender mais e melhor sobre nós próprios e a nossa realidade (Millman, 2009).

Várias teorias têm sido apontadas relativamente à relação entre aprendizagem e educação artística. Destas, destaque-se a verdade inabalável com que Simansky (2008) justifica a importância do ensino de arte referindo que, numa aula de arte, qualquer criança pode ter sucesso.

Se a relação entre aprendizagem de arte e literacia (a qualquer nível) não se basear meramente na dicotomia processo vs produto, cria-se um espaço de franco desenvolvimento e ampla comunicação entre pares onde cada um evoluirá com igualdade de acesso às mesmas experiências e liberdade na interpretação e criação.

5.1. ARTE NA INFÂNCIA E NA ESCOLA

A escola é um local de privilegiado acesso ao conhecimento e ao saber. Passa, contudo, por momentos difíceis de adequação de currículos e programas às necessidades, em constante mutação, dos alunos e das populações que abrange.

No sentido de colmatar as situações de desajuste e promover uma escola que potencie o desenvolvimento integral dos seus alunos, têm sido efetuados vários estudos sobre a implementação de currículos de artes nas escolas. Estes apontam para uma forte desigualdade de oportunidade quer entre países e sociedades, quer entre escolas do mesmo país ou área geográfica. Vários países do mundo como Canadá, Estados Unidos da América, Austrália, Inglaterra e até Portugal, através das áreas de expressões, contemplam as artes nos seus currículos contudo, autores afirmam que nem todas as escolas oferecem as mesmas possibilidades. Cortes orçamentais toldam as prioridades das escolas fazendo com que muitas crianças recebam pouca ou mesmo nenhuma educação em termos estéticos ou artísticos. Este facto tem vindo a acentuar as desigualdades sociais e económicas das populações vedando o acesso à cultura e ao desenvolvimento da criatividade em muitas crianças pelo mundo fora.

Os mesmos estudos relatam discrepâncias entre os resultados académicos de alunos que têm as artes como parte integrante do currículo ao longo da vida escolar e de alunos que não têm as mesmas oportunidades. Crianças que trabalham currículos ao nível das artes obtêm melhores resultados nos exames e no ingresso à universidade, como podemos verificar pela seguinte tabela.

Cursos de Arte frequentados e resultados de Scholastic Assessment Test (SAT)		
Frequência de cursos de arte	Resultados orais	Resultados em matemática
mais de 4 anos	534	540
4 anos	543	541
3 anos	514	516
2 anos	508	517
1 ano	501	515
½ ano ou menos	485	502
Média total dos alunos	508	520

QUADRO 3: sat scores of students who study the arts: what we can and cannot conclude about the association

Fonte: Vaughn,K.&Winner,E. (2000).

Como se pode observar, os valores dos exames orais e de matemática atingidos por alunos com maior número de anos de frequência de cursos de arte são superiores aos valores alcançados pelos alunos que tiveram menos contato com as artes. Também se pode verificar que os alunos com três ou mais anos de aprendizagem ao nível artístico se posicionam acima da média.

Os autores explicam este fenómeno pelo facto de as capacidades envolvidas na resolução de problemas na área de língua, ciências e matemática serem as mesmas envolvidas na educação artística e musical, sendo desejável a introdução de um currículo transversal onde as artes sejam implementadas como suporte e veículo de aprendizagem das disciplinas centrais (Peter-Fiorito, 2008). Os mesmos autores referem ainda que o ensino integrado das artes desenvolve a imaginação, a autoconfiança e a autodisciplina pelo que promove aprendizagens mais significativas.

A obra *Critical Evidence* destaca esta relação entre o ensino de artes e o sucesso escolar identificando seis benefícios principais: leitura e competência linguística, competências matemáticas, raciocínio, competências sociais, motivação na aprendizagem e desenvolvimento de um ambiente escolar positivo (National Assembly of State Arts Agencies, 2006).

As artes devem assumir um papel importante na escola, pois, como Haust (1998) também afirma, um artista, um escritor, assim como um músico, um matemático ou um ator usam um complexo sistema de símbolos para comunicar e através deste conseguem gerar fluentemente ideias, processos e reflexões (Haust, 1998).

Daí que se defenda que, a implementação de atividades artísticas adequadas ao grau de ensino dos alunos promovem melhor desenvolvimento artístico e académico, mas também aumentam o gosto das crianças pela arte (Iwai, 2003).

A educação artística representa uma forma de chegar aos alunos e de tornar a escola num local mais relevante na compreensão das suas vidas (Millman, 2009). O recurso às artes assume um papel pedagógico importante, de desenvolvimento da criatividade, de apropriação cultural e constitui um instrumento de comunicação facilitador da atividade social. Trabalham a sensibilidade, a capacidade de observação e o espírito crítico, competências essenciais ao sucesso pessoal e académico de cada indivíduo.

Os professores chegam à conclusão de que os programas de ensino de artes permitem aos alunos aprofundar outras matérias devido ao uso de mais e melhores formas de raciocinar e resolver problemas (The New York State Education Department, 2010).

O ensino de arte, ou através da arte, tem revelado efeitos positivos bastante generalizados. Aumenta as capacidades artísticas e acadêmicas como já foi visto mas, estudos como os citados no relatório da Unesco (2003) revelam que os benefícios destes projetos nas vidas dos alunos se revelam também ao nível socioemocional, promovendo atitudes mais positivas perante as tarefas, os resultados, os pares e a aprendizagem de modo geral. O crescimento emocional e a atitude positiva traduzem-se num maior envolvimento com a turma ou grupo em que estão inseridos potenciando a consciência moral e as competências sociais dos alunos já que, perante uma dinâmica escolar voltada para as artes, as crianças tornam-se mais cooperativas, mais tolerantes e mais recetivas às ideias e diferenças dos pares. Pode falar-se de uma diminuição de estereótipos dentro da sala de aula, assistindo-se ao despertar de uma consciência artística e sensibilidade cultural que desenvolve os alunos enquanto indivíduos únicos (Iwai, 2003).

O referido estudo da Unesco (2003) também afirma um aumento das capacidades cognitivas mostrando que os resultados dos alunos envolvidos nos projetos descritos escalam em áreas como: percepção, comunicação verbal, relação espaço-temporal, coerência de discurso, fluência, originalidade, criatividade e matemática, estudos sociais. O autor conclui que o desempenho dos alunos está diretamente ligado à implementação de projetos de arte que, em suma, abriram as portas ao conhecimento de si e dos outros, das culturas da comunidade envolvente estimularam o potencial das crianças de forma mais lúdica quando comparada com um currículo formal e estanque.

“The arts are an integral of authentic learning; the heart and soul that complement mind and body. A powerful integrative force that teaches the whole child – social, creative, emotional, intellectual and physical” (LeFrancois, 1999, p. 499).

5.1.1. O CASO PORTUGUÊS

Quando falamos do ensino de arte na escola consideramos as disciplinas de Dança, Música, Expressão Dramática e Artes Visuais ou Expressão Plástica. Todas constam nos currículos portugueses no capítulo de áreas de expressão, apesar de sistematicamente estar a reduzir-se a sua representação em termos de horas letivas.

Em Portugal, o currículo nacional do 1.º Ciclo integra o ensino das artes enquanto áreas de expressões: Expressão Musical, Dramática, Físico-Motora e Plástica.

Para estas áreas, estavam estipuladas cinco horas semanais distribuídas pela componente letiva levada a cabo na sala de aula em regime de monodocência. Compete deste modo ao professor titular de turma assegurar o trabalho das competências neste e em todos os campos do currículo.

A reorganização curricular reduz, a partir do ano letivo de 2013/2014, o trabalho das áreas de expressão para o mínimo de três horas na componente letiva o que, segundo vários pareceres emitidos sobre o desenvolvimento das artes na escola, pode ser negativo.

No que diz respeito à área de expressões, este trabalho centra-se no capítulo de Expressão e Educação Plástica mais concretamente no bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies que engloba desenho e pintura.

A obra Organização Curricular e Programas sugere várias atividades de modo a cumprir os pressupostos nesta disciplina.

Em termos de desenho pretende-se que os alunos possam:

- Desenhar em areia, em terra molhada, no chão do recreio, no quadro da sala;
- Explorar as possibilidades técnicas de dedos, paus de giz, lápis de cor, grafite, carvão, cera, canetas de feltro, tintas, pincéis;
- Utilizar suportes de vários tamanhos, espessuras, texturas, cores.

No caso da pintura os objetivos passam por:

- Pintar livremente em suportes neutros;
- Pintar livremente, em grupo, sobre papel de cenário de grandes dimensões;
- Explorar as possibilidades técnicas de: mão, esponjas, trinchas, pincéis, rolos com pigmentos naturais, guache, aguarela, anilina, tinta de água.

O documento de organização curricular e programas considera que a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite às crianças desenvolver formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.

A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica contribui para despertar a imaginação e a criatividade nos alunos ao mesmo tempo que desenvolve a destreza manual e a capacidade de organizar volumes e superfícies. Deste modo, é importante que os alunos tenham contacto com várias formas de Expressão Plástica desde cedo e ao longo de todo o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Departamento de Educação Básica, 1998).

Este tipo de atividades deve decorrer num ambiente de disponibilidade e liberdade uma vez que constitui um tipo de produções prazerosas e muitas vezes espontâneas nas crianças. É importante que haja tempo e espaço na sala de aula e que se invista com frequência e de forma livre neste caminho de expressão singular que contribui para o aprofundamento das capacidades de comunicação, representação gráfica, e consolidação de partilha e vida em grupo (Departamento de Educação Básica, 1998).

Esta orientação curricular e programática vem confirmar as afirmações de Guedes (2012) quando defende que os projetos de arte levados a cabo em contexto de sala de aula promovem formas de pensar inovadoras. “A natureza eclética, multidisciplinar e inclusiva do mundo artístico coloca-nos perante desafios prometedores para o ensino” (Guedes, 2012, p. 6), uma perspetiva que se enquadra na visão de Vygotsky (2009) previamente apontada no sentido em que promove a plasticidade do cérebro e a evolução de cada indivíduo/aluno.

A autora avança ainda que a experiência artística em sala de aula pode ser desenvolvida através de três dimensões distintas, fundamentais para o desenvolvimento de competências cognitivas em várias áreas de conhecimento: execução, aplicando técnicas; criação, fazer algo novo; apreciação, através do contacto com obras de outros (Guedes, 2012).

5.2. ARTE E EXPRESSÃO ESCRITA NA SALA DE AULA

As artes têm uma profunda capacidade de enriquecer as vidas que tocam e podem ser um recurso imprescindível para professores de língua em qualquer nível de ensino (Office of Bilingual Education and Foreign Languages Studies, 2010).

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).

Numa fase de desenvolvimento anterior à escola, todas as crianças gostam de desenhar. É uma forma de comunicação espontânea e os adultos raramente precisam de estimular esta prática. Mais tarde passam por uma fase de desinteresse e, se não houver uma prática de sala de aula que promova o desenho e as artes plásticas, as crianças perdem o interesse por esta atividade. Na idade escolar, o lugar do desenho começa a ser ocupado pela palavra, ou pela expressão literária. Ainda assim, podemos assistir a certas lacunas

de expressão por parte dos alunos que, nesta altura, ainda não dominam a linguagem escrita. A falta de correspondência entre o desenvolvimento da linguagem falada e escrita deve-se às dificuldades encontradas pela criança para se exprimir oralmente ou por escrito. A linguagem escrita é mais difícil de adquirir pelo que podemos verificar grandes discrepâncias quer entre uma produção artística (um desenho) e um texto, ou entre uma narração oral e uma produção escrita realizadas pela mesma criança (Vygotsky, 2009). Nesta linha apresenta-se como essencial a integração daquilo que surge espontaneamente na criança, o desenho enquanto meio de comunicação, ao mesmo tempo que se promove a aquisição da linguagem escrita.

Será o primeiro passo no sentido de prevenir o desinteresse face às artes que, quase por obrigação, surge nas crianças em idade escolar. Uma boa articulação entre os dois meios de expressão levará a que se complementem munindo a criança de mais instrumentos que lhe permitam comunicar ideias, conhecimentos, sentimentos, reações, argumentos.

No programa Writing Through Art levado a cabo pelo Jewish Museum com o objetivo de desenvolver a escrita em torno da exploração de obras de arte do museu, Kathleen Walsh-Piper afirma que escrever acerca de obras de arte permite ao escritor ter um ponto de inspiração ao mesmo tempo que lhe dá tempo para admirar o quadro analisando-o e observando-o adequadamente. Assim, enquanto se abordam conceitos ligados às artes, estimula-se a imaginação e a capacidade de observação e concentração, características importantes para artistas plásticos e para escritores (Walsh-Piper, 2002).

A criatividade e a imaginação são difíceis de transmitir no processo de ensino aprendizagem contudo, lembrando o que Vygotsky afirma acerca da plasticidade do cérebro e da capacidade que as crianças têm de escrever, ou de descrever melhor, situações que partam dos seus interesses, a promoção de experiências ligadas à arte pode lançar as bases necessárias ao desenvolvimento destas funções.

O ensino de artes integrado na sala de aula motiva os alunos e apoia as aquisições linguísticas, pois integra atividades de leitura, escrita e oralidade, permitindo-lhes beneficiar de experiências interdisciplinares que englobam as disciplinas de língua e arte. Vários relatos avançam que a arte e a escrita estão intimamente ligadas quer em termos de educação pela arte, em que os projetos artísticos surgem na sala de aula de forma a potenciar atividades de escrita; quer em termos de educação artística, uma vez que na aula de arte o recurso à escrita apoia as produções dos alunos. Assim, vários professores recorrem a exercícios que envolvem escrita nas suas aulas de arte: descrição, opinião, biografia, relato de experiência, planificação do trabalho, entre

outros, obtendo muito bons resultados nas duas áreas. Os alunos educam a sua capacidade de observação e concentração, pesquisam sobre os trabalhos que observam e fundamentam os trabalhos que desenvolvem (Haust, 1998).

A interdisciplinaridade promove alunos mais competentes em vários níveis. Por um lado, o contacto com as artes estimula várias funções cerebrais das quais depende também a proficiência linguística, por outro lado, o ensino da língua oral e escrita confere aos aprendentes argumentos que lhes permitem analisar com maior rigor o que se lhes apresenta analisando técnicas, compreendendo melhor o que veem e ouvem.

5.2.1.- ARTE E EXPRESSÃO ESCRITA EM CONTEXTOS DESFAVORECIDOS E MULTILINGUES

A Comissão de Artes de Washington afirma que as artes são uma linguagem comum a toda a gente. Quebram barreiras raciais, culturais, sociais, educacionais e económicas. Constituem sistemas de símbolos tão importantes como as letras e os números. Integram corpo, mente e espírito, criando oportunidades para os indivíduos se exprimirem e tornando compreensível aquilo que é abstrato (Peter-Fiorito, 2008).

Esta declaração vem ao encontro do estudo efetuado pelo Departamento de Educação do estado de Nova Iorque quando diz que os alunos cuja língua de escolarização não coincide com a sua língua materna beneficiam ainda mais dos projetos de ensino de artes, pois colocam-nos em contacto com as culturas do país de chegada e do seu próprio país, integrando conceitos e fornecendo ferramentas úteis aos aprendentes em termos de comunicação e análise de informação (Office of Bilingual Education and Foreign Languages Studies, 2010).

A partir do momento em que a arte é trabalhada em 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. Quer na produção de obras, quer na análise de obras de arte produzidas por outros, nomeadamente artistas mais conhecidos, os alunos desenvolvem, entre outras, a capacidade de comunicar acerca de algo que lhes é comum, de experiências que adquirem através da arte. Este processo, ainda que assente na língua de escolarização, abre portas para o enriquecimento de vocabulário, para o uso de terminologias específicas, e para um leque vasto de conhecimentos em termos de culturas e vivências pessoais de cada um dos alunos.

Escrever acerca de arte, nas suas diversas formas, quer seja uma produção pessoal ou a análise das obras de outros, permite clarificar experiências, procurar repostas para questões que motivam ou frustram. A escrita exige uma observação mais cuidada daquilo que temos perante nós permitindo-nos traduzir o que apreendemos em palavras e posteriormente, com maior facilidade em imagens ou símbolos (Haust, 1998).

A arte surge, portanto, como um motor de desenvolvimento linguístico e estético, aliando a motivação à superação de dificuldades na aquisição de competências.

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 progredem em termos de motivação, baixando o absentismo escolar (Iwai, 2003).

Assim, de acordo com o mesmo autor, as artes não se limitam a reduzir a atitude negativa das crianças perante a escola, como também promove a motivação e o entusiasmo relativamente às tarefas escolares e à aprendizagem.

Ilustrando esta ideia, o autor refere um estudo longitudinal que combina o ensino de arte visual e dramática, denominado “Different Ways of Knowing”, levado a cabo pelo Galef Institute of Los Angeles (2003) que abrangeu um total de novecentas e vinte crianças consideradas em risco no Ensino Básico (Galef Institute of Los Angeles, 2003).

Vários alunos afirmam que o trabalho ao nível das artes deu sentido à frequência escolar. O ensino de arte liga assim os alunos à escola reduzindo a desmotivação e o risco de abandono escolar.

Apona-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.

Só através da construção de significados na aprendizagem se motivam os alunos levando-os a estabelecer uma relação positiva com a escola e, conseqüentemente, com o sucesso do seu percurso académico.

II ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Pretende-se, nesta secção, contextualizar ao nível da metodologia, a investigação-ação desenvolvida no presente estudo.

1.1. NATUREZA DO ESTUDO

O presente projeto foi implementado numa linha de prática docente reflexiva (Pritchard, 2002, citado por Lima e Pacheco, 2006) e referida por Caetano (2003). Assenta na metodologia de investigação-ação, cada vez mais difundida na investigação em educação, sendo conferido ao professor um lugar privilegiado enquanto observador e agente do processo educativo.

Também, neste estudo, como nos vários estudos realizados por profissionais no seu local de trabalho, existe o objetivo de “concretizar uma finalidade de natureza prática” (Ávila de Lima & Pacheco, 2006, p. 131).

Pretende-se igualmente fazer face a dificuldades inerentes ao ensino e às constantes mutações sociais que o caracterizam. Assim, numa atitude de pesquisa e de desenvolvimento profissional, o professor investigador pretende contribuir para o ensino de uma forma mais ativa, que não se cinja à execução de currículos previamente definidos (Alarcão, 2000).

Para levar a cabo um projeto de investigação-ação, coloca-se a necessidade de refletir sobre várias questões desde o contexto em que se desenvolve o estudo, aos objetivos que se colocam mediante o ponto de partida em que os intervenientes se encontram. É igualmente necessário refletir, de modo a intervir de forma eficaz, sobre cada etapa do processo, equacionando e muitas vezes redimensionando os objetivos e ações levadas a cabo para os atingir tendo em atenção que “a reflexão, por si só, é um continente vazio” (Caetano, 2003, p. 117). Assim, há que ligá-la à ação ponderada e contextualizada de modo a tirar proveito deste “reco consciente” (idem).

O desenvolvimento deste estudo privilegiou, face ao resultado final, o processo de execução desde a planificação passando pela ação, observação e reflexão, sendo que a última terá efetivamente contribuído para adaptar, ajustar e, por vezes, alterar o percurso inicialmente traçado.

Em cada momento, teve-se em consideração a realidade dos participantes, o contexto, os estádios e o cumprimento dos objetivos propostos. As produções recolhidas foram tratadas numa base qualitativa. Contudo, houve dados analisados quantitativamente com o objetivo de explicar certos fenómenos e complementar a validade da investigação ou, como afirma Esteves (2006) acerca da dicotomia entre quantitativos e qualitativos, “a pluralidade de paradigmas da investigação para tratar problemas educativos é defensável (...) tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor (...) como tentar explicá-los (Ávila de Lima & Pacheco, 2006, pp. 105-106).

1.2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O português é a língua oficial e de escolarização em Portugal, apesar de o nosso sistema de ensino ser constituído por uma, cada vez maior, diversidade linguística e cultural. Assim, o acesso ao conhecimento e a construção de identidade cultural são percursos que dependem diretamente do ensino e do domínio do português.

Este projeto pretende, por um lado, estimular e potenciar o desenvolvimento de competências de Língua Portuguesa, implementando estratégias que permitam aos alunos, cuja língua materna não é o português, superar algumas dificuldades decorrentes da barreira linguística.

Por outro lado, o projeto pretende igualmente reforçar o desenvolvimento linguístico em alunos cuja língua materna é o português, mas que são oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos.

Incidindo em aspetos de desenvolvimento da comunicação escrita e artística, alia-se a componente transversal da Língua Portuguesa, enquanto língua de escolarização, ao trabalho na área de Expressão Plástica. Deste modo, apresentam-se sequências didáticas que visam promover o desenvolvimento da produção de textos descritivos, bem como as competências artísticas em alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Todo o trabalho desenvolvido pretende responder, ou pelo menos delinear caminhos que levem a responder à questão que deu origem ao estudo:

Como contribuir para o desenvolvimento da escrita em alunos L1 e L2 oriundos de contextos desfavorecidos, a partir do texto descritivo?

Neste sentido, desenvolveu-se a intervenção através da implementação de sequências didáticas orientadas para o desenvolvimento de competências de escrita e de produção artística.

O projeto foi concebido em três fases ao longo dos dez meses decorridos entre setembro de 2012 e junho de 2013.

Data	Fase	Ação	Objetivos
setembro/outubro 2012	Preparação	Diagnósticos GOL-E e Nível de PLNM Recolha do pré-teste	Avaliar o nível de linguagem e de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos; Identificar as concepções dos alunos acerca do texto descritivo;
outubro/ dezembro 2012	Preparação Intervenção	Construção de sequências didáticas Trabalho de conceitos prévios (expressões)	Definir as sequências didáticas a implementar e construir materiais adequados; Preparar os alunos para a descrição de obras de arte e produção artística explorando conceitos de Expressão Plástica: cor, ponto, linha, etc.
janeiro/ junho 2013	Intervenção	Implementação das sequências Exposição pública dos quadros dos alunos	Escrever textos descritivos seguindo as etapas de planificação, textualização e revisão; Explorar técnicas de desenho e pintura “à maneira de”; Observar e criticar obras de arte; Pesquisar, ler e escrever sobre pintura, artistas, estilos; Organizar uma exposição num espaço público;

junho 2013	Avaliação	Recolha dos pós-testes	Analisar e refletir sobre o desenvolvimento verificado nos alunos de língua materna e PLNM.
------------	-----------	------------------------	---

QUADRO 4: CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para documentar o estudo realizado, procedeu-se à recolha de dados através de diversos instrumentos.

O primeiro foi a realização de testes que aferissem as competências ao nível da língua portuguesa. A todos os alunos foi aplicada a GOL-E (Grelha de Observação de Linguagem – nível Escolar) e aos alunos PLNM foi aplicado o teste diagnóstico de Português Língua Não Materna (anexo 1 e 2).

Antes da implementação das sequências didáticas, em outubro de 2012, foi realizada a primeira recolha (pré-teste), que consistia na apresentação de uma imagem do quadro “Objetos Pessoais” de René Magritte seguida das indicações:

“Observa com atenção o quadro:

Descreve esta obra de arte falando de tudo o que vês: formas, cores, localização, tamanhos.

Não te esqueças de dar a tua opinião...”



FIGURA 3: IMAGEM DO PRÉ E PÓS-TESTE

Não foi dado tempo limite para a concretização da tarefa. Cada aluno entregava o seu texto quando considerasse a tarefa concluída.

O pós-teste foi uma proposta idêntica, realizada nove meses mais tarde, em junho de 2013.

O pré teste e o pós-teste foram realizados no mesmo momento por todos os alunos da turma e a docente limitou-se ao papel de espectadora. Não houve qualquer ajuda ou influência exercida no período de recolha de dados.

Os dados recolhidos nos dois momentos (anexo 3) foram analisados em conjunto, através das grelhas em anexo (anexo 4) de forma a estabelecer termos de comparação precisos.

As produções escritas e os trabalhos plásticos realizados no decorrer das sequências didáticas, assim como as fotos e imagens recolhidas do processo de trabalho e da exposição final dos alunos são instrumentos igualmente valiosos na avaliação deste projeto.

3. 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, freguesia da Venteira. 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.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Este grupo de 3.º e 4.º ano é composto por 20 alunos. Destes, 12 são rapazes e 8 são raparigas.

As suas idades estão compreendidas entre os 8 e os 14 anos (até 31 de dezembro de 2012).

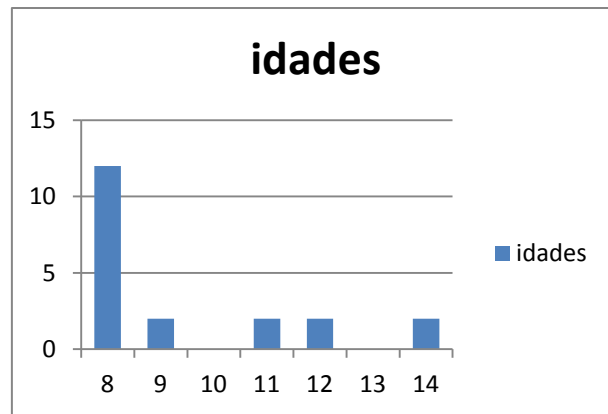


GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DAS IDADES DOS ALUNOS

Os alunos estão na mesma turma, na sua maioria, desde o ano anterior (2011/2012). No presente ano, cinco alunos integraram a turma: dois repetentes, a beneficiar de Apoio Pedagógico Acrescido (APA), dois transferidos de outras escolas e um que se encontra matriculado no 4.º ano.

Há dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 que recebem apoio específico da equipa de Ensino Especial.

Em termos socioeconómicos, há nove alunos a beneficiar do Apoio Social Escolar; sete com o escalão A e dois no escalão B.

No que diz respeito ao aproveitamento escolar, este grupo é bastante heterogéneo.

No início do ano letivo, foram aplicados testes diagnósticos nomeadamente na área de Língua Portuguesa que apurou como pontos fortes a interpretação e a compreensão da leitura, verificando-se alguma dificuldade por parte dos alunos com PLNM. O conhecimento explícito da língua foi o campo em que os alunos obtiveram piores resultados. Outro ponto fraco, no qual apenas oito dos vinte alunos obtiveram bons resultados, diz respeito à produção de textos. Apesar de subordinarem a produção ao tema sugerido, nove alunos apenas realizaram parcialmente esta tarefa, apresentando textos curtos, ideias confusas e incorrendo em erros de estruturação de frases e ortografia. Três alunos não chegaram a realizar a tarefa, produzindo escritos impercetíveis.

Em termos de formação académica dos pais e Encarregados de Educação, a generalidade não avançou muito nos estudos. Apenas seis dos quarenta inquiridos têm formação de nível superior. Treze pais apontam o nível secundário como habilitação concluída.

É relevante o facto de mais de metade dos Encarregados de Educação não ter ido para além do ensino básico, sendo que nove não fornecem dados relativos a este campo e dois afirmam não saber ler nem escrever.

A baixa escolarização dos pais dos alunos reflete-se nas expectativas que têm perante o desempenho escolar dos seus educandos. Há um acompanhamento deficitário a alguns alunos no sentido em que as tarefas e o desempenho escolares são pouco valorizados.

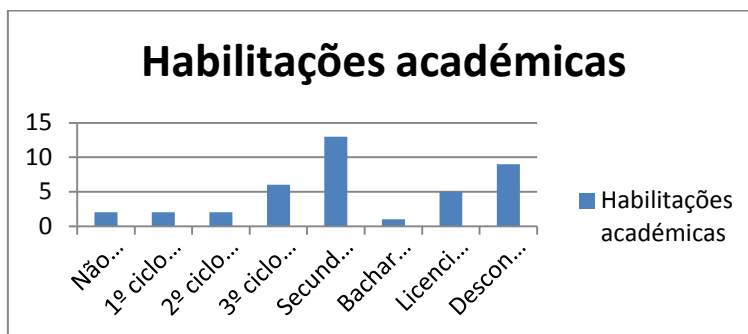


GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO DAS HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS E.E.

A questão profissional pesa igualmente na caracterização socioeconómica da escola e da turma. Dadas as habilitações académicas, a maioria dos pais apresenta profissões ligadas aos serviços, existindo uma forte taxa de desemprego entre eles (25%). É de salientar que quem identifica a sua profissão como doméstica, trabalha a dias sem efetuar qualquer desconto e numa base precária.

A estrutura familiar dos alunos é heterogénea. A maioria dos alunos vive apenas com um dos progenitores. De acordo com os dados recolhidos, apenas seis alunos vivem com o pai e a mãe.

Há casos de custódia partilhada, de visitas semanais e partilha de férias, mas existem vários casos de famílias monoparentais bastante desestruturadas.

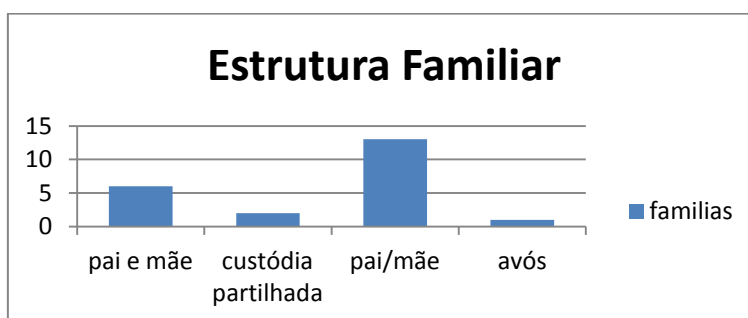


GRÁFICO 3: ESTRUTURA FAMILIAR

A maioria dos alunos nasceu em Portugal e é descendente de pais portugueses. Contudo, a turma integra seis alunos que têm Português Língua Não Materna.

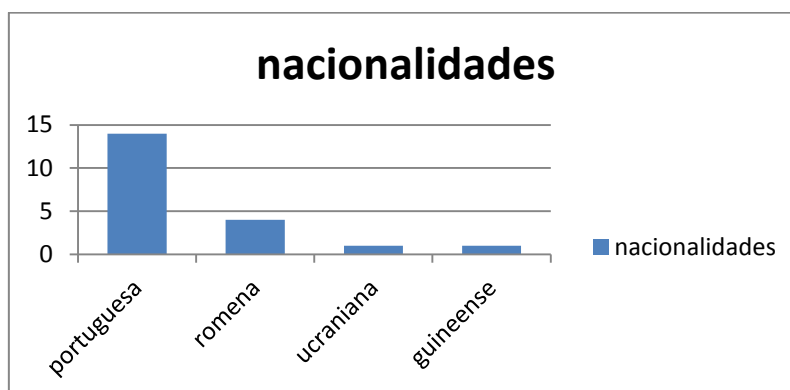


GRÁFICO 4: DISTRIBUIÇÃO DAS NACIONALIDADES DOS ALUNOS

Os seis alunos, que têm Português Língua Não Materna (PLNM), situam-se entre os níveis de proficiência A1 - iniciação e B1 – intermédio, estando os últimos muito próximos do nível A2 – iniciação (cf. anexo 2). O nível de proficiência oral destes alunos é superior ao seu desempenho na escrita devido ao grau de escolarização em Língua Portuguesa. Apenas metade dos alunos com PLNM foi escolarizada na sua língua materna durante os dois anos anteriores à chegada a Portugal.

Estes dados foram recolhidos a partir do teste diagnóstico de PLNM dirigido aos alunos do 3.º e 4.º ano do ensino básico.

Foi também efetuada uma recolha de dados ao nível do desenvolvimento da linguagem na qual se aplicou a toda a turma o teste da Grelha de Observação de Linguagem - nível Escolar (GOL-E) (cf. anexo1). Este teste prevê a aplicação em alunos com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, contudo, cinco dos alunos PLNM têm idades superiores pelo que, não se posicionam em nenhum dos percentis apresentados.

Através da análise dos dados recolhidos, nomeadamente da pontuação obtida em termos de estrutura semântica, morfo-sintática e fonológica, verificou-se que os alunos com PLNM apresentam valores muito abaixo dos que têm o Português Língua Materna.

Do estudo, foram excluídos dois alunos, ambos por revelarem um grau elevado de absentismo escolar, que não permitiu recolher os dados necessários ou avaliar o seu desenvolvimento.

III ORIENTAÇÕES DO ESTUDO

1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

As escolas portuguesas apresentam um quadro de diversidade linguística no qual urge intervir com o objetivo de promover a criação de cidadãos plurilingues e pluriculturais.

O domínio da língua de escolarização, mediante a qual são apresentados todos os conteúdos que os alunos devem integrar não constitui um processo fácil e complica-se se a língua de escolarização não corresponder à língua materna.

“O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que (...) desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2002).

É neste contexto que se define um dos problemas centrais do presente estudo, pois muitas vezes, sobretudo em contextos desfavorecidos, o facto de os alunos terem uma língua materna diferente da língua de escolarização não constitui uma mais-valia, antes um obstáculo às aprendizagens.

Para tentar minimizar esta dificuldade, é importante assegurar que os alunos estão motivados para a aquisição de conhecimentos e competências no sistema escolar que integram.

A articulação entre o ensino das artes ou área de expressões e o ensino da língua é, muitas vezes, um recurso valioso para a questão da motivação, estando também estudado o impacto positivo que tem no desenvolvimento da escrita, quer em alunos nativos quer em alunos estrangeiros (The New York State Education Department, 2010).

Deste modo, procura-se desenvolver estratégias que cumpram os seguintes objetivos:

- a) Sensibilizar para as artes tornando a área de expressão artística um espaço de comunicação e desenvolvimento pessoal e social;
- b) Promover atividades motivadoras que confirmem significado às aprendizagens;
- c) Desenvolver a escrita em português em alunos nativos e PLNM.

2. QUESTÕES ORIENTADORAS

De forma a cumprir os objetivos propostos na secção anterior, formularam-se três questões orientadoras deste projeto:

- a) Qual o contributo do ensino da arte no desenvolvimento da aprendizagem da escrita, no 1.º Ciclo, em contextos multiculturais?
- b) Qual o contributo da motivação dos alunos no processo de aprendizagem da escrita?
- c) Como se processa o desenvolvimento da escrita em alunos com português L1 e em alunos com PLN?

IV CONCEÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO/AÇÃO

A implementação do projeto de intervenção cumpriu três fases.

1.^a Fase – Diagnóstico – Aplicação de pré-teste.

A primeira fase do projeto teve o objetivo de aferir os conhecimentos dos alunos ao nível do texto descritivo. Pediu-se aos alunos que descrevessem o quadro “Objetos Pessoais” de René Magritte e recolheram-se os dados em grelhas (anexo 4).

2.^a Fase – Sequências didáticas – O trabalho ao nível do texto descritivo pautou a estrutura das seis sequências didáticas implementadas. Contudo, houve incursões em outros tipos de texto nomeadamente: poesia e texto narrativo na primeira sequência; biografia na segunda, terceira, quarta e quinta sequência; texto instrucional e narrativo na terceira sequência.

Nesta fase, trabalhou-se sobretudo a escrita de textos enquanto processo incutindo noções sobre estrutura de texto, vocabulário específico em termos dos tipos de texto com enfoque no texto descritivo (situar, localizar, apreciar) e termos próprios de educação plástica ao nível da cor, da forma, da perspetiva, entre outros.

3.^a Fase - Avaliação – Aplicação de pós-teste e reflexão dos alunos.

No final da implementação das sequências, os alunos voltaram a realizar a descrição da obra inicial e refletiram sobre as suas aprendizagens. Os dados foram tratados em conjunto com os da produção inicial como se pode verificar no anexo 4.

1.1. PRIMEIRA FASE – PREPARAÇÃO DO PROJETO

A preparação do projeto consistiu na aplicação do pré-teste (anexo 5) à turma.

O pré-teste foi aplicado em outubro de 2012 e permitiu analisar a existência ou ausência de estruturas ao nível da produção de textos descritivos. Também constituiu um elemento de comparação de competências escritas entre alunos portugueses e PLNM

facilitando a identificação de lacunas de ambos ao nível da escrita, do conhecimento do vocabulário, e aplicação de regras (orto)gráficas e de coesão textual.

1.2. SEGUNDA FASE – IMPLEMENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

Esta fase ocorreu no período entre outubro de 2012 e Junho de 2013 ao longo do qual foram implementadas cinco sequências didáticas. As sequências foram concebidas no sentido de estimular os alunos para a escrita com e através da arte, respeitando o contexto e estágio de cada um.

1.2.1. RESUMO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, DESCRITORES DE DESEMPENHO E CONTEÚDOS

SEQUÊNCIA 1 - TRABALHO DE CONCEITOS PRÉVIOS: *COR, PONTO E LINHA*

Situar no programa

Língua portuguesa

Compreensão oral – prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de novos vocábulos; cumprir instruções; responder a questões acerca do que ouviu; recontar o que ouviu.

Expressão oral – usar a palavra de forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar; produzir discursos com diferentes finalidades; respeitar as convenções que regulam a interação.

Leitura – exprimir sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos; recriar textos em diferentes formas de expressão.

Escrita – planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos (organizar a informação); redigir textos de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando mecanismos de coesão e coerência adequados; construir narrativas; rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento; escrever diferentes textos mediante proposta do professor (poesia).

Expressão Plástica

Desenho - desenhar de livremente e de forma orientada explorando as possibilidades técnicas de lápis de cor, lápis de carvão, feltro, guache e aguarela utilizando suportes de diferentes tamanhos e espessuras; ilustrar de forma pessoal.

Pintura – pintar livremente e mediante proposta do professor sobre suportes neutros; fazer experiências de mistura de cores.

Resumo

Esta sequência foi levada a cabo como forma de preparar os alunos para uma viagem através da pintura e do desenho no sentido de desenvolver as suas competências comunicativas em termos artísticos mas sobretudo em questões de oralidade e escrita.

Teve como objetivos centrais: i) estabelecer uma base de conhecimentos prévios sobre pintura e desenho; ii) estimular a reflexão sobre o trabalho desempenhado em termos de estética; iii) partilhar com a turma sentimentos e opiniões, oralmente e por escrito; planificar um texto com apoio da professora e redigi-lo em conjunto.

A primeira sequência foi implementada em três etapas, cada uma em torno da exploração de um livro.



Primeira Etapa -As cores

Esta etapa permitiu aos alunos explorar conceitos relacionados com a expressão plástica no âmbito das cores. Distinguíram entre cores primárias e secundárias, exploraram a mistura e criação de novas cores, estabeleceram relações cromáticas de escala e contraste e puderam fazê-lo quer através da exploração de exercícios formais quer através de momentos de pintura livre com guache.

1.ª atividade – Exploração dos exercícios do livro “caderno de pintura para aprender as cores”, da editora Mini Orpheu (anexo 6).

Material: fotocópias dos exercícios do caderno, papel A4, guaches, pincéis.

Em sete sessões de duas horas, a professora foi propondo aos alunos atividades de pintura explorando os conceitos: i) cores primárias e secundárias; ii) cores quentes e

cores frias; iii) escala de cores; iv) contrastes; v) o preto e o branco para aclarar ou escurecer; vi) uso do preto para realçar as cores; vii) mistura de cores.

No final de cada sessão, alguns trabalhos eram afixados com a sistematização dos conteúdos trabalhados.

2.ª atividade – Pintura livre com guache utilizando os conceitos previamente estudados.

Material: papel cavalinho A3, guache amarela, cien, magenta, preta e branca; pincéis; godé para misturar as cores.

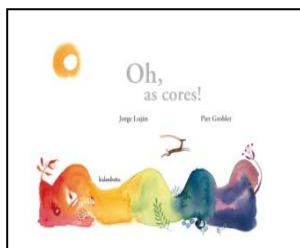
A turma foi dividida em grupos de quatro. Cada grupo tinha uma folha de papel cavalinho A3 e recipientes com as três cores primárias: amarelo, cien e magenta; preto e branco. A proposta consistia em pintar uma paisagem de outono.

Para tal, os alunos teriam que misturar as cores necessárias de forma a obter tons outonais. Esta atividade mobilizou os conhecimentos prévios trabalhados.

3.ª atividade - Reflexão coletiva: “O que sinto quando pinto”.

Para finalizar a etapa, foi pedido aos alunos que, no quadro da sala, respondessem à questão: “O que sinto quando pinto...” (anexo 7).

Segunda etapa - *Oh! As cores*



O livro “Oh, as cores!”, editado pela Kalandraka, serviu de suporte a este conjunto de atividades. Os alunos ouviram os poemas, observaram as ilustrações, refletiram sobre os significados do que ouviram. À luz dos poemas que ouviram, mas de acordo com a preferência de cada aluno, escreveram pequenos poemas sobre a sua cor preferida que seguidamente ilustraram com uma técnica semelhante à do livro, pintura a aguarela.

É de destacar que alguns alunos demonstraram já a capacidade de misturar cores ou tons de forma a obter a cor que pretendiam ou uma gradação (família) da sua cor preferida.

A motivação da turma foi notável: “Com esta (professora) vamos aprender todas as cores do mundo...”.

1.ª atividade – Leitura da obra “Oh, as cores!” da editora Kalandraka e debate sobre as cores que podemos observar na natureza.

A obra foi lida aos alunos. Seguiu-se o debate sobre as cores retratadas nos poemas curtos e a análise dos mesmos. A professora foi perguntando qual o significado de algumas expressões como “laranja, solzinho do pomar...” ou “o bege adormeceu embalado pela maré” de forma a ativar os sentidos dos alunos. Deste modo puderam perceber que cada cor estava trabalhada não apenas pelo que é percebido através da visão mas também pelos sabores, cheiros, texturas que invoca.

Cada aluno escolheu uma cor. Tentou distribuir-se o máximo de cores possível sem repetir mas tendo em conta as preferências dos alunos. Cada aluno descreveu a sua cor por palavras próprias.

2.ª atividade - Reescrita e edição dos poemas em computador e partilha com os colegas.
Material: Computadores.

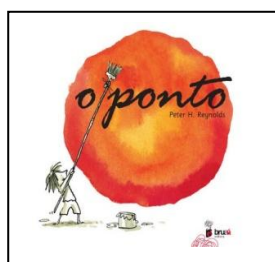
Os alunos juntaram-se em pares. Cada par tinha um computador “Magalhães” solicitado pela professora no dia anterior. Enquanto um aluno ditava o poema, o autor escrevia-o e depois trocavam de lugar. No final, cada aluno leu o seu poema à turma (anexo 8).

3.ª atividade – Ilustração do poema com aguarela.

Material: papel A4 com os poemas impressos, aguarelas, pincéis.

Cada aluno ilustrou o seu poema tentando utilizar apenas tons da cor trabalhada (anexo 9).

Terceira etapa - Pontos e linhas



Na última etapa desta sequência é de destacar a mensagem captada pelos alunos através do livro trabalhado. “Todos podemos ser artistas!”

O texto narrativo coletivo “A linha” foi planificado em conjunto seguindo a estrutura da narrativa: Introdução – Fórmula de abertura e resposta às perguntas: Onde? Quando?

Quem?; Desenvolvimento – Relato das peripécias e resposta às perguntas: O quê? Como?; Conclusão – Resolução da história (final feliz), fórmula de fecho.

Os alunos elaboraram uma lista de tópicos que consistia na ordem dos acontecimentos da história. À vez, foram dando sugestões de frases, expressões. A professora alertou para a necessidade de: usar verbos no tempo passado, evitar repetições desnecessárias; pontuar corretamente; fazer a ligação das frases por conectores.

1.ª atividade – Leitura da história “O Ponto” da editora BRUÁ, interpretação e comentários dos alunos. Desenho de pontos, pintura a caneta de feltro e lápis de cor.

Material: Livro, papel A4, canetas de feltro e lápis de cor.

Numa sessão de duas horas, foi lida a história aos alunos. A interpretação da história realizou-se oralmente. Pretendia-se que os alunos vencessem algumas inseguranças relativamente às suas produções artísticas. Os alunos chegaram à conclusão de que qualquer desenho feito com empenho pode ser uma obra de arte e que qualquer pessoa que se esforce pode ser artista. Em seguida, tal como a personagem principal da história, foi pedido aos alunos que pintassem pontos. Livremente, desde que só desenhassem pontos. Os trabalhos foram pintados a caneta de feltro e lápis de cor (anexo 10).

2.ª atividade – Texto narrativo coletivo – “A linha” no seguimento da história “O Ponto”.

Material: quadro, giz, folhas de registo de tópicos, computador.

Ao longo de duas sessões de duas horas, os alunos partiram do conto anterior, em que um menino tinha assistido à exposição da colega e contaram a história desse menino a quem chamaram João Tiago. A atividade começou pela definição de tópicos segundo a estrutura da narrativa: na introdução os alunos definiram o espaço, o tempo apresentaram e caracterizaram a personagem principal. O desenvolvimento da história criada pela turma seguiu o modelo do conto trabalhado: problema do menino, ajuda da menina, solução do problema. Na conclusão, os alunos encerraram a história com o sucesso dos dois amigos, a visita de espectadores de vários países (introduzindo expressões em várias línguas) e ainda da antiga professora.

O texto foi planificado no quadro, aceitando ideias de todos os alunos e foi escrito em conjunto seguindo os tópicos pré-estabelecidos. Um aluno foi passando o texto a computador (anexo 11).

3.ª atividade – Desenho de linhas, pintura a caneta de feltro e lápis de cor.

Material: papel A4, lápis de cor, canetas de feltro, régua (opcional).

A atividade desenvolveu-se à semelhança da primeira proposta. Como motivação, a professora mostrou aos alunos alguns quadros de pintores famosos que usavam principalmente pontos e/ou linhas nas suas obras.

Miró



Kandinsky



Situar no programa

Língua Portuguesa

Leitura – Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas; ler em voz alta para diferentes públicos; ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e extensão.

Escrita – Copiar textos ou partes de textos tendo em vista a recolha de informação; utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar a informação; planificar textos de acordo com o objetivo, tipo de texto e conteúdos; redigir textos de acordo com o plano previamente elaborado respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação e utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados; elaborar uma descrição; rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento; cuidar a apresentação final dos textos; escrever diferentes textos mediante proposta do professor.

Expressão Plástica

Desenho - Desenhar plantas e mapas; desenhar em perspetiva; utilizar livremente régua e esquadro; ilustrar de forma pessoal.

Pintura - Pintar livremente em suportes neutros; pintar sobre papel; explorar possibilidades técnicas de guache; fazer misturas de cores; pintar utilizando dois materiais diferentes (tinta acrílica e cola vinílica); fazer composições com fim comunicativo usando imagem e palavra.

Resumo

Desta sequência resultaram produções muito positivas em termos estéticos e textos surpreendentes. Conclui-se que, para os alunos é mais fácil integrar uma estrutura nova num tema que lhes é próximo e familiar.

“Foi fácil são as nossas coisas... já sabemos tudo!”

Destaque para os alunos de PLNM que adquiriram vocabulário que desconheciam, palavras que aparentemente são simples como: baú ou cómoda, mas que não faziam parte do seu vocabulário.

Uma aluna PLNM: eu tenho ali um guarda coisas.

Professora: mas tem gavetas? Ou tem prateleiras? Ou tem uma tampa?

Aluna: tem aquelas que puxas para fora e guardas as coisas arrumadas.

Professora: são gavetas. Ali tens uma cómoda.

Aluna: sim, cómoda.

Outra aluna PLNM: tenho tecido de bonecos.

Professora: onde?

Aluna: Nesse parede, a tapar a janela.

Professora: Tens cortinados com bonecos.

Aluna: cortinados, cortinados... esses são muito bonitos.

A abordagem do texto descritivo foi muito positiva.

Na introdução concordaram que era importante colocar as informações que tinham sobre o artista e sobre o quadro. A estrutura do texto descritivo foi explorada em conjunto... do geral para o particular, descrevendo as propriedades do espaço e de cada item (subtematização).

A expansão do texto foi feita segundo a orientação das coisas maiores para as menores, daquilo que está no chão para o que está nas paredes. Tiveram em conta as cores, os contrastes, as formas, a utilidade.

O texto foi finalizado com comparações “faz-me lembrar”, opiniões no geral (retematização) e a conclusão.

Todos os alunos escreveram o texto e todos os pares deram contributos.

Primeira etapa – *O meu quarto*

1.ª atividade – Fazer a planta do quarto e o inventário dos objetos nele contidos.

Material: folhas A4, material de registo (lápiz, borracha, caderno).

Foi pedido aos alunos que fizessem uma planta do seu quarto e um inventário de todo o recheio. Esta atividade foi realizada como trabalho de casa e concluída na sala de aula onde cada um melhorou a sua planta e mostrou aos colegas com a respetiva legenda.

2.ª atividade - Desenhar o quarto em perspetiva e pintar com guache.

Cada aluno desenhou o seu quarto em perspetiva. A professora forneceu-lhes uma folha de papel A4 com os pontos de fuga e as linhas necessárias à construção do desenho. Tratava-se de desenhar o quarto com todos os elementos contidos na lista previamente elaborada (anexo 12).

Segunda etapa – *O quarto em Arles*



1.^a atividade – “O quarto em Arles” de van Gogh- introdução ao texto descritivo

Material: Documentação (biografia, comentário ao quadro, imagens de quadros do autor, grelha de tópicos), quadro.

Nesta etapa, a turma dividiu-se em pares e foi distribuído a cada par um conjunto de três cópias (anexo 13): a primeira contendo uma imagem do quadro de Vincent van Gogh, a segunda cópia incluindo uma pequena biografia do artista com exemplos de obras suas e um comentário ao primeiro quadro “Quarto em Arles” adaptado de uma página na internet².

Na terceira folha, cada par teria que preencher uma tabela de acordo com o que observa e com informação retirada do material fornecido. No final, a turma elaborou um texto descritivo em conjunto, com o apoio da professora tendo cada par sugerido um parágrafo para o texto. As sugestões dadas foram alteradas sempre que necessário e completadas pelos restantes colegas (anexo 14).

2.^a atividade - Elaboração de uma lista de palavras úteis para textos descritivos

Durante a elaboração do texto descritivo, a turma teve necessidade de diversificar o vocabulário e concluiu que eram necessários vários verbos com significados parecidos; vários adjetivos dentro dos quais as cores; e palavras que indicassem a posição dos objetos no quadro.

Deste modo, procedeu-se à elaboração e afixação de uma lista de palavras úteis com verbos, localizadores e adjetivos (anexo 15).

3.^a atividade - *O meu quarto*

Material: pintura dos quartos dos alunos, inventário realizado, grelha para preencher de acordo com o quarto de cada um.

Uma vez trabalhada a estrutura e vocabulário próprio do texto descritivo, cada aluno voltou ao trabalho desenvolvido sobre o seu próprio quarto preencheu uma grelha fornecida pela professora e descreveu o seu quarto a partir do inventário inicial e aplicando os conhecimentos trabalhados na descrição do “Quarto em Arles” (anexo 16).

²<http://estoriadahistoria12.blogspot.pt/2013/09/analise-da-obraquarto-em-arles-de.html>.

4.ª atividade – Quem dorme aqui?

As descrições dos quartos dos alunos foram aleatoriamente distribuídas pela turma sem estarem assinadas. Houve a preocupação de nenhum aluno ficar com o seu próprio texto.

As pinturas dos quartos (anexo 17) estavam expostas numa parede e o jogo consistia em um aluno ler o texto que tinha em voz alta e adivinhar a que quarto pertencia. Se não conseguisse, pedia-se ao autor do texto que indicasse qual a pintura correspondente. Seguiu-se o debate acerca das semelhanças e diferenças entre o texto e a pintura.

A auto e heteroavaliação destas tarefas foi realizada através deste jogo. Os alunos cuja obra fosse mais facilmente identificada teriam uma boa avaliação, pois a sua descrição tinha sido bastante pormenorizada, tornando simples a tarefa de ligar o texto a uma pintura.

Terceira etapa – “*Pintar à maneira de van Gogh*”



A terceira etapa desta sequência visa sistematizar os conteúdos abordados ao nível da Língua Portuguesa, relativos ao texto descritivo, e da Expressão Plástica no uso de técnicas de pintura e desenho. Para cumprir estes objetivos partiu-se da obra “Noite Estrelada” – van Gogh.

1.ª atividade - Elaboração de cartaz

Material: cartolina, imagem do quadro “Noite Estrelada”, computador, cola.

Nesta atividade sistematizaram-se as informações e conteúdos trabalhados ao longo da sequência (anexo 18).

2.ª atividade - *Pintar à maneira de van Gogh.*

Material: cartão, paletas, tintas acrílicas, cola vinílica, pincéis, garfos de plástico.

Para finalizar a sequência, foi proposto aos alunos elaborarem uma pintura à maneira de van Gogh, ou seja, com o mesmo material e o recurso à mesma técnica.

Cada um deve traçar uma paisagem com linhas curvas, nuvens, árvores e montes ou mar, areia e dunas em papel grosso. Numa paleta coloca-se tinta acrílica (cores primárias, branco e preto), misturar nas cores umas gotas de cola vinílica.

Cada aluno desenha a paisagem que escolheu para realizar a tarefa e aplica a tinta; com um garfo de plástico traça sulcos e com a ponta do pincel desenha espirais ou ondas... (anexo 19).

SEQUÊNCIA 3 – SALVADOR DALÍ – QUADROS DITADOS

Situar no programa

Língua Portuguesa

Oralidade – Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível cumprir instruções; pedir informações e esclarecimentos para clarificar a informação ouvida; articular a informação retida com conceitos prévios; usar a palavra de forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar; produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: descrever, dar instruções, informar.

Leitura – Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas; localizar a informação a partir de palavras ou expressões chave; utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação: sublinhar, tirar notas; mobilizar conhecimentos prévios; fazer uma leitura que possibilite detetar informação relevante, formular e responder a questões, ler em voz alta para diferentes públicos.

Escrita – Copiar tendo em vista a recolha de informação; elaborar por escrito respostas a questionários; planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos: recolher e organizar a informação; redigir textos de acordo com o plano elaborado; construir narrativas; elaborar uma descrição; elaborar um texto instrucional; rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento; escrever diferentes textos mediante proposta do professor.

Expressão Plástica

Desenho – Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, canetas de feltro, tintas, pincéis utilizando suportes de diferentes tamanhos e diferentes espessuras; ilustrar de forma pessoal.

Pintura - Pintar livremente em suportes neutros; fazer experiências de mistura de cor; pintar utilizando dois materiais diferentes.

Resumo

Destaca-se desta sequência, para além da entrega e forte motivação demonstrada pelos alunos neste momento da implementação do projeto, a evidente evolução em termos de comunicação escrita e artística.

Muitas vezes foi possível observar discussões saudáveis acerca de técnicas de pintura, ou vocabulário mais adequado a utilizar.

Em termos de oralidade e transmissão de instruções, os alunos chegaram à conclusão de que as instruções que davam eram insuficientes em termos de localização e dimensão dos objetos, o que os alertou para a necessidade de elaborar melhor as instruções e, conseqüentemente, recorrer a estas indicações nos textos descritivos.

Integrar a pesquisa na sequência também se revelou bastante positivo, pois os alunos sentiram-se mais próximos do artista e conseguiram fundamentar melhor as suas produções.

A última etapa surgiu por sugestão de um grupo de alunos: “ Professora, pintámos os quadros dele, já sabemos qual é o estilo e porque é que ele pintava coisas estranhas. Podemos fazer um trabalho surrealista?”; “Pois, podíamos fazer a nossa própria arte! Eu já tive sonhos mesmo estranhos!”

1.ª Etapa - *Quadros ditados*

A primeira etapa desta sequência tem como objetivo introduzir o texto instrucional enquanto forma de descrição. Através das atividades propostas, introduz-se mais um pintor: Salvador Dalí, acerca do qual se desenvolverão as atividades da sequência.



1.ª atividade – “*Barco de mariposas*”

Material: manual de Língua Portuguesa de 3.º ano “A Grande Aventura”, papel cavalinho A4, lápis de carvão, lápis de cor, canetas de feltro.

A partir da atividade do manual “A Grande Aventura”, os alunos desenham um quadro com as instruções dadas pela professora. As instruções continuam da mesma forma para a pintura do quadro. No final comparam-se e discutem-se as produções de cada aluno (anexo 20).

2.ª atividade – *Observar Dalí*

Material: imagem de quadros de Salvador Dalí, fotocópia da folha de instruções.

A turma separa-se em pares. Cada par de alunos escolhe uma obra de Salvador Dalí. Juntos, elaboram um conjunto de instruções de desenho e pintura discutindo a melhor forma de ditar a obra ao interlocutor. O par regista numa folha as instruções definidas (anexo 21).

3.ª atividade – *Pintar Dalí*

Material: Papel cavalinho, lápis de carvão, tinta de óleo, pincéis.

Trocam-se os pares. Cada aluno dita as instruções de desenho e pintura ao novo par. Deste modo, identificam o texto instrucional como uma forma de descrever o que veem. Os quadros são desenhados a carvão e pintados a óleo conforme técnica mais usada pelo artista.

Segunda etapa - *Mais Dalí*

Neste ponto pretende-se que, para além de descreverem o que observam, os alunos adquiram competências ao nível da pesquisa e da recolha de informação útil. Tais competências poderão enriquecer os seus textos descritivos garantindo maior objetividade na análise das obras.

1.ª atividade – *Pesquisa*

Material: computador com internet, folhas de registo, cópias da biografia de Salvador Dalí adaptada do site da internet³, lápis de carvão.

Em pares, com um computador, os alunos iniciam uma busca no Google com o nome Salvador Dalí. Acedem à sua biografia no site da wikipédia onde podem ler sobre o autor e selecionar informação que considerem interessante. Cada aluno deve formular uma questão para colocar aos colegas sobre o que leram.

A professora imprime cópias da biografia de Dalí adaptada do site em questão e compila as questões colocadas pelos alunos num questionário.

Individualmente, os alunos respondem ao questionário consultando a biografia fornecida.

³[http://pt.wikipedia.org/wiki/Salvador Dal%C3%AD](http://pt.wikipedia.org/wiki/Salvador_Dal%C3%AD)

Os alunos respondem sublinham a informação necessária para responder às questões, completam o questionário e partilham as respostas com a turma numa correção conjunta (anexo 22).

2.ª atividade – *Descrever Dalí*

Material: imagens de quadros de Salvador Dalí, grelhas de registo, folhas de escrita do texto, lápis.

Nesta atividade os alunos regressam aos pares originais, com quem elaboram um texto descritivo sobre o quadro inicialmente escolhido, completando-o com a informação obtida através da biografia (anexo 23).

Terceira etapa - *Num sonho de Dalí*

Esta etapa fecha a sequência. Aqui os alunos não pintam à maneira de Dalí mas descrevem um sonho pessoal, ou imaginado de forma a produzirem um quadro surrealista. Propõe-se outro tipo de texto que permite aos alunos mobilizar conhecimentos ainda que de forma implícita.

1.ª atividade – *Contar um sonho*

Material: folha de papel pautado, lápis, computador.

Partindo da vertente de interpretação de sonhos presente na obra de Dalí, cada aluno cria um texto onde descreve um sonho seu. Os textos, depois de corrigidos, são editados em computador (anexo 24).

2.ª atividade – *Pintar um sonho*

Material: cartão A5, lápis de carvão, guache, pincéis.

De acordo com os textos produzidos, os alunos desenharam em cartão A5 a imagem que consideram central do seu sonho e pintam-na com guache (anexo 25).

SEQUÊNCIA 4 - PEIXES QUE BRILHAM.

Situar no programa

Língua Portuguesa

Leitura – Dominar técnicas que, em suporte papel ou informático, permitem aceder à informação; mobilizar conhecimentos prévios; detetar informação relevante; relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto.

Escrita – Copiar tendo em vista a recolha de informação; elaborar por escrito respostas a questionários; planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos: recolher e organizar a informação; redigir textos de acordo com o plano elaborado; elaborar um texto informativo; elaborar uma descrição.

Expressão Plástica

Desenho – Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cera, pastel de óleo, aguarelas utilizando suportes de diferentes tamanhos e espessuras; ilustrar de forma pessoal;

Pintura – Pintar livremente em suportes neutros; pintar livremente em grupo, em suportes de grandes dimensões; explorar as possibilidades técnicas de tintas; pintar utilizando dois materiais diferentes (cera ou pastel de óleo e aguarela).

Resumo

A presente sequência teve objetivos mais ligados à educação artística. Os alunos já tinham escrito em grupo, desta vez experimentaram pintar em grupo. Desta experiência resultou um painel conjunto de círculos concêntricos à imagem da obra de Vassily Kandinsky com o mesmo título.

Pretendia-se que, a partir da exploração de novas técnicas e iniciando a atividade com um trabalho de Expressão Plástica, os alunos mantivessem a motivação até aí demonstrada. Uma vez que os tipos de texto abordado viria a ser o mesmo, e a estrutura das propostas de texto descritivo seriam semelhantes, começar por uma atividade que introduzisse uma técnica “nova” de desenho e pintura revelou-se bastante interessante.

Primeira Etapa - Círculos concêntricos



A primeira etapa desta sequência foi centrada na introdução de uma técnica de pintura desconhecida para os alunos.

1.ª atividade – Reproduzir Kandinsky

Material: Papel de cenário, papel cavalinho em quadrados 20/20 cm, lápis de cera, aguarela, compasso.

A cada aluno foi dado um quadrado de papel cavalinho e um compasso. Foi-lhes pedido que traçassem cinco circunferências com a medida de raio que desejassem. Posteriormente, os alunos pintaram os círculos com lápis de cera. Por último, cobriram todo o quadrado com aguarela. A única limitação disse respeito às cores utilizadas. Se em cera optassem por cores quentes, a cor de aguarela teria que ser fria e vice-versa (anexo 26).

2.ª atividade – Pesquisa

Material: imagem da obra “círculos concêntricos” de Vassily Kandinsky, pequena biografia do autor; explicação da técnica por etapas, materiais retirados do livro Tesouros de Arte da editora Edicare.

Partindo do livro acima referido, foi mostrado aos alunos o quadro “círculos concêntricos”. As obras foram comparadas em termos de cor, forma, técnica utilizada. Com o apoio dos “Tesouros de Arte”, os alunos leram e registaram informações sobre o artista do qual se redigiu uma curta biografia.

Segunda etapa – Peixes que brilham



Nesta fase, os objetivos voltam a centrar-se no texto descritivo. É apresentado o quadro “Peixe-dourado” de Paul Klee, confronta-se os alunos com o facto de a técnica utilizada

ser semelhante à técnica de Kandinsky nos “círculos concêntricos” e pede-se aos alunos que descrevam a obra de Klee.

Com base no mesmo livro da etapa anterior, os alunos têm acesso a informação sobre este autor e complementam as suas descrições mobilizando ainda os conhecimentos adquiridos no trabalho sobre Kandinsky.

1.ª atividade – *Peixe dourado*

Material: Imagem da obra “Peixe-dourado”, informação sobre o autor e a técnica do quadro; grelha de planificação do texto descritivo; folha para escrita do texto e projeto de ilustração pessoal.

Perante a imagem da obra referida, os alunos naturalmente formulam questões sobre o pintor, a técnica, entre outras. A informação é transmitida oralmente e mediante consulta do livro “Tesouros de Arte” da editora Edicare.

É feita a análise a pares da obra e preenchida a grelha que planifica o texto descritivo. Posteriormente cada par redige a sua descrição do quadro e ilustra de forma pessoal, elaborando um projeto prévio do seu peixe imaginário (anexo 27).

2ª atividade – *Peixes que brilham*

Material: cartão A5, pastel de óleo, aguarela, pincéis.

Com pastel de óleo sobre cartão e aguarela os alunos inventam um peixe imaginário decorrente do estilo impressionista/expressionista abstrato dos artistas estudados e realizam o seu próprio peixe brilhante. Posteriormente partilham os trabalhos com os colegas (anexo 28).

SEQUÊNCIA 5 – QUADROS PUZZLE – O SURREALISMO EM PORTUGAL

Situar no programa

Língua Portuguesa

Oralidade – Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: identificar informação essencial e acessória, fazer inferências, esclarecer dúvidas, recontar o que ouviu; pedir informações e esclarecimentos para clarificar a informação ouvida; utilizar técnicas para registar, tratar e reter a informação ouvida; usar a palavra de forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar; produzir discursos com diferentes finalidades; respeitar as convenções que regulam a interação.

Leitura – Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas; dominar técnicas que permitam aceder à informação; utilizar técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinhar, tomar notas; mobilizar conhecimentos prévios; responder e formular questões.

Escrita – Copiar textos tendo em vista a recolha de informação; utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar e transmitir informação; planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos; redigir textos de acordo com o plano elaborado; elaborar uma descrição.

Expressão Plástica

Desenho – Desenhar explorando as diferentes possibilidades técnicas de lápis de cor, cera, feltro, tintas, pincéis e utilizando suportes de diferentes tamanhos e texturas; ilustrar de forma livre e pessoal, individualmente e em grupo.

Pintura – Realizar pinturas de expressão livre: pintar livremente em suporte neutro, individualmente e em grupo; realizar pinturas sugeridas: fazer experiências de mistura de cores; pintar utilizando materiais diferentes.

Resumo

Em termos de desenvolvimento de escrita e produção artística, esta foi a última sequência implementada. Nesta fase do ano letivo (final de maio), os alunos já revelavam algum cansaço decorrente do final do letivo, assim como acusavam já a pressão das avaliações do terceiro período. Não obstante, demonstravam também fortes avanços no que diz respeito à técnica de comunicação escrita e às técnicas de comunicação artística.

Nesta sequência foi abordada a corrente surrealista em Portugal. Falou-se do estilo das produções escritas e das produções artísticas que por cá se faziam e convidou-se a turma a reproduzir algumas dessas técnicas. Deste modo, trabalhou-se o “cadavre esquí” ao nível da poesia e da pintura tendo a turma produzido um poema e um painel coletivo. Posteriormente, foram estudados alguns ícones do movimento surrealista português dos quais os alunos descreveram e reproduziram as obras em grupos de dois ou três alunos. É de salientar, sobretudo, o à vontade com que os alunos aplicaram as técnicas e utilizaram os materiais de Expressão Plástica até então explorados e a evolução que as suas produções registaram.

Primeira Etapa – “cadavre esqui”



Iniciou-se a sequência pela exploração da poesia e da pintura surrealista com o objetivo de sensibilizar os alunos para a importância enriquecedora do contributo individual na concretização de obras coletivas.

1.ª atividade - Poesia

Material: folha de papel pautado e lápis.

Uma folha dobrada em leque circula pela turma para que cada aluno escreva uma frase ou um verso do poema sujeito ao tema: Animais.

No final, leem-se todos os versos e organizam-se de modo a dar coesão ao poema (anexo 29).

2.ª atividade – Pintura

Material: quadrados de 1dm2 de papel cavalinho com pequenas marcas no 3.º e 7.º cm de cada lado, lápis, pincéis, guache, tinta acrílica, cola vinílica, caneta de feltro preta.

São distribuídos vários quadrados de papel pelos alunos. Sob o tema “Animais”, cada aluno desenha partes de animais reais ou imaginários que terminam nas marcas feitas nos lados de cada quadrado.

Em seguida é composto um painel coletivo em que cada animal fica completo com o desenho de outro colega.

Depois de composto o painel, cola-se em cartolina ou cartão e pinta-se o fundo de preto e os animais obtidos com cores vivas (anexo30).

Segunda etapa – Um profissional

Na segunda etapa da presente sequência, os alunos realizam uma experiência diferente. O objetivo consiste em tomar contacto com o mundo artístico através da preparação e realização de uma entrevista a um profissional da área: o pintor e professor de pintura Carlos Franco.

1.ª atividade - *Entrevista - preparação*

Material: quadro e giz, folhas de registo.

Como desencadeador, coloca-se aos alunos a questão: Como será ser, de facto, pintor ou artista?

A turma debate o assunto e a professora coloca outra questão: Se conhecessem um pintor que perguntas gostariam de fazer? Que questões colocavam?

A professora informa a turma sobre o entrevistado e fala um pouco da sua ocupação enquanto artista e professor de pintura.

Desta proposta surgem as perguntas e dúvidas dos alunos que são registadas de forma a criar um guião de entrevista com questões relativas à pessoa, vida, percurso, técnica e preferência do entrevistado.

Os alunos redigem questões a colocar. Definem grupos e preparam as intervenções no decorrer da entrevista (anexo 31).

2.ª atividade – *Entrevista*

Material: guiões de entrevista: lápis.

Local: Biblioteca José Régio, Venteira, Amadora.

Os alunos organizam o questionário em grupos de perguntas de acordo com temas.

Cada grupo de perguntas é atribuído a um grupo de alunos que será responsável por colocar as questões e registar a informação.

A turma desloca-se à Biblioteca José Régio e conduz a entrevista.

3.ª atividade - *Descrição da entrevista*

Material: Guião da entrevista preenchido.

A turma regressa à sala e partilha as informações de forma a compilar toda a informação recolhida.

De acordo com as informações e com a experiência levada a cabo, cada aluno redige um texto onde descreve a atividade (anexo 32).

Terceira etapa – Surrealistas portugueses

Obras de (por ordem): Mário Cezariny; Cruzeiro Seixas; Eurico Gonçalves; Marcelino Vespeira.



Na última etapa da quinta sequência os alunos continuaram a partilhar experiências e a realizar trabalhos em grupo desde a análise e descrição das obras até ao ensaio de réplicas das mesmas.

1.ª atividade - Pesquisa

Material: Computador com internet, imagens de obras de pintores surrealistas portugueses.

Na internet, a professora conduz uma busca por autor e por imagens de quadros dos surrealistas acima referidos. Os alunos selecionam informação que consideram importante com a orientação da professora.

A informação pesquisada e recolhida é impressa assim como imagens de algumas obras de cada artista.

2.ª atividade – Análise e descrição

Material: Grelha de planificação de texto descritivo; informações sobre os autores; imagens de quadros.

A turma divide-se em pares ou trios. A professora atribui aleatoriamente a cada grupo a imagem de um dos quadros e a informação respeitante ao seu autor.

Os grupos elaboram uma descrição da obra atribuída (anexo 33).

3.ª atividade – Pintura partilhada

Material: Lápis de cor, lápis de cera, pastel de óleo, pincéis, guache, aguarela, tinta acrílica, papel cavalinho A3, imagens de obras descritas cortadas.

Consoante o grupo tenha dois ou três elementos, a professora corta as imagens dos quadros em duas ou três partes, entregando a cada elemento uma parte da obra e a fração correspondente de uma folha de papel cavalinho A3 (com marcas dos pontos onde as imagens supostamente terminam).

Cada elemento do grupo tem que desenhar a sua parte da obra de forma que, quando juntarem os pedaços, a obra fique completa e as margens coincidam.

Posteriormente, os grupos decidem o material a usar na pintura da obra tendo em conta o que podem observar da mesma e mobilizando os conhecimentos prévios acerca das propriedades dos materiais de pintura (anexo 34).

SEQUÊNCIA 6 – A EXPOSIÇÃO

Situar no programa

Língua Portuguesa

Oralidade – Reagir ao que é dito; justificar opiniões.

Leitura – Dominar técnicas que permitam o acesso à informação; mobilizar conhecimentos prévios; propor soluções alternativas distintas compatíveis com a estrutura do texto.

Escrita – Utilizar técnicas específicas para selecionar, organizar, registar e transmitir informação; planificar e redigir textos de acordo com o plano; redigir uma notícia breve; elaborar um texto expositivo/informativo relativo a um acontecimento.

Expressão Plástica

Desenho – Explorar possibilidades técnicas de vários materiais em suporte papel; ilustrar de forma pessoal; utilizar livremente régua, esquadro e compasso.

Pintura – Pintar livremente em suportes neutros; pintar utilizando materiais diferentes; fazer experiências de mistura de cores.

Cartazes – Fazer composições com fim comunicativo usando imagem e palavra, desenhando e escrevendo.

Resumo

A última sequência do projeto constituiu ao mesmo tempo um momento de avaliação e a consagração dos pequenos artistas.

Para a preparação da exposição, emolduraram-se as obras produzidas pelos alunos em cartolina preta de forma a realçar os trabalhos.

Pediu-se o espaço de exposições da Biblioteca José Régio à Junta de Freguesia da Venteira, convidou-se a comunidade educativa e realizaram-se cartazes a divulgar o evento.

A Junta de Freguesia também produziu um cartaz e um folheto informativo sobre a iniciativa nos quais usou imagens de trabalhos dos alunos.

1.^a atividade - Preparação

Material: quadros pintados pelos alunos, cartolina preta, folhas de papel de acetato e cola líquida.

Selecionam-se os trabalhos que vão integrar a exposição. Com uma cartolina preta e uma folha de acetato emolduram-se os trabalhos.

A turma produz um texto coletivo explicando o projeto aos potenciais visitantes da exposição e a professora envia-o à Junta de Freguesia juntamente com algumas imagens de trabalhos dos alunos (anexo 35).

2.^a atividade - Divulgação

Material: papel cavalinho A3, cartolinas coloridas; mensagem impressa.

A turma também se responsabiliza pela divulgação do evento. Constroem-se cartazes indicando o título, local, data e hora. Cada aluno elabora um cartaz que cola em locais estratégicos no interior e exterior do edifício da escola (anexo 36).

Cada aluno constrói, a partir do texto adaptado do convite produzido pela Junta de Freguesia, vários convites a ser entregues à família e restante comunidade educativa: professores, coordenação da escola, direção do agrupamento, auxiliares e associação de pais.

3.^a atividade – Evento

Material: lanche confeccionado pelos alunos e pelas famílias.

A exposição, marcada para o dia 1 de junho de 2012 pelas 11:30h, é inaugurada com a presença de muitos dos convidados. As famílias contribuem com uma produção gastronómica artística para um lanche convívio realizado no local (anexo 37).

4.^a atividade - Reflexão

Material: folhas pautadas, lápis.

No dia de aulas que se segue à inauguração da exposição, os alunos que estiveram presentes realizam um texto sobre a experiência da iniciativa levada a cabo. Relatam o acontecimento, expressam opiniões e sentimentos relativamente ao mesmo (anexo 38).

1.3. TERCEIRA FASE – AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO

No final da aplicação das sequências didáticas, procedeu-se à aplicação do pós-teste, um instrumento semelhante ao pré-teste.

A exposição dos trabalhos dos alunos também se revelou um instrumento importante de avaliação do projeto, principalmente no que diz respeito à sua vertente artística, no entanto os alunos refletiram por escrito acerca do evento manifestando o que sentiram e as suas opiniões sobre o evento o que constituiu um momento de autoavaliação.

V APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

Para a realização do pré-teste e do pós-teste, foi pedido aos alunos que observassem e descrevessem o quadro “Objetos Pessoais” de René Magritte.

As únicas informações específicas solicitadas referiam-se às formas, cores, localização e dimensão dos elementos da obra em análise.

A turma ainda não havia tido contacto com termos ligados a técnicas de pintura, conceitos relacionados com cores, pontos, traços, tal como também não tinha explorado diversos materiais.

Foi proposto que elaborassem um texto descritivo sem terem abordado formalmente a estrutura deste tipo de texto na primeira fase. Ao longo do ano letivo foram abordadas explicitamente algumas marcas características deste tipo de texto, nomeadamente o emprego de adjetivos, localizadores, o tempo verbal mais adequado, a orientação da descrição, a estrutura com introdução, desenvolvimento e conclusão. Paralelamente decorreu um projeto de pintura que explorou estilos, técnicas e análise de obras de arte conhecidas de alguns grandes “mestres”. Só posteriormente foi pedido o pós-teste, a descrição da obra inicial, aos alunos.

Recolheram-se as produções de dezoito alunos numa turma de vinte. Excluído da avaliação ficou um aluno matriculado no quarto ano e uma aluna de terceiro ano que, devido ao elevado grau de absentismo escolar, não participaram em algumas etapas e na recolha final (pós-teste).

2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE

Do pré-teste para o pós-teste houve diferenças expressivas (anexo 3). De uma recolha para outra, o que pareciam listas de palavras e, em um ou outro caso, pseudo-palavras, tornou-se num conjunto de textos com estrutura e com uma extensão considerável, como se apresenta em seguida. Para a análise destes dados, teve-se em conta: a estrutura do texto descritivo (introdução, desenvolvimento, conclusão); marcadores do texto

descritivo (subtematização, comparação, localizadores, emprego de verbos); número de palavras.

2.1. ESTRUTURA DO TEXTO DESCRITIVO

A estrutura dos textos recolhidos desenvolveu-se bastante no decurso do ano letivo e do projeto que envolveu a turma.

Os alunos passaram de uma fase em que listavam o que viam para um estágio de planificação, organização das ideias e estruturação dos textos produzidos.

Neste ponto, analisar-se-ão as recolhas em termos de estrutura nomeadamente introdução, desenvolvimento e conclusão.

2.1.1. INTRODUÇÃO

Uma vez que nas primeiras recolhas a maior parte dos alunos não iniciou os textos estabelecendo um tema/título nem contextualizou a obra em análise, é interessante verificar no gráfico abaixo a evolução da turma neste sentido.

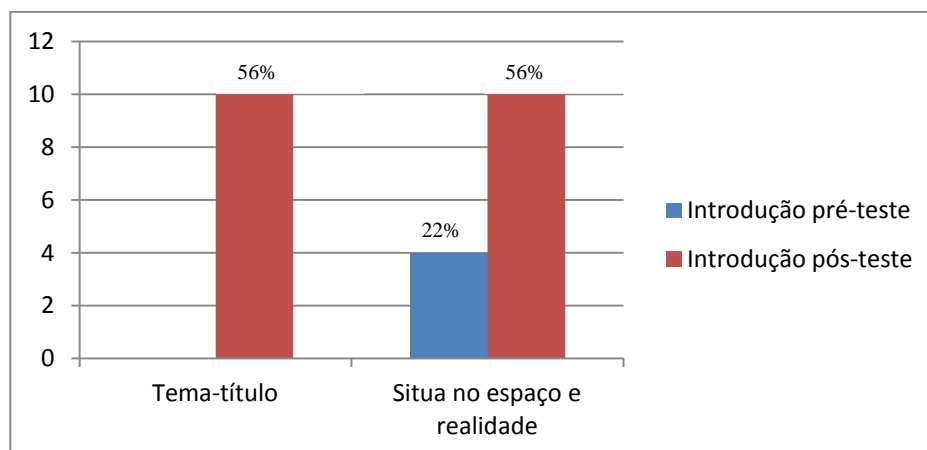


GRÁFICO 5: INTRODUÇÃO

No pré-teste nenhum aluno deu título ao texto e no pós-teste dez dos textos tinham título, a maioria o mesmo título da obra descrita.

A introdução dos textos em termos de localização no espaço e na realidade também registou avanços. No pré-teste quatro alunos explicitaram o contexto espacial ou a realidade que descreviam. No pós-teste pode observar-se que mais de metade da turma conseguiu iniciar a sua descrição situando no espaço e/ou na realidade o que observava: “Este quadro...”, “é uma obra pintada por René Magritte”.

2.1.2. DESENVOLVIMENTO

Ao nível do desenvolvimento, os textos dos alunos também evoluíram positivamente. Como se pode observar no gráfico, num universo de dezoito alunos, existe um aumento em todas as categorias avaliadas ao nível do desenvolvimento de texto.

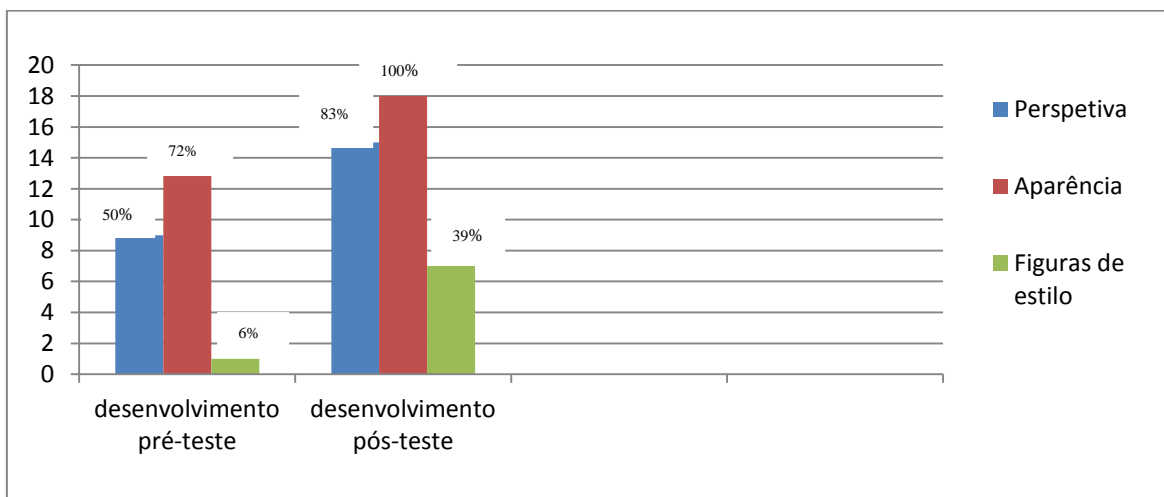


GRÁFICO 6: DESENVOLVIMENTO

Os dados apresentados implicam que a maioria da turma contextualizou a imagem observada, identificou-a enquanto obra de arte, enumerou e localizou no espaço os elementos da imagem dando a noção de perspetiva e quase metade dos alunos recorreu a comparações em certos momentos da sua produção: “O lençol da cama dá um brilho como o fogo, a almofada branca, branca como nuvens.” (A2 pós-teste); “...é tão grande como a cama que é retangular...” (A4 pós-teste).

O recurso a figuras de estilo ficou aquém do expectável, contudo, é importante valorizar a aquisição de estrutura de texto por parte dos alunos e o aumento e diversificação do seu vocabulário já que, na fase final do projeto, aplicaram localizadores e adjetivos de forma a localizar e descrever a aparência dos elementos observados.

Este enriquecimento de vocabulário é também visível no momento em que os alunos começam a utilizar termos diferentes para se referir à mesma situação ou elemento gerando relações lexicais de sinonímia. No pré-teste ocorreu apenas um caso em cinco das produções.

No pós-teste catorze dos dezoito alunos estabeleceram relações de sinonímia e alguns destes mais que uma vez ao longo do texto.

2.1.3. CONCLUSÃO

Outro fator importante reside na conclusão. Na fase inicial dez produções apresentavam uma apreciação conjunta da imagem ao passo que, no pós-teste, todos os alunos apresentaram a sua opinião acerca do quadro que descreveram e, destes, doze justificaram a sua opinião.

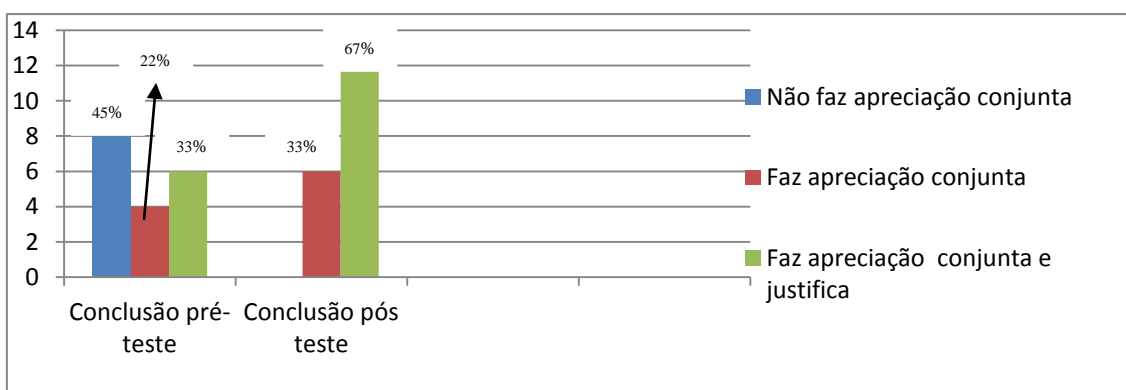


GRÁFICO 7: CONCLUSÃO

É de referir que as apreciações expressas pelos alunos surgem apenas no momento de conclusão de texto. Os alunos optaram por apreciar a imagem globalmente e não desenvolver ou comentar cada um dos elementos descritos. Este facto contribui para a génese subjetiva das opiniões manifestadas.

2.2. MARCADORES DE TEXTO DESCRITIVO

Há marcadores do texto descritivo que importa referir na análise: recurso a subtematização, emprego de localizadores espaciais e figuras de estilo.

À exceção dos localizadores, estas marcas do texto descritivo não registaram muitas ocorrências, ainda assim, verifica-se uma evolução.

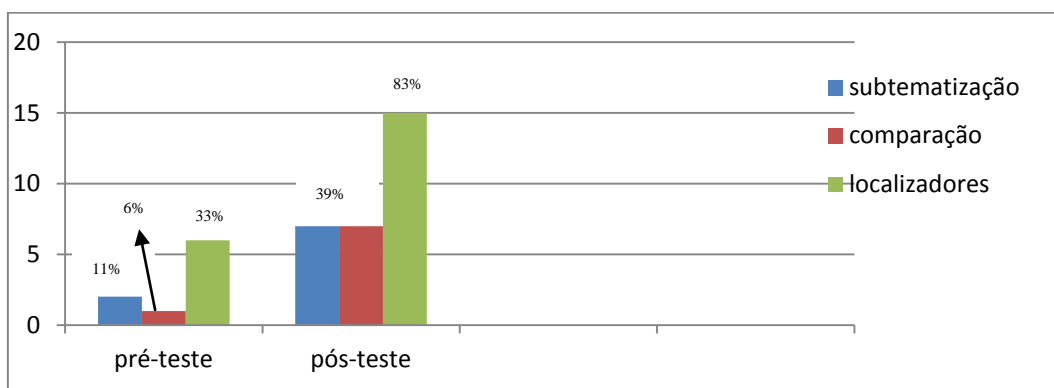


GRÁFICO 8: MARCADORES DE TEXTO DESCRITIVO

No pré-teste apenas uma aluna recorreu à comparação para descrever os elementos da imagem, dois alunos expandiram um dos subtemas e apenas seis utilizaram localizadores para situar os objetos. A evolução é visível no sentido em que no pós-teste, mais alunos utilizaram comparações: “como a minha”, “tipo um retângulo fininho”, “é o que parece”.

Também a subtematização foi mais utilizada nomeadamente por alunos que desenvolveram algumas frases sobre o autor da obra ou sobre o seu estilo: “Este quadro foi pintado por René Magritte. O estilo deste pintor é o surrealismo.”; “... parece-me um quadro de Salvador Dalí mas foi pintado por René Magritte. Ele tem o mesmo estilo”.

Os localizadores espaciais aumentaram exponencialmente do pré para o pós-teste. Em vez de enumerar os objetos visíveis no quadro de René Magritte, os alunos passaram a descrevê-los seguindo uma orientação: do chão para o teto, da esquerda para a direita, a partir do centro, dos objetos maiores para os menores. Assim o uso de localizadores foi muito mais visível no pós-teste, em que apenas três alunos deixaram de usar este recurso: “O copo é azul, é grande e está em cima dos tapetes.”; “No canto do quarto, ao lado, está um armário grande e castanho. Em cima está uma coisa...”; “Há tapetes no chão, verdes escuros. Em cima dos tapetes há uma varinha...”.

2.2.1. EMPREGO DE VERBOS

Foi aprofundado o emprego de formas verbais nas produções obtidas. O pré-teste revelou poucas ocorrências a este nível. Verificou-se, no entanto, um aumento muito significativo do pré-teste para o pós-teste.

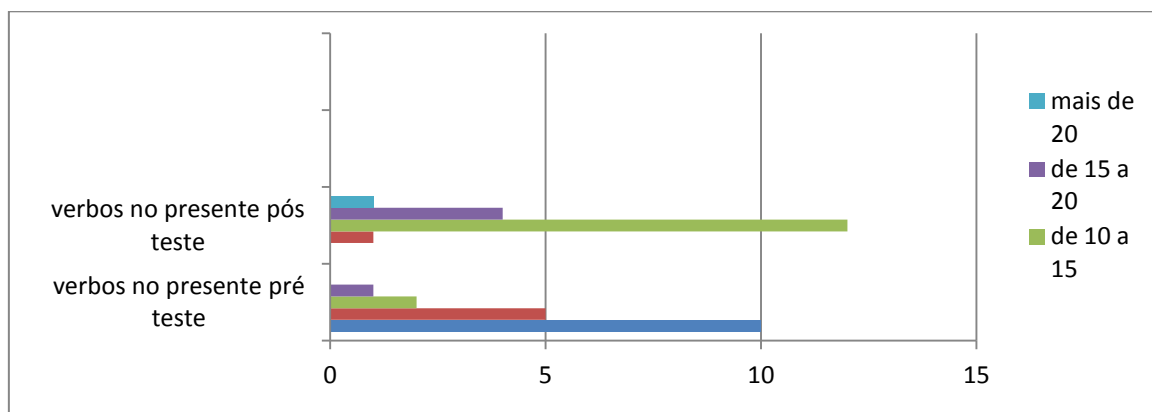


GRÁFICO 9: EMPREGO DE VERBOS

Os tempos verbais empregados cingem-se, sobretudo, ao presente do indicativo. As poucas ocorrências verificadas no tempo passado referem-se maioritariamente ao pretérito perfeito e não ao pretérito imperfeito como seria de esperar num texto descritivo: “Este quadro foi pintado por...”.

Este facto pode dever-se à situação de descrição que os alunos tinham perante si. Tratava-se da análise de um quadro de René Magritte que os alunos sabiam que existia e não a descrição de uma situação ou de uma imagem que sugerisse movimento.

Os alunos usaram de um modo geral mais formas verbais incluindo verbos no infinitivo e frases passivas em que usavam verbos e os auxiliares estar, ser ou omissos. O aumento de verbos também demonstra que os alunos construíram mais frases no pós-teste em vez de se limitarem à elaboração de listas de elementos presentes na obra analisada.

A evolução dos alunos relativamente ao emprego de verbos torna-se ainda mais visível quando analisamos a quantidade de verbos diferentes utilizados nos dois momentos.

No pré-teste foram utilizados dezasseis verbos diferentes ao passo que no pós-teste os alunos recorreram a um total de trinta e seis verbos.

Naturalmente houve uma maior incidência sobre os verbos ser, haver e estar enquanto indicadores e localizadores de cada elemento.

Podemos verificar que o vocabulário dos alunos se foi diversificando, podendo-se identificar o uso de verbos diferentes de um momento de avaliação para o outro, chegando mesmo a estabelecer relações de sinonímia entre verbos como “haver”, “existir”, “encontrar”.

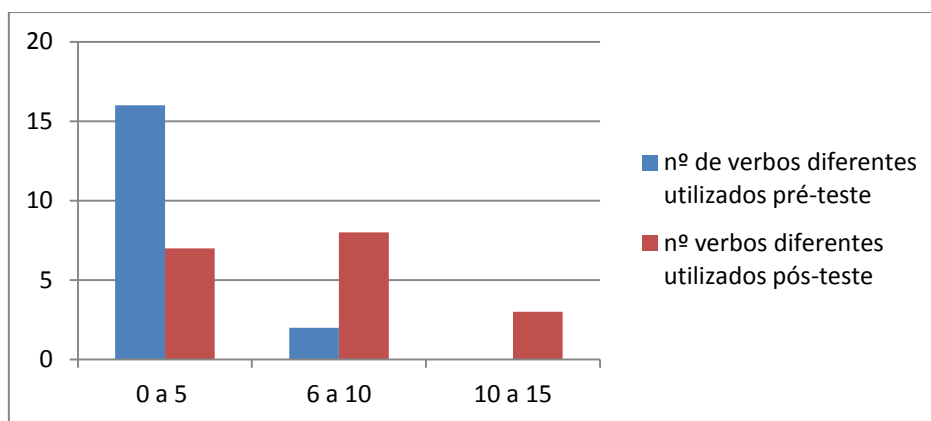


GRÁFICO 10: DIVERSIDADE DE VERBOS UTILIZADOS

Verifica-se o recurso a verbos e a termos de outras classes de palavras, pouco usuais no vocabulário quotidiano dos alunos no âmbito da escrita como pintar, lembrar, existir, representar, sentir. Em alguns casos houve ainda uso de orações passivas que destacavam informação como “foi pintado”, “está representado”, entre outros.

2.3. NÚMERO DE PALAVRAS

Também no campo do número de palavras foi registado um aumento evidente que influenciou a extensão dos textos. Verificou-se um aumento global do número de palavras do pré-teste para o pós-teste.

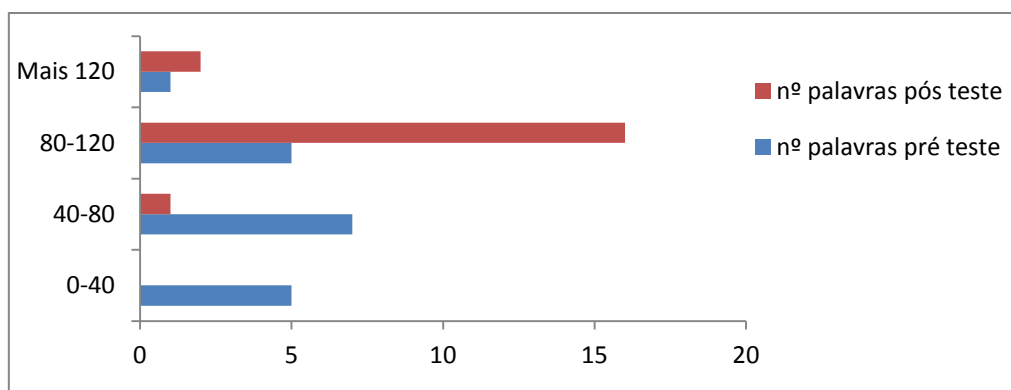


GRÁFICO 11: NÚMERO DE PALAVRAS

Como se pode observar no gráfico, no pré-teste grande parte da turma escreveu textos que se situam nos dois primeiros intervalos. Textos de extensão reduzida, com fraca estrutura, que enumeravam objetos quase sem os localizar ou caracterizar.

No pós-teste verificamos um aumento significativo da extensão dos textos. A maioria da turma escreveu entre oitenta e cento e vinte palavras, verificando-se o enriquecimento da estrutura de texto descritivo, o desenvolvimento do vocabulário ativo e o emprego de verbos e adjetivos.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE DOS ALUNOS PLNM

Dos dezoito alunos cujas produções foram analisadas, cinco têm o Português como Língua Não Materna.

À partida este fator constitui uma barreira que é necessário ultrapassar. Para estes alunos o acompanhamento foi diferenciado, sendo-lhes fornecido um modelo de texto que funcionou como mnemónica, em que constavam algumas sugestões a ter em conta aquando a realização dos textos pedidos.

Um acompanhamento mais próximo também foi necessário principalmente no esclarecimento de dúvidas acerca de alguns significados e nomes de objetos.

Todos os alunos PLNM evoluíram positivamente em todos os campos. Até se pode afirmar que dos processos de evolução da turma, os alunos estrangeiros foram os que desenvolveram mais competências, comparando os pontos de partida e de chegada, ao nível da produção de texto. A título de exemplo considerem-se os pré-testes e os pós-

testes dos alunos A12 e A18, que evoluíram de uma situação de escrita de pseudo-palavras para textos estruturados de acordo com o modelo descritivo (cf. Anexo 3).

3.1. ESTRUTURA DO TEXTO DESCRITIVO

À semelhança da análise de dados global da turma, esta secção analisará as recolhas dos alunos PLNM ao nível da introdução, desenvolvimento e conclusão.

3.1.1. INTRODUÇÃO

Na introdução, três dos alunos passaram a dar um título às suas produções como forma de contextualizar o que estão prestes a escrever e todos situaram os elementos descritos no espaço assim como identificaram a imagem enquanto obra e o respetivo autor.

Alguns ainda identificaram o estilo surrealista de René Magritte incluindo estas informações numa pequena secção que pode ser considerada um recurso à subtematização, sendo de referir que esta contextualização nem sempre foi feita na introdução.

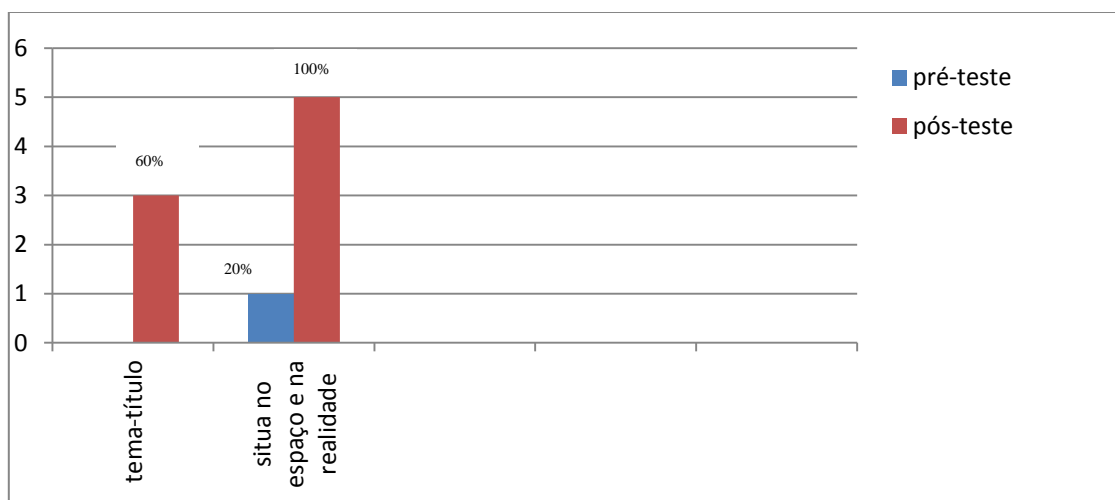


GRÁFICO 12: INTRODUÇÃO PLNM

3.1.2. DESENVOLVIMENTO

No campo do desenvolvimento, os alunos PLNM também melhoraram a sua prestação. Na produção final, três dos alunos descreveram os objetos tendo em conta a sua localização na imagem, todos adjetivaram de forma a caracterizar os elementos observados e três recorreram a comparações. É de referir que o texto produzido por A2 baseou a sua descrição em comparações sendo um dos alunos que não atendeu ao critério de perspetiva, contudo a sua descrição segue uma ordem de abordagem dos elementos facilmente identificável. No texto que produz parece descrever um percurso circular pela imagem começando por abordar o elemento posicionado no canto inferior esquerdo, deslocando-se para trás, seguindo junto à parede até ao lado direito do quadro/quarto e regressando ao primeiro plano. Para cada elemento tece um comentário ou estabelece uma comparação. Também foi o único aluno PLNM que não aumentou o número de palavras entre o pré-teste e o pós-teste, no entanto o seu texto apresenta uma maior coerência e denota maior reflexão por parte do aluno.

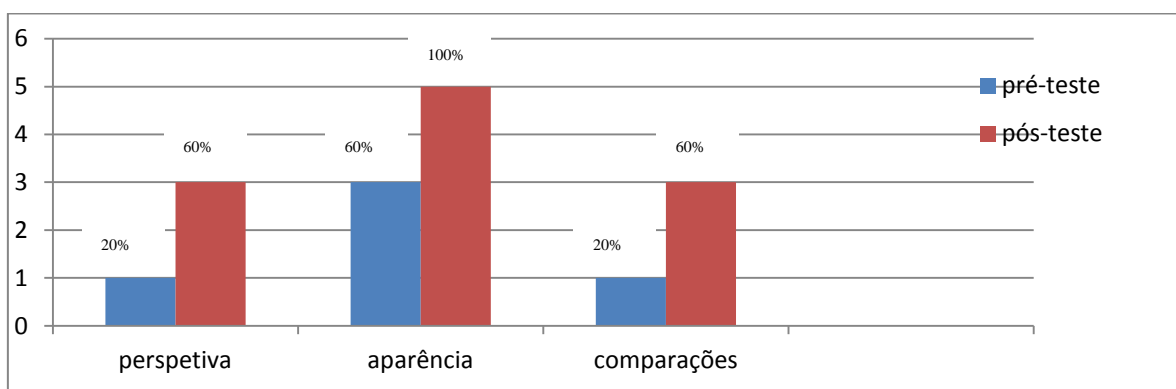


GRÁFICO 13: DESENVOLVIMENTO PLNM

3.1.3. CONCLUSÃO

Na conclusão os dados são semelhantes. Todos os alunos concluem opinando sobre a obra que observam num registo principalmente subjetivo, apesar de a conclusão apresentada por A12 estar muito próxima de um registo mais objetivo um vez que compara o estilo de Magritte a Dalí e expõe a sua ideia no último parágrafo. Na

primeira produção apenas dois participantes PLNM elaboraram uma conclusão para o seu texto.

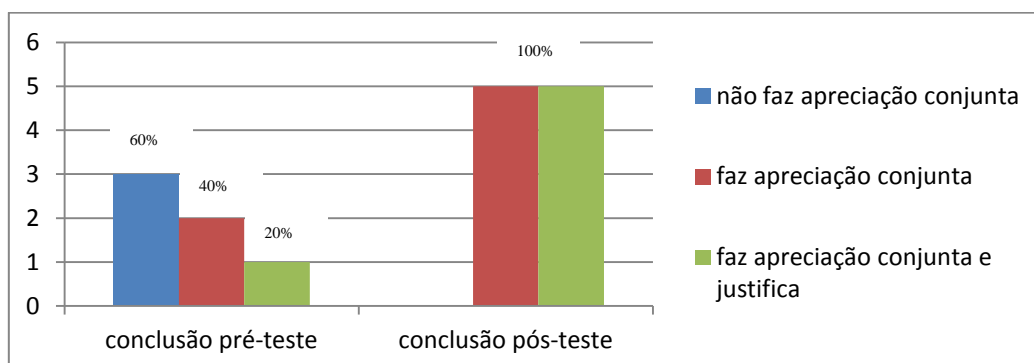


GRÁFICO 14: CONCLUSÃO PLNM

3.2.MARCADORES DE TEXTO DESCRITIVO

De modo geral, os alunos de PLNM beneficiaram em termos de aquisição de vocabulário, mas também é visível o seu desenvolvimento em termos de produção de texto no âmbito da estrutura da sequência descritiva e de apreciação.

No pós-teste todos estabeleceram relações de sinonímia tentando não repetir demasiado as mesmas palavras.

No gráfico abaixo pode observar-se a evolução dos alunos no recurso a marcadores de texto descritivo. Dois alunos escrevem breves parágrafos que abordam o subtema “surrealismo”, mais de metade recorre a figuras de estilo (comparações) e verifica-se uma tendência para localizar no espaço os elementos do quadro utilizando localizadores. Mesmo os alunos que não recorrem ao uso de localizadores demonstram seguir uma ordem na apresentação dos elementos, no caso de A2, uma orientação circular pelo quarto, no caso de A5, do primeiro plano para o segundo plano da obra.

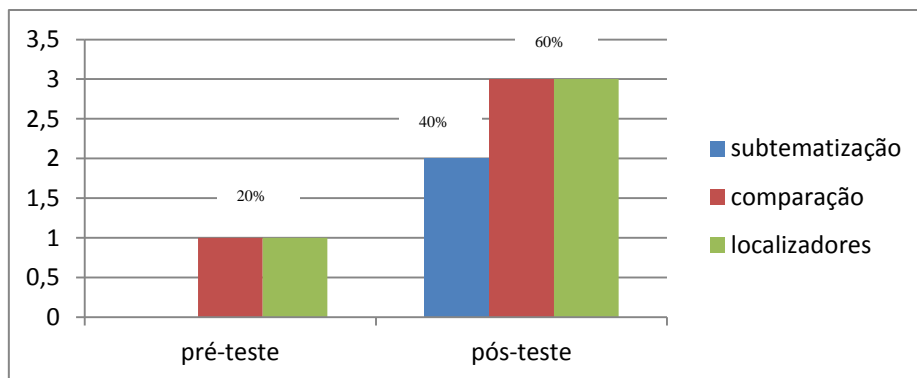


GRÁFICO 15: MARCADORES DO TEXTO DESCRITIVO PLNM

3.2.1. EMPREGO DE VERBOS

Os alunos estrangeiros têm, muitas vezes, tendência para omitir os verbos nas construções frásicas em português devido às dificuldades que sentem na sua conjugação. Se analisarmos o pré-teste, é precisamente o que acontece. Limitam-se ao emprego de verbos mais usuais no vocabulário ativo como: ser, ter, ver, estar, gostar e aplicam-nos um número de vezes muito reduzido.

No pós-teste, o recurso a formas de verbos diferentes é mais notória. O tempo privilegiado foi o presente do indicativo como também já havia sido referido nos dados gerais da turma. A tendência para omitir o verbo ainda se verifica, contudo, além de diversificarem os verbos utilizados também se registou um aumento no número de conjugações verbais utilizadas nos pós-testes.

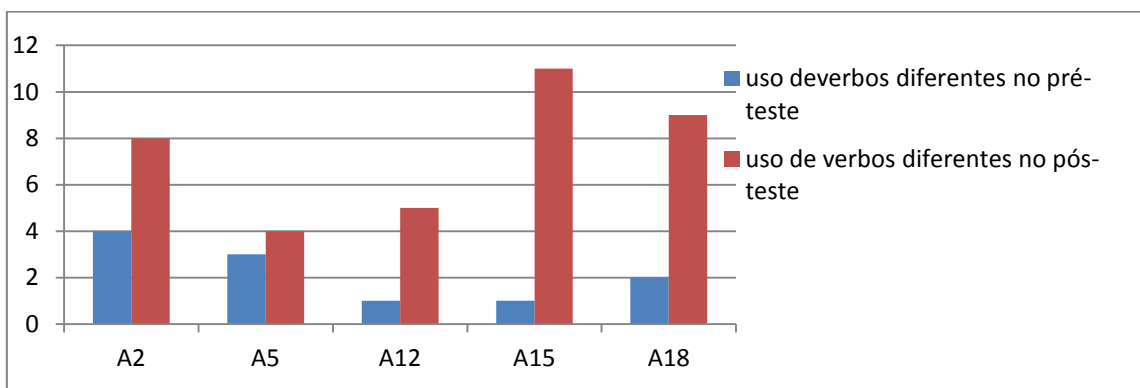


GRÁFICO 16: EMPREGO DE VERBOS PLNM

3.3. NÚMERO DE PALAVRAS

Do pré-teste para o pós-teste pode verificar-se um acréscimo do número de palavras. Pelo gráfico abaixo observa-se que, à exceção de A2, todos os alunos PLNM aumentaram a extensão do texto produzido, ao que se pode acrescentar que os elementos estruturantes, próprios de um texto descritivo também evoluíram positivamente.

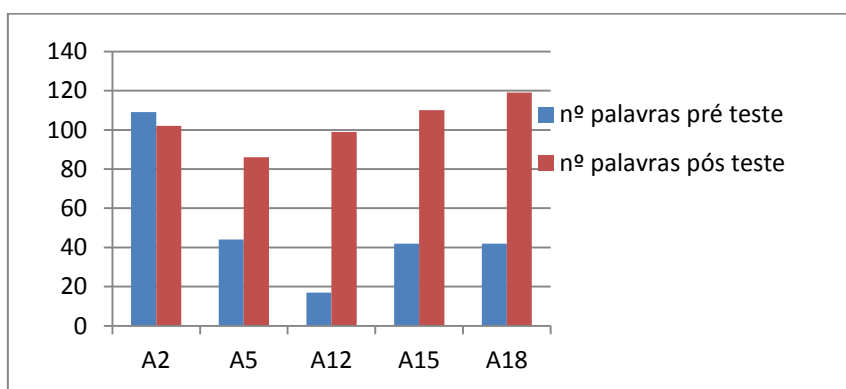


GRÁFICO 17: NÚMERO DE PALAVRAS PLNM

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“De todas as formas de criação literária, a arte da palavra é a mais típica da idade escolar” (Vygotsky, 1896-1934, p. 53).

Os resultados obtidos revelam que há várias dificuldades sentidas pelos alunos na tentativa de desenvolver a “arte” da escrita. É necessário promover neles o gosto pela escrita, o que se consegue com mais sucesso quando “se convida a criança a escrever sobre temas que fazem parte da sua vida (...)” (Vygotsky, 1896-1934, p. 57).

Nesta perspetiva, podemos afirmar que houve desenvolvimento e atribuir esse dado à motivação gerada por um ambiente de partilha de experiências tanto individuais como coletivas. O contacto com as artes também contribuiu para o sucesso dos alunos, quer ao nível da escrita, quer ao nível da pintura. Verificou-se uma evolução expressiva em

termos de vocabulário específico e estrutura de texto, acompanhado por produções plásticas com domínio de várias técnicas.

Para uma análise mais objetiva dos resultados apresentados, é necessário ter em conta o percurso efetuado e não apenas os produtos resultantes do pré e pós-teste.

É de ter em conta que a produção dos pré-teste e pós-teste foi realizada individualmente, situação que pouco ocorre ao longo do projeto. As tarefas de escrita propostas são maioritariamente desenvolvidas em pares, pequenos grupos, ou grupo turma. Estamos perante um caso em que a soma das partes não é igual ao todo.

Verifica-se que as prestações dos participantes, em termos das recolhas analisadas, ficam um pouco aquém das desejadas sem, contudo, deixarmos de salientar as evoluções demonstradas pelos alunos a vários níveis.

A estrutura dos textos produzidos revela que a maioria dos alunos passa a escrever textos com pelo menos três parágrafos que dizem respeito à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão.

Na introdução, mais de metade da turma passa a identificar um tema/título e relativamente ao pré-teste, mais do dobro dos alunos introduz a obra contextualizando o que observa. Constata-se que a atribuição de um título, ou a definição do tema, ajuda os alunos a estabelecer um ponto de partida para o que descrevem (ancoragem).

O desenvolvimento dos textos apresenta o elenco de elementos presentes na imagem seguindo, em muitos casos, uma ordem de apresentação sujeita à localização, posição ou dimensão dos mesmos. Neste ponto, quase metade dos alunos recorre a comparações ao passo que a maioria emprega localizadores e adjetivos. O aumento no uso de localizadores ou organizadores espaciais é importante, pois permitem relacionar macro e microestrutura de um texto evitando que as produções dos alunos se assemelhem a listas ou meras enumerações (Costa & Pereira, 2003).

Ao concluir, observa-se um forte aumento das apreciações conjuntas da obra. Toda a turma elabora uma apreciação do que descreve, ainda que de génese subjetiva, e doze alunos justificam a sua opinião. Alguns alunos apresentam razões concretas decorrentes das técnicas ou estilos conhecidos, dando alguns indicadores de uma apreciação mais objetiva, contudo as marcas subjetivas sobrepõem-se em todos os casos. Pode, no entanto, referir-se que o vocabulário utilizado foi sendo progressivamente adequado ao contexto da produção.

No que diz respeito ao campo de marcadores do texto descritivo destaca-se o uso frequente de localizadores no pós-teste.

Quase não se verificaram casos de subtematização, ou seja, os alunos consideram os elementos da obra mas raramente partem de cada um desses elementos para a constituição de um novo nível descritivo com partes e propriedades próprias (Costa & Pereira, 2003).

No texto descritivo, é comum o emprego de verbos no tempo pretérito imperfeito, contudo, as produções dos alunos cingem-se praticamente ao uso de verbos no tempo presente, sendo os verbos ser, estar, ter e haver aqueles que mais vezes ocorrem. Há que observar que várias vezes é estabelecida, entre estes verbos, uma relação de sinonímia.

Comparando o número de palavras do pré-teste e do pós-teste, evidencia-se o aumento de palavras usadas no segundo momento, em que apenas um aluno produziu um texto com menos de oitenta palavras. No momento da recolha final, perante a mesma imagem, não se tratava de os alunos terem mais para dizer acerca do que observam, mas de saber como dizer-lo.

Os dados apontam não só para a aquisição de uma estrutura de texto, como também para a aprendizagem da escrita enquanto processo já que no pós-teste todos os alunos optaram por planificar ou, pelo menos, organizar os tópicos que presidiram à elaboração dos seus textos. Ao textualizar ou rever um rascunho, os alunos empregam os seus conhecimentos linguísticos para realizar a tarefa, principalmente no que diz respeito a alunos L2 e, na sua grande maioria, fazem-no conscientemente (Cassany, 2005).

Sobretudo para os alunos de PLNM, esta estratégia revelou-se fundamental à coerência e coesão dos seus textos. Verificou-se igualmente o recurso a dicionários em busca de vocabulário apropriado o que também contribuiu para o melhoramento dos textos produzidos.

Relativamente aos dados apresentados pelos cinco alunos de PLNM, verificaram-se evoluções muito semelhantes aos restantes participantes. No entanto, o seu ponto de partida não era, de todo, igual ao dos colegas. Inicialmente verificou-se que dois alunos usavam pseudo-palavras, um por défice na aquisição prévia de competências de escrita, outro por desconhecimento da Língua Portuguesa. Os restantes três, escolarizados em português no presente ano letivo e no anterior, revelavam ainda muitas limitações em termos de vocabulário.

Assim, apesar dos resultados de alunos PLM e PLNM serem próximos, o percurso percorrido pelos segundos foi bastante mais vasto.

Destaca-se ainda o fator motivação fornecido a este projeto pela área de Expressão Plástica. Neste domínio, todos os alunos desenvolveram competências alcançando um

nível de conhecimentos na área da pintura que lhes permitiu escrever sobre uma obra de arte com maior facilidade, independentemente da sua língua materna. Não se deve esquecer que o papel mais importante desempenhado pelas artes na aprendizagem é o facto de a tornar mais gratificante, desenvolvendo a criatividade e expandindo os horizontes dos alunos (Ewing, 2010).

É fundamental tornar o ensino culturalmente relevante, permitindo o acesso a conhecimentos de base sobre os quais se possam construir novos conceitos e competências. É igualmente importante entender a influência que os diferentes percursos linguísticos e culturais realizados pelos alunos têm no seu desempenho escolar, pois por detrás da diversidade linguística de uma sala de aula está uma vincada diversidade cultural para a qual se deve estar sensível (Ançã, 1999).

As artes visuais e plásticas promovem o desenvolvimento da linguagem ao criar um meio de comunicação no qual os alunos geram imagens mentais. Este processo dá-lhes a oportunidade de comunicar as suas ideias e entender os colegas ao mesmo tempo que se sentem gratificados pelo trabalho que desenvolvem (The New York State Education Department, 2010).

VI. CONCLUSÕES

O presente estudo pretendeu desenvolver a competência escrita em alunos L1 e L2 objetivando principalmente o texto descritivo.

Em articulação com a área de Expressão Plástica, perspetivou-se a evolução dos alunos na escrita atendendo à sua dimensão processual por oposição à análise e correção de produtos.

Alcançada esta etapa do projeto levado a cabo, importa retomar as questões que o orientaram e regeram:

- a) Qual o contributo do ensino da arte no desenvolvimento da aprendizagem da escrita, no 1.º Ciclo, em contextos multiculturais?
- b) Qual o contributo da motivação dos alunos no processo de aprendizagem da escrita?
- c) Como se processa o desenvolvimento da escrita em alunos com português L1 e em alunos de PLNM?

No intuito de aferir a pertinência das questões efetuou-se, inicialmente, um pré-teste no qual se identificaram as principais dificuldades dos alunos ao nível da produção de textos descritivos.

Concluiu-se que, para além de a maioria não ter noção da estrutura do texto descritivo, havia fortes lacunas ao nível do vocabulário e da coerência das frases, bem como da sua organização em parágrafos, especialmente nos alunos de PLNM. A extensão dos textos também foi, na maioria dos casos, muito reduzida.

Os dados recolhidos nortearam a elaboração e a implementação de seis sequências didáticas que visaram a evolução da turma em termos de escrita, focando a sua dimensão processual de acordo com o modelo proposto por Hayes e Flowers (1980), que defende o desenvolvimento de atividades de escrita em três fases: planificação, textualização e revisão.

Na elaboração das sequências foram articulados os objetivos/descriptores de desempenho de LP com o currículo de Expressão Plástica do 1.º Ciclo. O equilíbrio das duas áreas conferiu contexto e finalidade às propostas apresentadas ao mesmo tempo que motivou os alunos nas aprendizagens realizadas.

No final das sequências, os participantes realizaram um pós-teste, proposta idêntica ao pré-teste, que consistiu na descrição do quadro “Objetos Pessoais” de René Magritte.

Comparando os resultados obtidos nas duas recolhas conclui-se que:

- a) A extensão dos textos aumentou consideravelmente, o vocabulário diversificou-se, foram introduzidos pelo menos três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- b) Os textos dos alunos evoluíram de listas de palavras ou frases com pouca coerência para textos que, embora maioritariamente simples, apresentam marcadores de macro e microestrutura textual no âmbito do texto descritivo;
- c) A dimensão processual da escrita passou a integrar a rotina de trabalho dos alunos no sentido em que passaram a planificar antes de escrever e a rever os seus textos com vista ao seu melhoramento;
- d) A articulação entre a arte e a escrita gerou aumento na fluência de ideias, facilidade no processo de solução de problemas e clareza na reflexão e comunicação oral e escrita. Os alunos, em contacto com as artes plásticas, desenvolvem capacidades comunicativas na medida em que desenvolvem o vocabulário, mas também aprendem a exprimir opiniões com base no que observam e naquilo que as obras os fazem sentir;
- e) Em termos artísticos, os alunos adquiriram técnicas que até então desconheciam, potenciando o seu desempenho, e melhorando o cuidado dos trabalhos produzidos;
- f) O trabalho desenvolvido cooperativamente, culminando na exposição pública dos trabalhos dos alunos, deu sentido às aprendizagens realizadas e também constituiu um fator de motivação acrescida;
- g) A comunicação entre pares tornou-se mais fácil e mais próxima no sentido em que este projeto criou um lugar-comum de partilha de gostos e experiências.

No âmbito da investigação-ação em curso, foi necessário reformular os objetivos e optar por estratégias que fundamentassem as aquisições dos alunos, ou seja, estabelecer metas que estes fossem capazes de alcançar e valorizar cada passo no sentido da autonomia e do sucesso na aprendizagem (Zabala, 1998). Deste modo, as sequências didáticas passaram a focar mais questões de desenvolvimento de linguagem (vocabulário ativo, uso de adjetivos, conectores, localizadores, tempos verbais adequados) e estrutura textual (macroestrutura) ao nível da introdução, desenvolvimento e conclusão, verificando-se, de facto, uma evolução bastante evidente.

Foram limitações a este estudo o facto da escolha dos participantes ser limitada à turma do investigador-ator, contudo também foi esta população que originou a problemática inicial.

Também se considera uma limitação ao projeto o facto de as práticas da professora titular de turma não terem, até então, contemplado a escrita enquanto processo.

Para além disto, é de salientar a falta de recursos materiais disponíveis na escola onde o projeto foi levado a cabo tendo sido fundamental o envolvimento dos Encarregados de Educação no processo, principalmente na etapa da realização da exposição.

Em termos futuros, seria importante continuar a implementar sequências de escrita segundo o modelo adotado, o que permitirá aos alunos organizar e elaborar melhor as suas produções.

No que diz respeito ao texto descritivo, é fundamental que se trabalhem e aprofundem os pontos em que os resultados não foram tão expressivos nomeadamente: o recurso a figuras de estilo; a subtematização e retematização; e a apreciação de génese objetiva.

A área de Expressão Plástica oferece ainda múltiplas hipóteses de exploração quer no âmbito de técnicas de desenho e pintura, quer na articulação com outras áreas curriculares disciplinares, pois constitui uma área de expressão pessoal e livre que integra e motiva os alunos dando significado e sustentando as suas aprendizagens escolares e do mundo.

Deste modo, respondemos afirmativamente às duas primeiras questões orientadoras deste projeto: a arte funciona como elemento unificador da comunicação entre culturas e atua diretamente na motivação e empenho dos alunos em projetos que a integram.

Relativamente à terceira questão orientadora, pode afirmar-se que o desenvolvimento da escrita é um processo mais difícil para alunos PLNM. No entanto, sendo o 1.º Ciclo uma fase escolar e etária em que uma segunda língua ainda se adquire com alguma facilidade e que, independentemente da língua de escolarização, constitui o momento em que ocorre o ensino formal da escrita, o processo apresenta poucas diferenças entre alunos com português L1 e com PLNM.

Há necessidade de sensibilização e formação de professores de 1.º Ciclo para a questão processual da escrita, no âmbito das áreas de expressão, mas é sobretudo importante equipar escolas em termos materiais e humanos para apoiar alunos para quem o português é uma língua estrangeira que ditará do seu sucesso académico.

BIBLIOGRAFIA

- A. Ciências de Lisboa; Fundação Caloust Gulbenkian. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Éditions Nathan.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador Que sentido? Que formação? *Formação Profissional de professores no Ensino Superior* (pp. 21-30). Aveiro: INAFOP.
- Alvarez, M. (1998). *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Madrid: Arco.
- Ançã, M. H. (1999 йил Julho). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Noesis* , pp. 14-16.
- Ávila de Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da escrita - A Dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caels, F., & Mendes, M. (2008). Diversidade Linguística na Escola - Uma Problemática Global. In I. -I. Computacional, *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 271-293). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caetano, A. P. (2003). Para uma conceptualização da reflexão na investigação-ação. *Revista Portuguesa de Pedagogia* , 113-133.
- Camps, A. (. (2003). *Scuencias didáticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2005). *Expression escrita en L2/LEE*. Madrid: Arco Libros.
- Castro, D. (2005). Investigando o Uso de L1 no Processo de Escrita em L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem* , 1-22.
- Costa, M. L., & Pereira, S. (2003). O Texto Descritivo no 1º Ciclo do EB: implicações pedagógico-didáticas. In C. Mello, *Didática das Línguas e Literaturas em Portugal* (pp. 131-137). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Costa, M., & Pereira, S. (2005). A produção de texto descritivo no 1º ciclo do EB: detecção de alguns problemas. In A. Bárrios, & J. Ribeiro, *Criatividade Afetividade Modernidade - construindo hoje a escola do futuro* (pp. 131-138). Lisboa: CIED/ESELX.
- Europa, C. d. (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Edições ASA.
- Ewing, R. (2010). *The Arts and Australian Education: Realising Potential*. Victoria: ACER Press.

- Foster, D. (1992). *A primer for Writing Teachers. Theories, Theorists, Issues, Problems*. Heineman Portsmouth, NH: Boyton Cook.
- Galef Institute of Los Angeles . (2003). *Diferent Ways of Knowing*. Los Angeles: Galef Institute of Los Angeles.
- Guedes, M. (2012). Projetos de Arte - Fazer Para Aprender. *Escola Moderna* , 6-11.
- Haust, B. (1998 йил 9-Agosto). Writing Experiences Across the Art Department Curriculum. *Writing Across the Curriculum* , pp. 29-35.
- Iwai, K. (2003). The contribution of Arts Education to Children's Lives. *Unesco Regional Meeting on Arts Education* (pp. 1-15). Finlândia: Unesco.
- LeFrancois, G. R. (1999). *Psychology For Teaching*. Nelson Thomson Learning.
- Lewis, E. (1974). *Linguistics and Second Language Pedagogy: a theoretical study*. Paris: The Hague.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Millman, J. (2009 йил Fall). Critical Literacy and Art Education: Alternatives in the School R Movement form. *Perspectives on urban Education* , pp. 68-71.
- 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.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo . *Inovação* , 77-98.
- Pereira, M. L. (2001). *Para uma didática textual - tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita, Estudo Sobre a Revisão Cooperada de Texto*. Porto: Porto Editora.
- Saussure, F. (1977). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix/USP.
- 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.

Teberosky, A., & Colomer, T. (2001). *Aprender a Ler e a Escrever*. Porto Alegre: Artmed Editora.

The New York State Education Department. (2010). *Art as a Tool for Teachers of English Language Learners*. New York: The University of New York.

Vygotsky, L. (1896-1934). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'água.

Walsh-Piper, K. (2002). *Writing through arts*. Londres: Jewish Art Museum.

Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa - Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

ANEXOS

ANEXO 1 - ANÁLISE DE DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO GOL-E

Alunos	PLNM	Idade	Estrutura semântica			Estrutura morfo-sintática			Estrutura fonológica		
			Pontuação	Percentil	Média	Pontuação	Percentil	Média	Pontuação	Percentil	Média
A1		8	30	50	29,93	40	25	42,70	37	50	36,97
A2	X	11	21		*	32		*	35		*
A3		9	23	5	31,63	34	>5	45,30	32	>5	38,13
A4		9	22	5	31,63	30	>5	45,30	26	>5	38,13
A5	X	11	20		*	34		*	40		*
A6		8	34	75	29,93	42	25	42,70	39	50	36,97
A7		8	18	>5	29,93	33	5	42,70	31	10	36,97
A8		8	28	25	29,93	40	25	42,70	38	50	36,97
A9		8	37	<90	29,93	44	50	42,70	39	50	36,97
A10		8	22	5	29,93	39	10	42,70	39	50	36,97
A11		8	35	75	29,93	33	5	42,70	36	25	36,97
A12	X	11	7		*	8		*	33		*
A13		8	38	<90	29,93	40	25	42,70	40	75	36,97
A14		8	30	50	29,93	44	50	42,70	37	25	36,97
A15	X	14	18		*	27		*	25		*
A16		8	40	<90	29,93	42	25	42,70	39	50	36,97
A17		8	29	25	29,93	41	25	42,70	38	50	36,97
A18	X	8	3	>5	29,93	5	>5	42,70	34	10	36,97

Os alunos destacados a amarelo não se enquadram nas faixas etárias estudadas (6 aos 10 anos), contudo, pareceu pertinente avaliar o seu desempenho por serem alunos que têm o Português como Língua Não Materna.

O aluno destacado a azul frequenta terapia da fala devido a um atraso que se verificou ao nível da fala e possivelmente, discriminação auditiva.

O aluno destacado a verde está a ser acompanhado ao nível do ensino especial depois de no ano anterior lhe ter sido diagnosticada dislexia e défice de atenção.

ANEXO 2 - GRELHA DE AVALIAÇÃO DO TESTE DIAGNÓSTICO DE PLNM

Alunos do terceiro ano do 1º ciclo do Ensino básico

0 – 35	Iniciação	A1
36 – 59	Iniciação	A2
60 – 84	Intermédio	B1
85 – 100	Avançado	B2 / C1

Aluno	Prova Oral							Prova Escrita							
	AI	AII	AIII	AIV	AV	total	Nível	AI	AII	AIII	AIV	AV	AVI	total	Nível
A2	9	20	12	16	14	71	B1	9	6	12,8	14	18	15	74,8	B 1
A5	9	20	12	13	7	62	B 1	9	5	11,2	15	12	13,5	65,7	B 1
A12	6	15	12	12	7	42	A2	9	3	4,8	8	10	2	36,8	A2
A15	9	20	18	14	7	68	B1	9	2	12,8	12	18	7,5	61,3	B1
A18	6	15	5,4	14	7	44,4	A2	9	3	11,2	12	16	1,5	52,7	A2

ANEXO 3 - PRÉ E PÓS TESTE – TEXTOS DOS ALUNOS

A1 pré

O quadro é bonito e pintado com cores claras e escuras, há coisas grandes como o pente o copo e uma caixa de maquilhagem e o pincel uma cama e o guarda fato e um penso.

A1 pós

Este quadro foi pintado pelo famoso René Magrite. O estilo deste pintor é o surrealismo.

Neste quadro há elementos como um grande guarda fato castanho claro.

Está no canto direito, é pequeno e também atrás há um papel de parede com nuvens. A cama é retangular, com um pano vermelho com almofadas brancas.

Em cima há um pente com duas cores: castanho e preto. Em baixo há um tapete preto.

Existe um sabonete à frente do guarda fato que é cor-de-rosa e em cima do guarda fato há um barbeador que tem cor preta e é grande.

E vemos um pau cor-de-rosa à frente da cama.

Este quadro dos objetos é lindo porque é esquisito e tem bonitos pormenores e também porque tem objetos do dia a dia.

A2 pré*⁴

Eu vi o sabonete no chão ao pé do copo a cor do sabonete e laranja escura. escura. E lá na imagem está um copo a cor do copo e azul escura.

O lápis a cor do lápis cor-de-rosa e amarelo. O pente está em cima da cama o pente a cor do pente e castanha e tem alguns cantinhos. A cama é castanho e vermelho e pronto.

O armário a maclagem está em cima do armário a cor de armário esta castanho com vermelho e armário e quadrado e o armário tem espelho. O maclagem redondo e a cor preto com castanho.

A minha opinião são algumas coisas gigantes eu gosto assim.

⁴ Aluno PLNM

A2 pós*

Os objetos pessoais

Este quadro pelo René Magrite um quadro super. Em este quadro há cores quentes e frias há mais cores frias.

O sabonete circular, este sabonete gigante dava cem sabonetes normais de que nós todos usamos. O copo azul como o céu é retangular.

O pincel de barbear, claro que só os rapazes usam para barbear, o armário que brilha o espelho como o sol, a forma dele é retangular.

O lençol da cama dá um brilho como o fogo, a almofada branca, branca como nuvens. A cama é retangular, o tapete é retangular, o lápis é cor-de-rosa e é um pouco amarelo.

O quadro é giro e gostava de ter um quadro desses.

E que este pintor era um bom artista.

A3 pré

Vejo um pente uma cama um copo e ao lado do copo esta uma varinha de brincar e uma encaxa e em cima do guarda fato é um balão a forma do balão é redonda e a forma da encaxa e a forma da cama e a forma do guarda fato e também é quarto.

A3 pós

Este quadro foi pintado por René Magrite.

Este quadro cá estão os objetos pessoais.

O copo é azul é grande e está em cima dos tapetes.

A varinha é pequena, cor quente em cima dos tapetes.

A cama é só cores quentes e por cima está o pente de cores quentes e frias.

Ao lado está o guarda-roupa, dois vidros, castanho e por cima está o pincel de barbear cores quentes e frias.

À frente do quadro está um sabonete é cor quente.

A opinião é que o quadro é divertido.

A4 pré

Vejo um quadro um copo azul uma cama um guarda vestidos um tapete vejo os móveis um pente uma caixa uma perna de frango uma varinha mágica um teto uma porta um vidro.

A minha opinião é o quadro está giro.

A4 pós

Os objetos Pessoais

Este quadro foi feito por René Magrite

Este quadro tem um copo em forma redonda, é azul e está em frente e é tão grande como a cama que é retangular e é magenta branco e castanho está no lado esquerdo e é larga. O sabonete é redondo e é cor de pele e está no lado direito e é grande. O guarda vestidos é retangular e é castanho e é largo. O pente é retangular, castanho e preto e é largo e está no lado esquerdo. O pincel de barbear é estreito e é castanho e branco e está no lado direito.

E este quadro está tão, tão giro.

A5 pré*⁵

Eu vi um copo azul e uma cama castanha. Eu vi um sabonete laranja e uma maquilhagem preta eu vi também um pente castanho e preto e também vi o armário castanho.

A minha opinião eu gosto muito e esta arte está muito bonita.

A5 pós*

Este quadro foi pintado por René Magrite que representa uma obra de arte. Este quadro é quadrangular, as cores deste quadro são quentes e frias há mais cores frias.

Há um copo retangular o pente é retangular o sabonete é redondo a cama é retangular o armário é retangular e dimensão é alta e as paredes são grandes.

⁵ Aluna PLNM

Este quadro foi muito bem pintado foi a melhor obra que eu já vi. Este quarto foi representado por René Magrite este quadro foi muito bonito e é muito fantástico.

A6 pré

Vejo um copo à frente de um móvel com espelho e garrafa de vinho deitada. Vejo um pente em cima de uma cama. Vejo um sabonete em cima de um tapete no chão. E vejo um pão às cores em cima de um tapete. E por fim vejo uma sala com nuvens nas paredes todas e o céu. Eu acho que esta casa é muito colorida. E também tem um sabonete grande ao pé de um copo ao lado de um pão colorido. E em baixo de isto tudo estão dois tapetes um ao lado do outro.

A6 pós

A obra de arte “Objetos pessoais”

Este quadro representa um quarto com materiais do dia-a-dia.

Em cima de uma colcha vermelha encontra-se um pente para nos pentearmos, e no centro do quadro está um copo de pé grande azul que usamos para beber tudo.

Ao canto do quarto está um armário com vidros que serve para guardar roupa e em cima está um pincel que serve para fazer a barba.

No chão do quarto está uma varinha cor-de-rosa e amarela que serve para fazer magia e ao lado do copo existe um sabonete cor de pele que serve para lavar as mãos.

A minha opinião sobre este quadro é que o acho muito divertido.

A7 pré

Eu vi um sabonete é cor de laranja é redondo é pequeno e está no chão.

E o pente é grande é preto está em cima da cama.

A cama é pequena é vermelha e branca e castanho está no chão e é quadrada.

O lápis é fininho e é cor-de-rosa e está no tapete e é pequeno.

A maquiagem é grande é castanho e branco está em cima do armário.

O copo é azul é grande.

O armário é castanho é quadrado é grande está em casa.

Está engraçado e giro.

A7 pós

Os objetos pessoais

Neste quadro há um armário e lá dentro tem um sabonete.

E em cima do armário há um pincel. E no lado do armário há sabonete e no chão há um copo.

Tem uma cama e acama é feita de madeira.

Em cima da cama há um pente.

A forma do quadro é retangular.

Ao lado do copo há um fósforo e também móveis.

E as cores são azul, branco, castanho e laranja e preto, cor-de-rosa e amarelo.

Opinião: este quadro é lindo, é bonito e famoso.

A8 pré

Estas obras de arte são bonitas e muito muito grandes o copo podia estar encostado à parede o pente podia estar ao pé do armário e as coisas podiam ser um pouco mais pequenas.

A8 pós

O pente é castanho, tem forma ondulada e grande e está em cima de uma cama grande vermelha e branca

No canto do quarto, ao lado está um armário grande e castanho em cima está uma coisa grande e castanha

No centro do quarto está um copo grande azul e redondo à esquerda está um fósforo comprido rosa e amarelo.

À direita está um objeto para sentar de cor de pele e redonda. Eu gosto da técnica deste quadro, é bonito. Está representado o céu nas paredes e a cama tem a forma retangular.

A9 pré

Eu acho que é uma grande obra de arte. O que eu não percebo é como é que é possível aquela maquilhagem caber uma cara e como é que nós nos penteamos com aquele pente gigante e como é que bebemos água naquele copo gigante.

Só se quem vive aqui é gigante.

Por isso eu acho que é a melhor obra de arte que eu já vi na minha vida.

A9 pós

O pintor deste quadro chama-se René Magrite. E o quadro chama-se objetos pessoais. Há objetos em grandes volumes como o pente, o copo, o fósforo, um pincel de barbear e um sabonete.

O papel de parede tem desenhado nuvens. O pente gigante está em cima da cama. O copo, o fósforo e o sabonete estão em cima do tapete. O pincel de barbear está em cima do armário. Naquele lindo quadro há cores frias e cores quentes. O quadro é quadrado e antigo.

Aquela obra, em termos de posições e tamanhos está muitíssimo bem e acho que este quadro ganha os globos de ouro.

E faz-me lembrar o quarto da minha avó.

A10 pré

Eu vejo um pente roxo, eu acho que a coisa rosa e um sabonete a coisa castanha é um armário o que está em cima e um pincel da barba a coisa vermelha é uma cama.

A10 pós

Objetos pessoais

O quadro que eu vejo tem um pente que tem manchas pretas e cor-de-laranja.

A cama é feita de madeira os lençóis são brancos o de cima é vermelho a almofada também é branca. Há tapetes no chão verdes escuros. Em cima dos tapetes há uma varinha cor-de-rosa a parte de cima é amarela. Há um pincel em cima do armário, os

pelos são castanhos. Há um sabonete em cima em cima dos tapetes cor-de-rosa que está no canto do armário. O armário é grande tem vidros e é feito de madeira.

Opinião. Adoro este quadro porque é estranho. Conclusão: este quadro é muito giro.

A 11 pré

Eu vejo um pincel grande com a cor castanha que está por cima do armário grande com a cor castanha à frente de uma esponja com a cor laranja redonda ao lado de um copo cor azul grande ao lado de uma escova pequena com a cor rosa e amarela à frente de uma cama grande com a cor castanha, vermelha e branca por cima de um pente gigante e cor castanha e rosa.

E a minha opinião é que esta obra de arte é muito bonita.

A11 pós

Os objetos pessoais

Há um pintor famoso que fez este quadro. Ele era um artista muito bom. Ele fez quadros muito bonitos. Esta obra foi feita com objetos pessoais dele. Chamam-se René Magrite.

Há um copo grande azul transparente ao lado de um fósforo e um sabonete gigante. O fósforo é pequeno, é rosa e amarelo e é tipo um retângulo fininho e está ao lado do copo. Atrás do sabonete gigante está um armário castanho retangular grande que está debaixo do pincel de barbear castanho e branco grande que é muito fininho. Ao lado está um pente grande rosa e castanho que está por cima da cama castanha, branca com colcha vermelha. É grande e retangular. O teto é bege, a parede é azul com nuvens brancas.

E a minha opinião é que este quadro é muito bonito e muito engraçado.

A12 pré*⁶

Cama escova lápis

Nolais no ceu são brlavo

Cemaecil

⁶ Aluno PLNM

Eu costa esta e ma se tu da.

A12 pós*

O quadro lindo

O quadro é grande. Lá dentro tem muitas coisas e tem cama e copos

Em cima da cama tem um pincel e no chão um lápis e em cima do armário tem um microfone e dentro do armário há um sabonete e as cores são: azul, branco, castanho, amarela rosa e preto. O quadro é maravilhoso e a minha opinião é que este quadro é lindo e parece-me o quadro do Salvador Dali mas foi pintado por René Magritte. Ele tem o mesmo estilo.

A minha opinião que este quadro é lindo.

A13 pré

Eu vejo um tapete em cima de uma cama que está no canto esquerdo da imagem.

Do lado direito está um armário com uma garrafa vazia. Mais perto de nós vejo um pão um copo e uma palhinha para beber, tudo isto nos tapetes do lado de cá.

O cenário da casa dá mais cor e vida à casa, as cores todas que estão neste quadro foram bem escolhidas por exemplo o vermelho escuro, o verde escuro, o azul claro metido no meio das outras cores escuras.

Eu acho que o artista que fez este quadro é um bom artista tem uma boa cabeça e bons pensamentos.

A13 pós

Este quadro é surrealista.

No centro do quadro está um copo azul, ao lado direito do copo está um sabonete cor de pele, e ao lado esquerdo está uma palhinha rosa e amarela.

No lado esquerdo do quadro está uma cama vermelha castanha e branca, por cima está um pente preto e vermelho, no canto direito está um armário castanho e espelhado, por cima está um pincel castanho e cinzento.

As paredes do quadro são a imagem do céu, o teto é branco com um ar antigo.

Adoro este quadro porque este quadro tem muitas coisas esquisitas.

A14 pré

Eu vejo um copo redondo médio verde, um pente médio às pintas, um sabonete redondo cor-de-rosa pequeno, um microfone preto e branco médio, um guarda-fatos com espelhos nas portas é castanho e é grande e é retangular, uma caneta pequena cor-de-rosa e amarela na ponta e uma cama castanha é grande retangular com um lençol branco e magenta.

A14 pós

Objetos pessoais

Esta obra foi criada por René Magritte e chama-se “Objetos Pessoais”.

Passa-se num quarto onde há vários objetos.

O primeiro é um pente. O pente tem cores quentes e frias e é médio ou grande, não sei.

A seguir vem a cama que está em baixo do pente. A cama é feita de madeira e, tal como o pente, está no canto direito. Ela é média como a minha.

Depois da cama vem um cigarro, pelo menos é o que parece. Ele é cor-de-rosa e na ponta está amarelo, é pequeno e está mais ou menos no centro.

Mais ao lado está o sabão. É cor-de-rosa, médio e este está no canto esquerdo.

Atrás está o copo feito de vidro que é azul e também não sei se é grande ou médio. Este está mesmo no meio, ou melhor, no centro.

Agora vem o armário. É grande e é feito de madeira e ainda tem dois espelhos e, é claro que é castanho. Está no lado esquerdo do quarto do quadro e é retangular.

Em cima dele está um pincel de barbear, é médio, castanho e tem um pouco de prata. É claro que está no lado esquerdo do quadro.

E, finalmente, os tapetes. Eles são verde-tropa e são retangulares e médios. Estes estão um em cada lado.

Eu acho que este quadro foi muito difícil de fazer porque as reflexões são muito difíceis de pintar.

Acho este quadro muito bonito e lindo.

A15 pré*⁷

A cama as nuvens o céu o copo o chão

O guarda roupa a escova o lápis e o sabonete os tabuleiros.

O sabonete parece uma cadeira

O quarto parece o céu os tabuleiros parecem o chão o lápis parece uma baguete.

A15 pós*

Este quadro surrealista de René Magritte representa um quarto com objetos pessoais.

As paredes estão pintadas de azul claro e nuvens brancas. Existe um guarda roupa castanho claro com espelho. No outro canto está uma cama castanha clara com colcha vermelha em cima. Por cima dela, um pente preto e castanho.

O chão é castanho claro e tem dois tapetes. Em cima de um tapete está um lápis, no outro está um copo azul e uma pastilha castanha clara.

Em cima do guarda roupa há um pincel de barbear.

Eu acho esta obra interessante porque é difícil de pintar e não é qualquer pessoa que conseguia fazer o quarto.

A16 pré

No quadro vejo um copo azul em pé e deitado vejo um pão rosa e também em pé vejo um pente castanho e há um frango deitado numa tigela.

No quadro o cenário é às nuvens.

A cama é vermelha.

E o tapete é preto.

Na minha opinião o quadro está muito imaginativo e muito giro

A16 pós

O quadro de René Magritte

Este quadro de René Magritte é surrealista.

⁷ Aluna PLNM

No centro do quadro está um grande copo azul claro, redondo e um pequeno cilindro parasse agitar a partir do pé do copo. Tem um tapete castanho e por cima um puf e uma varinha (o pufe é laranja e a varinha é rosa e amarela). O cenário da parede tem nuvens brancas. No canto existe uma cama e por cima um pente gigante. E um armário no outro canto e por cima uma máquina de barbear.

Este quadro é um dos mais surrealistas! Adoro, é giro porque é tudo anormal.

A17 pré

No canto da direita está um roupeiro quadrado e castanho e grande e em cima do roupeiro está um garrafão de vinho redondo, verde e grande e atrás do roupeiro está um sabonete gigante retangular cor-de-rosa e ao lado do sabonete gigante está um enorme copo redondo azul e ao lado do copo está uma varinha mágica cor-de-rosa e amarela, pequena e no canto da esquerda está uma cama retangular castanha com um cobertor vermelho e uma almofada branca e a cama é grande e em cima da cama está um pente gigante verde retangular.

A17 pós

Este quadro foi pintado por René Magrite, chama-se “Objetos pessoais” e é muito colorido. Tem cores frias e cores quentes, a maior parte são cores frias.

Neste quadro o copo é retangular, o sabonete é circular e o resto é retangular.

A dimensão dos elementos é grande, mas a maior parte pequena.

A minha opinião é que o quadro é muito bonito, está lindo!

A conclusão é que o pintor é muito bom e o quadro está colorido.

A18 pré*⁸

Eu temo scova preto, caixa de maciajenh lápis corderosa, cam grande, armário grande, pincel, copo grande. Eu no gostu cama porce não bonito, eu gostu mina scova ela muito bonitu, eu no gostu copa porce ele feu, caixa de maciajenhbonitu!

⁸ Aluna PLNM

A18 pós*

“Objetos pessoais”

Este quadro fez o pintor René Magrite.

Ele desenhou o quadro com a dimensão quadrada, ele pintou desenhos dos objetos que as pessoas usam.

No lado esquerdo está uma cama. É retangular, tem uma almofada e fralda, na cama está um pente tão gigante que está quase a chegar ao teto castanho.

No chão há dois tapetes. Nos tapetes há pincel de maquiagem, perto, ao lado direito um copo gigante, mais perto, em lado direito está uma caixinha de maquiagem. A armário está atrás de caixa de maquiagem em cima do armário estava um pincel de barbear.

Este quadro faz-me sentir num sonho de objetos pessoais. Porque estão tão fantásticos e formas boas está tudo organizado muito bem.

ANEXO 4- GRELHAS DE ANÁLISE DE TEXTO DESCRITIVO

Alunos	Tempos verbais				Relações lexicais	
	Presente indicativo		Pretérito imperfeito		Sinonímia	
	1	2	1(pp)	2(pp)	1	2
A1	2	17	0	1(pp)	0	3
A2	11	11	1(PP)	2	0	1
A3	4	11	0	1(pp)	0	0
A4	4	20	0	1(pp)	0	0
A5	2	8	4(PP)	7(pp)	0	3
A6	8	14	0	0	0	3
A7	18	11	1(PP)	0	1	2
A8	1	12	0	0	0	1
A9	11	13	1(pp)	0	0	1
A10	6	19	0	0	0	0
A11	4	18	0	1 (2pp)	0	2
A12	1	13	0	1 (pp)	0	1
A13	8	12	2	0	0	0
A14	5	42	0	2	0	5
A15	4	11	0	1	0	3
A16	7	11	0	0	0	1
A17	8	14	0	1 (PP)	1	2
A18	3	12	0	1 (2pp)	0	2

N.º de ocorrências

Legenda: 1 – pré teste 2- pós teste

Grelhas de análise de texto descritivo

Alunos	Sequência descritiva		Sequencia apreciação		Justifica opinião		Subtematização		Localizadores		Figuras de estilo	
	1	2	1	2	Registo subjetivo				Espaciais			
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
A1	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	N
A2	N	S	S	S	S	S	N	S	S	N	N	S
A3	N	S	N	S	N	N	N	N	N	S	N	N
A4	N	S	N	S	N	N	N	N	N	S	N	S
A5	N	S	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N
A6	N	S	S	S	N	N	N	S	S	S	N	N
A7	N	S	S	N	N	N	N	N	S	S	N	N
A8	N	N	N	S	S	N	N	N	N	S	N	N
A9	N	S	N	S	S	S	S	S	N	S	N	N
A10	N	S	N	S	N	S	N	S	S	S	N	N
A11	N	S	S	S	N	N	N	S	N	S	N	S
A12	N	S	N	S	N	S	N	N	N	S	N	S
A13	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S
A14	N	S	S	S	N	S	N	S	N	S	N	S
A15	N	S	S	S	N	S	N	N	N	S	S	N
A16	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	N	N
A17	N	S	S	S	N	S	N	N	S	N	N	N
A18	N	S	N	S	S	S	N	N	N	S	N	S

Legenda: S – sim N – não

1 – pré teste 2 – pós teste

Modelo de produção descritiva adaptado de Neves e Oliveira (2001) Pré teste

	Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	
		Introdução	N.º palavras	36	112	55	41	44	97	82	34	70	36	87	18	107	58	42	56	95
Tema-título	N		N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Situa no tempo-espaço-realidade o que descreve	N		S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N	S	N	
Perspetiva	N		S	N	N	N	S	S	S	N	S	S	N	S	N	N	S	S	N	
Desenvolvimento	Aparência (forma, cor, peso, dimensão...)	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	N	S	S	N	S	S	S	
	Recorre a construções comparativas/metafóricas	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	
	Faz uma apreciação conjunta	S	S	N	S	S	N	S	S	S	N	S	N	S	N	N	S	N	N	

Legenda: S – sim; N - não

Modelo de produção descritiva adaptado de Neves e Oliveira (2001) Pós teste

Introdução	Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18
	N.º palavras	128	104	91	113	88	114	91	92	112	107	139	94	97	245	109	103	78	120
	Tema - título	N	S	N	S	N	S	S	N	N	S	S	S	N	S	N	S	N	S
	Situa no tempo- espaço-realidade o que descreve	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Desenvolvimento	Perspetiva (no sentido da localização dos objetos)	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S
	Aparência (forma, cor, peso, dimensão...)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Recorre a construções comparativas/me tafóricas	N	S	N	S	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	N	N	N	S
Conclusão	Faz uma apreciação conjunta	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

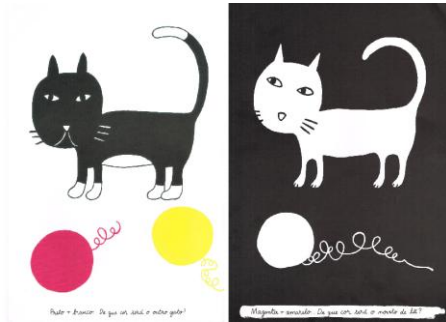
Legenda: S – sim; N – não

Alunos	Tempos verbais				Verbos usados														Total			
	Presente indicativo		Pretérito imperfeito		Ser		Haver		Estar		Ter		Ver		Gostar		Achar		Outros		1	2
	1	2	1(pp)	2(pp)	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	16	36
A1	2	16	0	1(pp)	3	6	1	5	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	4	16
A2	11	11	1(PP)	2	5	6	0	1	3	0	2	1	1	0	1	1	0	0	0	5	12	16
A3	4	11	0	1(pp)	3	5	0	0	1	6	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5	12
A4	4	20	0	1(pp)	1	3	0	1	1	6	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	4	11
A5	2	8	4(PP)	7(pp)	0	9	0	3	1	0	0	0	4	1	1	0	0	0	0	3	6	15
A6	8	14	0	0	1		0		1		1		5		0		1		0	2	9	18
A7	18	11	1(PP)	0	11		0		5		0		1		0		0		0		17	12
A8	1	12	0	0	2		0		2		0		0		0		0		3		7	13
A9	11	13	1(pp)	0	2		0		0		0		1		0		2		5		10	15
A10	6	19	0	0	3		0		1		0		2		0		1		0		7	22
A11	4	18	0	1(2pp)	2		0		1		0		1		0		0		0		4	21
A12	1	13	0	1 pp	0	6	0	1	0	0	0	5	0	0	1	0	0	0	0	1	2	15
A13	8	12	2	0	2		0		3		1		2		0		1		3		12	12
A14	5	42	0	2	3		0		0		0		1		0		0		0		4	51
A15	4	11	0	1	0		0		0		0		0		0		0		4		4	14
A16	7	11	0	0	2		1		1		0		3		0		0		0		7	13
A17	8	14	0	1(PP)	1		0		7		0		0		0		0		0		8	15
A18	3	12	0	1(2pp)	0		0		0		1		0		3		0		0		4	17

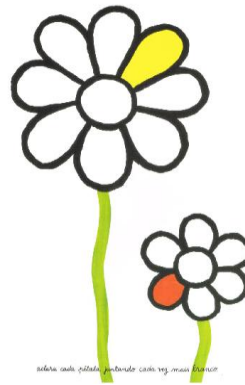
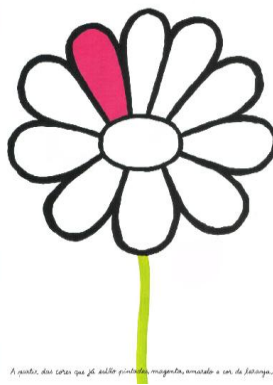
Legenda: 1 – pré teste; 2- pós teste

Os outros verbos encontrados residualmente foram: parecer, poder, perceber, beber, pentear, viver

ANEXO 6 - EXERCÍCIOS CROMÁTICOS



Mistura de cores



Aclarar



Cores quentes e frias



Continua a escala das cores.

Escalas de cores



Completa os fundos e as caras com cores que façam contraste.

Contrastes



Preto e Branco é sempre mais divertido

Faça de preto todas as formas

que nem os desenhos de magia



Diverte-te e faz tu conhecer as cores de que mais gostas!

O preto

ANEXO 7 - REFLEXÃO COLETIVA – “O QUE SINTO QUANDO PINTO”

Como me sinto, quando pinto...

Sinto-me feliz e contente. (G.D.)

Sinto-me leve, deixo-me levar e esqueço o mundo... (S.B.)

Sinto-me descontraído. (D.P.)

Sinto-me como um pintor ou um artista. (D.B., R.A., D.P., G.S.),

Sinto-me livre! A própria arte... (C.S.)

Sinto-me inspirada. Só sinto o vento à minha volta, não penso em mais nada. (S.S.)

Sinto-me feliz. (T.F., D.B., G.A.)

Um campeão de Arte. (T.F.)

Sinto-me importante, um profissional. (G.C.)

Sinto-me criativa. (T.R.)

Sinto-me talentosa. (J.C.)

Sinto-me um mestre, faço mil personagens num segundo! (M.F.)

Sinto-me alegre... (S.I., M.S.)

Sinto-me como um dinossauro (poderoso) a pintar. (G. S.)

Sinto-me amoroso. (F.P.)

Sinto que faço coisas perfeitinhas. (Y.S.)

ANEXO 8 - POEMAS INDIVIDUAIS - CORES

A 1

Branco

Tentem lá adivinhar

A minha cor,

Serve para aclarar.

E as estrelas vai ajudar.

A 2

O verde escuro

É a cor da erva, da floresta...

Do sapo e, às vezes, do camaleão.

A 3

Eu sou verde

Como a pereira

E a pera que vou pintar

Verde, verde sem parar!

A 4

Castanho

Uma árvore

Onde a cor se vai deitar

Ou no vento ou no chão.

A 5

O que é cinzento

As mesas, cadeiras e também as nuvens... mas o mais importante:

O lápis de carvão

A 6

O vermelho é a cor do Benfica.
Escolhida por mim, esta cor aqui fica.
O vermelho sobressai ao fogo.
Gosto desta cor, até logo!

A 7

A minha cor preferida
É o bege.
Tem a cor de uma montanha e de uma caneta de feltro.

A 8

Vermelho
Sou vermelho! É a cor das benfiquistas e dos benfiquistas, do sangue, dos casacos e das calças. Mas é a cor do Benfica.

A 9

Amarelo, Amarelo
A cor do sol
Se não fosses tu,
Não sei o que seria de mim...

A 10

O laranja é bonito,
Lindo e quente também.
Se lhe dermos uma cor mais viva
Ainda ficará mais bonito.

A 11

O amarelo é o sol
Em esplendor.
Mas o amarelo faz uma coisa:
Faz muito calor!

A 12

O preto

Só sinto o barco a mexer... à noite

Sinto o vento levar o barco

Sinto-me como o vento

Sinto alegria, mesmo na escuridão.

A 13

Eu sou a cor

Que entra nas túlipas.

Sou violeta

Não tenhas dúvidas!

A 14

Nas nuvens vive uma bela cor.

E se querem saber,

Tem cá um esplendor

É o branco a beleza!

A 15

À noite ouve-se o som do mar... azul.

É sossegado, faz-nos sentir calmos.

O mar inspira as pessoas mesmo quando estão tristes.

A 16

Azul no céu,

Azul no mar.

Azul claro ou escuro

São todos bonitos.

A 17

O preto é o escuro

De noite tudo é preto...

Escuro toda a noite

Só as estrelas e a lua brilham

À noite elas não dormem.

A 18

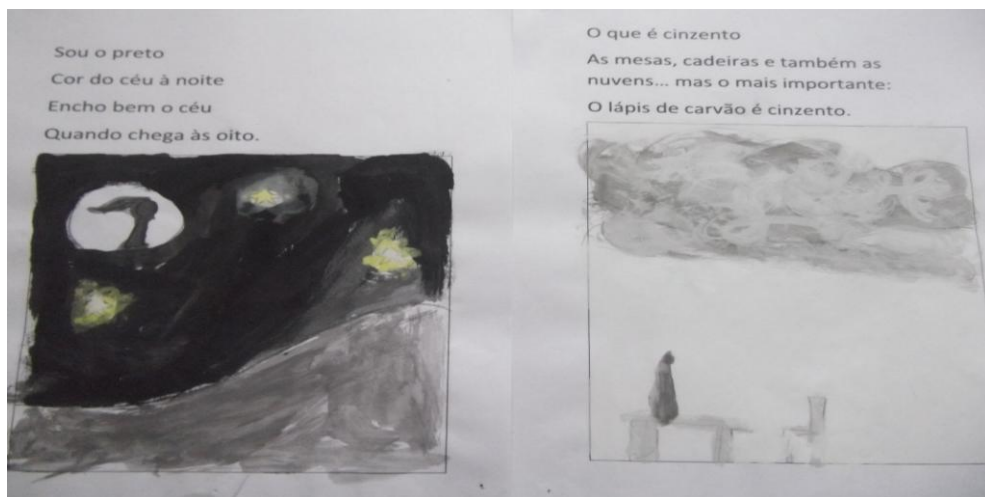
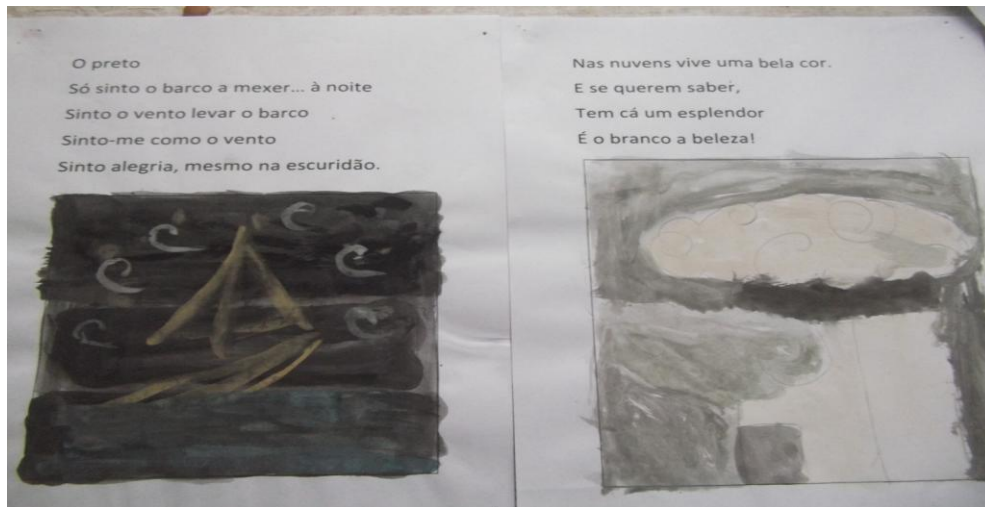
Rosa, é uma cor simpática,

Há flores com essa cor.

Todos gostam de cor-de-rosa

Porque é uma cor linda!

ANEXO 9 - PINTURA A AGUARELA - CORES



Azul no céu,
Azul no mar.
Azul claro ou escuro
São todos bonitos.



Eu sou verde
Como a pereira
E a pera que vou pintar
Verde, verde sem parar!



O laranja é bonito,
Lindo e quente também.
Se lhe dermos uma cor mais viva
Ainda ficará mais bonito.



Eu sou a cor
Que entra nas túlipas.
Sou violeta
Não tenhas dúvidas!



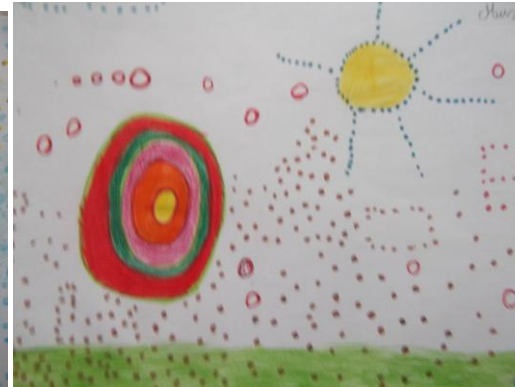
Branco
Tentem lá adivinhar
A minha cor,
Serve para aclarar.
E as estrelas vai ajudar.



Castanho
Uma árvore
Onde a cor se vai deitar
Ou no vento ou no chão.



ANEXO 10 - DESENHO COM PONTOS



A Linha

História do João Tiago

Era uma vez...

Um menino João Tiago. Um dia foi a uma exposição de arte na sua escola.

Na exposição conheceu a artista: uma menina chamada Vera que desenhava pontos melhor que ninguém.

- Uau! Sabes desenhar tão bem! Quem me dera ser como tu. Eu nem consigo desenhar uma linha direita com régua... - disse o rapaz muito triste.

A Vera deu-lhe uma folha e pediu:

- Mostra-me.

O João desenhou uma linha como sabia e com muito esforço e mostrou-lhe.

- Toma.

- Agora assina!- disse-lhe a amiga.

- Está bem – respondeu- isso sei fazer.

No dia seguinte o menino ficou muito admirado. Na exposição de arte, ao lado dos pontos da Vera, estava a sua linha, numa linda moldura dourada.

- Toda a gente adorou a tua linha – contou a Vera.

- A sério? Consigo fazer linhas bem melhores – resmungou ele.

A partir daí, o João Tiago começou a desenhar linhas: curtas, compridas; linhas retas, curvas, onduladas; linhas abertas, fechadas, linhas paralelas, concorrentes, perpendiculares; linhas finas, grossas, espirais e muito mais!

Em pouco tempo, as linhas do João Tiago e os pontos da Vera enchiam a sala de exposições da escola. Veio gente de todo o mundo ver as obras destes jovens génios.

- Que bonito! – diziam em português.

- Cefrumos é! – ouviu-se em romeno.
- Crasive! – admiravam-se os ucranianos.
- Muy guapo! – respondiam em espanhol.
- Verybeautiful!- declarou um inglês.
- Sehrshon! – afirmavam em alemão.
- Três jolie! – comentaram em francês.
- Bellissimo!- acrescentavam em italiano.

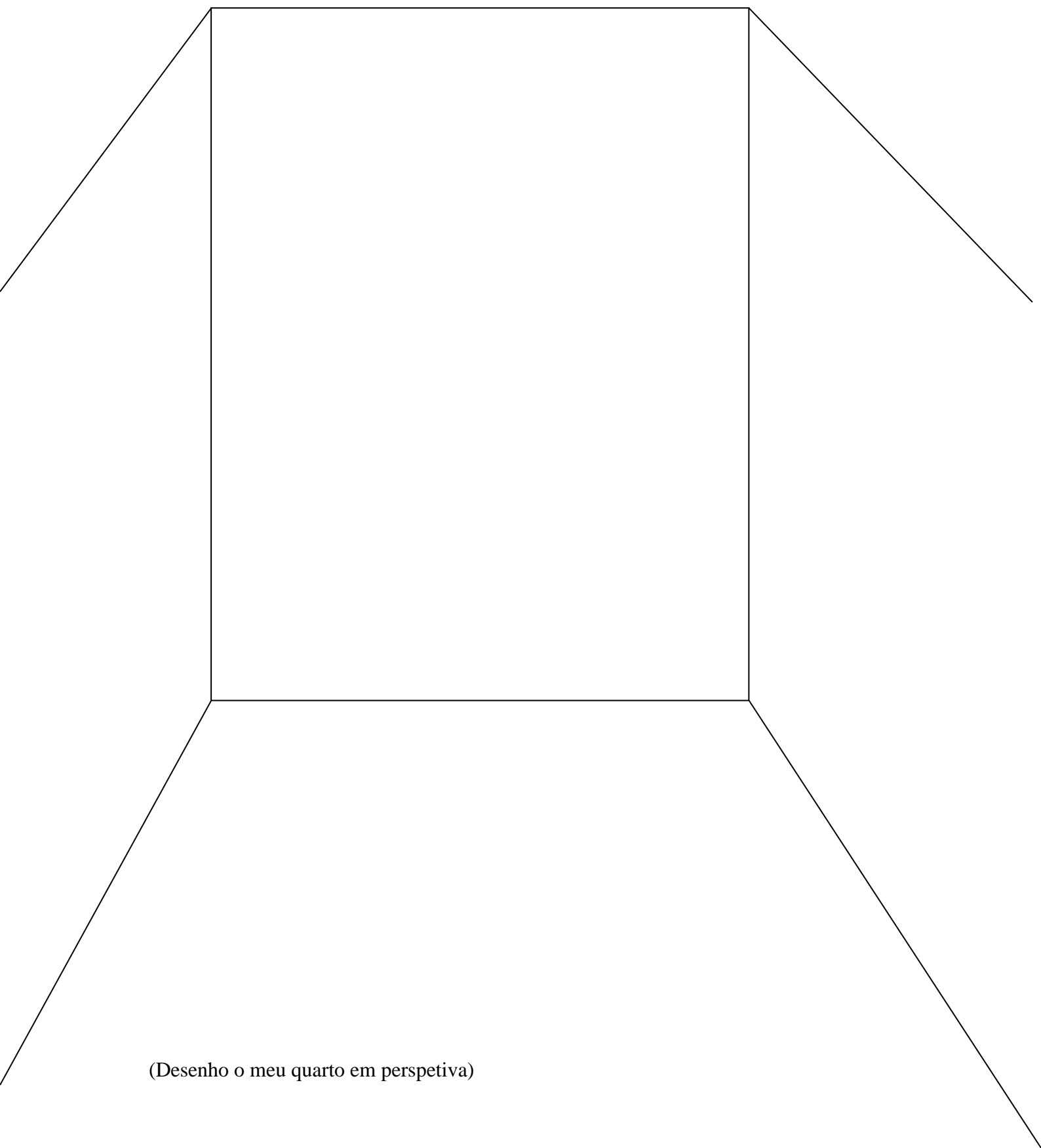
Mas entre os visitantes estava a professora destes meninos. Ela gostou tanto das obras de arte dos seus alunos que, cheia de orgulho, sugeriu:

- Que belos trabalhos! Têm muito talento! Já pensaram em juntar as vossas ideias para fazer quadros em conjunto?
- Boa ideia! – concordaram os pequenos artistas.

Daí em diante, passaram a trabalhar juntos até se tornarem muito famosos. Hoje em dia, são conhecidos em todo o mundo artístico e dedicam-se a ensinar todas as crianças que julgam que não sabem desenhar.

Com ponto e linha, está a história contadinha...

ANEXO 12 - QUARTO EM PERSPETIVA



(Desenho o meu quarto em perspetiva)

ANEXO 13 - PESQUISA VAN GOGH

Vincent van Gogh

Vincent Willem van Gogh foi um pintor nascido na Holanda e é frequentemente considerado um dos maiores de todos os tempos.

A sua vida foi marcada por fracassos. Foi incapaz de constituir família, custear a própria subsistência ou até mesmo manter contactos sociais. Suicidou-se aos trinta e sete anos.

Só ficou famoso depois da sua morte, especialmente após a exibição das suas obras em Paris, a 17 de Março de 1901.

O Museu Van Gogh em Amsterdão é dedicado aos seus trabalhos e aos dos seus contemporâneos.

Outras obras do autor:



Doze girassóis numa jarra (1889)



Noite Estrelada (1889)



Auto-retratos (1886-1890)

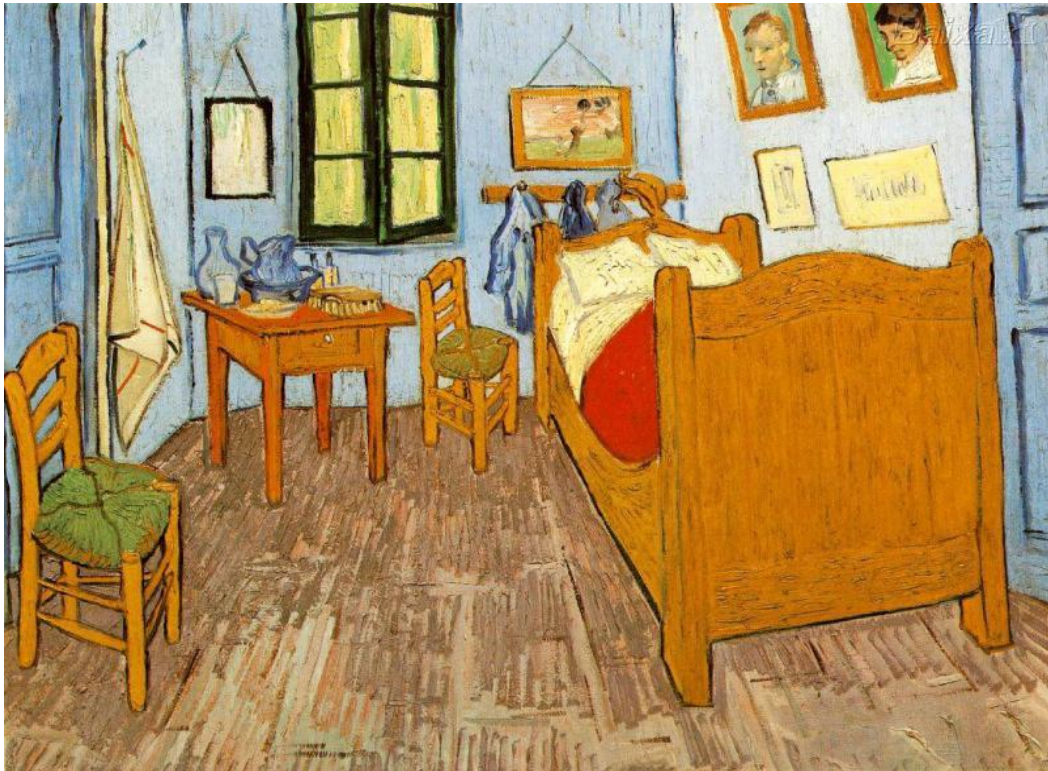
Quarto em Arles é um quadro do expressionista holandês Vincent van Gogh, pintado em outubro de 1888. A obra é uma das mais conhecidas do artista, e até mesmo do mundo.

O famoso quadro retrata o quarto que Vincent van Gogh alugou na "casa amarela", na cidade de Arles, na França, país onde trabalhou durante quase toda a sua existência. Pintou a obra mais duas vezes, cerca de um ano depois, enquanto estava internado no hospício de Saint-Rémy-de-Provence.

O Quarto do Van Gogh

“Desta vez é muito simplesmente o meu quarto, aqui tem de ser só a cor a fazer tudo; dando através da simplificação um maior estilo às coisas, deverá sugerir a ideia de calma ou muito naturalmente de sono. Em resumo, a presença do quadro deve acalmar a cabeça, ou melhor, a fantasia.”

– *Van Gogh*



Quarto em Arles (outubro de 1888)

O quarto em Arles

Tenho que falar sobre:

O que sei sobre a obra		
Geral	Dimensão	
	Forma	
	Cores	
	Luz	
Objetos	Cama	
	Mesa	
	Cadeira	
	Cabide	
	Quadros	
	Outro	
Faz-me lembrar...		Porque...
Opinião		
Conclusão		

O quarto em Arles (o quarto de van Gogh)

Este quadro foi pintado pelo famoso pintor van Gogh. Van Gogh é conhecido como um dos melhores pintores da história.

Esta obra, criada há 125 anos em Arles, representa o seu quarto alugado na “casa amarela” situada na mesma cidade francesa.

É a imagem de um quarto pequeno, aparentemente apertado e com paredes altas. Nesta divisão retangular, bem iluminada por uma só janela, predominam as cores quentes aclaradas num fundo azul relaxante.

Num quarto bastante simples podemos observar duas portas, uma de cada lado.

No chão de madeira escura, encostada ao lado direito, está uma grande cama de um tom castanho alaranjado. É decorada com cores quentes, fazendo o contraste entre os lençóis e almofadas amarelados e o vermelho do cobertor.

Perto da janela encontra-se uma pequena mesa quadrada da mesma cor da cama. A mesinha é alta e tem uma gavetinha. Em cima da mesa estão vários objetos pessoais como: um prato, uma garrafa com um copo, um jarro dentro de uma bacia, uma caixa e dois frascos. Pregado na parede por cima da mesa está um espelho.

Há duas cadeiras. Uma está entre a cama e a mesa e a outra perto da porta do lado esquerdo. As cadeiras são de madeira com o assento em palha em tons de verde.

Nas paredes estão cinco quadros, um cabide na cabeceira da cama com várias peças de roupa penduradas e, junto a uma porta está uma toalha.

Este quadro faz-me lembrar um quarto antigo, como o da minha avó por causa do aspeto velho da mobília.

O “Quarto em Arles” é uma pintura interessante e bem elaborada. O autor usa cores agradáveis numa obra magnífica e espantosa.

Este pintor era excelente e não devia ter morrido. Se eu vivesse naquela altura compraria as suas obras.

A representação do quarto de van Gogh atingiu o objetivo do pintor: transmite calma e conforto a quem a admira.

ANEXO 15 - LISTA DE PALAVRAS ÚTEIS

Verbos no presente	Adjetivos	Localizadores
(Situar) situa-se (ter) tem (ser) é (fazer) faz (estar) está (brincar) brinco (haver) há (existir) existe (ficar) fica (gostar) gosto (poder) Pode observar-se (observar) (pintar) – está pintado/ desenhado (desenhar)	Largo – estreito/ apertado Grande – pequeno Lindo Acolhedor Fofo Quente – fresco Iluminado/ luminoso – escuro Aconchegado Bonito – feio Novo/recente – velho /antigo Retangular, quadrado, circular... Criativo Espetacular Colorido Normal – invulgar Ótimo Engraçado Confortável	Em cima – em baixo À esquerda – à direita Ao lado No lado esquerdo – no lado direito Em frente - atrás Perto – longe No meio Entre No canto Dentro – fora Ao centro Ao fundo Aqui Ali Acolá Lá Além

Podemos ainda falar das cores e dos tons: cores primárias, secundárias, aclaradas, escurecidas...

Devemos referir as técnicas utilizadas: tintas, manchas, sombras, relevos...

ANEXO 16 - PLANIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS QUARTOS DOS ALUNOS

O meu quarto

Tenho que falar sobre

Geral	Dimensão	
	Forma	
	Cores	
	Luz	
Mobiliário	Cama	
	Armário	
	Estante	
	Cómoda	
	Baú	
	Candeeiro	
Brinquedos	Jogos	
	Bonecos	
	Eletrónicos	
Outras coisas		
O que mais gosto		
O que gostaria		
Conclusão		

A1

O quarto no Barreiro

O meu quarto é grande e comprido e tem muitos objetos.

Há uma cama que está ao fundo do quarto que é grande, comprida e feita de madeira.

Ao lado da cama está o armário que é amarelo. Dentro dele há roupa. É ótimo.

A forma do quarto é quadrangular e as paredes são brancas e verdes. O quarto é luminoso e tem uma mesa de snooker. É verde e fixe.

Eu gosto de jogar P.S.P. no quarto e gosto da P.S.P.

Tenho um boneco do homem aranha e os brinquedos eletrónicos são a P.S.P e a televisão. São ambos muito fixes.

O que mais gosto é de pular na cama porque é divertido e agradável. Eu gostaria de ter mais brinquedos, mas não muitos porque assim é que eu gosto e assim é que eu quero.

A2

O meu quarto

O meu quarto é grande e retangular e alto e espaçoso.

As cores são claras, quentes e frias. O meu quarto é iluminado por uma janela.

A minha cama é grande, feita de madeira e tem uma manta azul e uma almofada vermelha.

Quando se entra no meu quarto, no lado esquerdo está o armário que é castanho e quadrado e tem três portas grandes e três pequenas.

No meu quarto há uma cómoda alaranjada que é de madeira com cinco gavetas grandes e outras cinco pequenas.

A cómoda está ao lado da cama e tem uma televisão em cima.

Eu tinha uma P.S.P. no meu quarto. Era preta mas caiu na água e estragou-se. Agora não tenho P.S.P.

O chão do meu quarto é castanho escuro e é de madeira.

Tenho um candeeiro pendurado no teto. Tem uma forma retangular e uma lâmpada com um brilho de tom bege.

Eu não tenho brinquedos eletrónicos.

Gosto de ver desenhos animados no meu quarto, mas gostaria que o meu quarto fosse um pouco maior.

O meu quarto é giro e bonito. Eu gostaria que a minha cama fosse maior para dividir com o meu irmão.

A3

O quarto do Diogo Pereira

Eu gosto do meu quarto. No meu quarto há três camas. Uma está ao lado da parede, é a minha cama. Ao lado esquerdo está o tapete que é azul claro. Por cima está a estante, é onde guardo o meu material. Tem cor castanha clara.

Ao lado esquerdo está a cama do meu irmão que é castanha clara e tem lençóis a dizer “TicTacTic”. Ao lado está uma cómoda onde guardo as cuecas e as meias. Esta tem em cima um relógio, uma foto e um telemóvel com uma lâmpada em frente.

Ao lado esquerdo está a secretária que também é castanha clara.

Eu gosto dos meus super-heróis e dos meus peões. Gostaria de ter uma televisão maior e de pintar as paredes de azul.

Eu gosto do meu quarto!

A4

O meu quarto

O meu quarto é grande e retangular. As cores do meu quarto são azul, vermelho e branco.

No meu quarto há muita luz de cor branca. Tenho duas camas azuis: a minha e a do meu irmão.

O meu armário está encostado à parede e tenho a estante ali ao fundo. Em cima da estante está a televisão. Ao lado televisão tenho duas cómodas. Há cinco baús na varanda. Ao fundo existe um candeeiro grande. Na minha varanda, em frente à televisão, estão as minhas coisas eletrónicas.

O que eu mais gosto é dos Beybeleides. Mas gostaria de ter uma cama com dois andares.

Em conclusão tenho um quarto que divido com o meu irmão e adoro.

A5

O meu quarto

O meu quarto é grande e quadrado e tem cores frias e quentes.

Tem duas janelas que ficam ao pé da cama.

Eu tenho um armário, tenho duas cadeiras e tenho uma televisão.

O que gostaria de ter era um computador.

Eu gosto do meu quarto porque ele é lindo e quente.

A6

O quarto do Gonçalo Sousa

O meu quarto é muito bonito, tem desenhos no teto.

Tenho uma cama carro que está ao lado de uma mesinha de cabeceira.

Ao canto do quarto estão dois cestos e ali ao lado está um castelo onde brinco com os meus bonecos.

Mesmo ao lado está uma caixa e é ali que guardo os meus sapatos.

Na parede estão quatro fotografias e um cortinado.

A mais alta de todas as coisas do meu quarto é um móvel vermelho que fica à esquerda de outro móvel mais pequeno de cor amarela.

O baú está logo em frente e é vermelho.

Entre os móveis e o armário está a porta que é castanha, mas já um bocadinho velha.

No canto do quarto está o meu armário azul e é lá que guardo a roupa.

A minha secretária é branca e um bocadinho pequena.

Os meus brinquedos são: o caça fantasmas, o mauzão, uma playstation, os bayblades elétricos, bayblades normais e bonecos de luta.

E no final, a iluminar o quarto à noite está um candeeiro.

Só quero dizer que o meu quarto é muito espaçoso e quentinho.

A7

O meu quarto

O meu quarto é grande que se farta e até dá para lançar vinte piões enormes!

É retangular, tem paredes brancas e a luz é demasiado quente.

A cama é grande. Tem uma manta castanha e duas almofadas enormes.

Os armários estão encostados à parede. Um que é guarda-roupa e outro que tem jogos, ténis e casacos.

A cómoda é vermelha e tem três gavetas onde guardo os bonecos. O baú está cheio de brinquedos.

Tenho um candeeiro azul e uma televisão grande e preta.

Os meus jogos são da P.S.P. e da Nintendo, os bonecos são dinossauros, gormitis, piões e carros.

Ainda tenho outras coisas como um tambor grande feito de madeira. Gosto muito do tambor porque faz barulho.

Eu não gostava de ter mais nada porque tenho muita tralha.

A conclusão é: adoro o meu quarto!

A8

O meu quarto

O meu quarto é grande, retangular e espaçoso.

O meu quarto tem cores quentes e frias e muita luz porque a janela faz a luz atravessar pelas cortinas de cores aclaradas.

A minha cama é larga e grande. Perto da cama, situa-se o meu armário que é grande e feito de vidro.

Tenho um candeeiro pequeno mas ilumina todo o meu quarto.

Eu, no meu quarto, jogo jogos de tabuleiro e também gosto de jogar no computador que tenho em cima de um móvel.

E esqueci-me de dizer que o meu quarto é quente e frio e acolhedor.

A9

O quarto em lisboa

O meu quarto é alto, grande e retangular com 12 m2.

Tem cores frias e claras porque um candeeiro com muita luz ilumina o quarto inteiro.

Encostado á parede está o beliche. É meu e do meu irmão. As camas são iguais, têm um lençol com milhares de números e atrás da cama está um armário com todos os casacos da casa.

Ao lado da porta está uma estante com livros muito giros.

Jogos e bonecos é o que lá não falta! Já para não falar das 2 p.s.p e nitendos e até a televisão!

Tenho um cesto com milhares, milhares e milhares. Já imaginaram a confusão!!!!

À frente do beliche está uma janela que vai dar ao quintal.

E o que mais gosto no meu quarto é o beliche porque eu durmo na cama de cima.

Eu gostaria de ter a Play Station 2 no meu quarto em vez de estar na sala porque eu gosto de jogar.

Mas admito que é o melhor quarto do mundo!

A10

Quarto real da Joana

O meu quarto é um bocado grande, aconchegado e retangular.

Tem uma parede pintada de barco e outra de cor-de-rosa claro. A minha luz é amarela e um bocado alaranjada mas ilumina o quarto inteiro. A minha cama é de corpo e meio. O meu armário é grande, alto e largo. A minha estante é castanha, grande e alta. O meu candeeiro é cor-de-rosa, quadrado e branco, é da kitty.

Tenho os meus jogos dentro do meu armário, atrás da porta.

Os meus bonecos estão na varanda e são de bebé.

A minha televisão está ao canto do meu quarto e o meu computador está em cima da estante. A minha estante está ao lado esquerdo, o meu armário está em cima da estante.

Está ao lado esquerdo, o meu armário está atrás da porta, e a cama está ao lado do armário.

Adoro o meu quarto!

A11

O meu quarto

O meu quarto é pequeno e largo, é retangular.

O meu quarto é branco e também é iluminado, a minha cama é preta e branca, tenho um armário branco e está á frente da cama. A minha estante é preta e está ao lado do armário, tenho uma comoda que é branca e os meus baús são pretos.

O meu candeeiro tem aviões de guerra, a minha televisão é preta e está na parede.

Os meus jogos estão em cima do armário os meus bonecos são todos e ação estão dentro dos baús mas também tenho um computador, psp, uma Nintendo ps tenho uma wii gosto muito da mesa de snoker mas o que eu gosto mais é o candeeiro e gostaria de ter uma comoda maior e eu adoro o meu quarto.

A12

O quarto de Mustafa

O meu quarto é grande.

No meu quarto tenho uma televisão.

E na parede tenho uma mesa.

Eu tenho brinquedos.

No meu quarto tenho duas camas e um armário grande.

O meu quarto tem uma janela grande.

O meu quarto é quadrado.

Eu tenho uma P.S.P.

Eu gosto muito de futebol e gostaria de ser famoso.

A13

O quarto da princesa Sara.

O meu quarto é grande e retangular, é uma das divisões da casa mais fixes e coloridas para mim. Tem cor-de-rosa na parede esquerda, e branco nas outras três.

É luminoso e bonito de dia, muito, muito adormecedor a noite!

A cama está na parede direita do quarto, tem riscas, é grande, alta e fofa. Tem gavetas lilases por baixo.

Ao lado da cama está um armário com muitaaa roupa mas vocês nem imaginam, por cima da cama, (também a fazer parte do armário),uma estante com livros, tantos que não consigo ler todos.

Na parede direita há dois móveis brancos encostados à parede cor-de-rosa e também cheios de brinquedos em cima e por dentro.

Na varanda situa-se um baú vermelho e cor-de-laranja, comida de brincar.

No teto há um candeeiro muito luminoso e outro na mesinha de cabeceira situada ao pé da cama.

O meu quarto está a abarrotar de brinquedos, gosto muito das monsterhigh.

Eu tenho um jogo de profissões eletrónico.

Eu gostava de ter mais visitas no meu quarto de amigas minhas, e um estúdio de pintura.

Acho que o meu quarto é giro e fixe fofo e acolhedor, quentinho e muitas mais coisas.

A14

O meu quarto

O meu quarto é grande, alto e largo. E é retangular.

A porta é castanha e é quase da altura do quarto. A outra cama está ao lado e a minha cama está em frente. As duas camas têm três gavetas por baixo e são brancas.

Depois temos as cómodas, brancas também, estão ao pé das camas.

As cores do quarto são claras e quentes e a luz ilumina lindamente.

Ao pé das cómodas está o armário com portas castanhas e está cheio.

A estante está ao pé da outra cama e tem muitos livros. Ao lado está a secretária com os objetos em cima e, ao lado, está a varanda.

Numa das cómodas está o espelho e os candeeiros da Hellokitty nas duas cómodas.

Os jogos estão dentro do armário assim como a mala que guarda a Nintendo. Os bonecos estão numa das cómodas.

Eu gosto da Nintendo porque tem vários jogos e gostaria de ter uma irmã porque assim seria mais divertido.

Eu gosto muito do meu quarto.

A15

O meu quarto

O meu quarto é bonito e acolhedor.

A minha cama está encostada à parede e é grande.

Tenho dois armários: um encostado à parede perto da cama e outro que é guarda-roupa. Encostada à parede está uma estante espelhada onde guardo as bonecas. Há um espelho redondo encostado à parede.

Perto da estante está o sofá. O sofá é laranja. Ao lado do sofá é a varanda e ao lado da varanda está uma mesa. Em cima da mesa tenho um jarro com flores.

Ao lado do guarda-roupa está a televisão.

Em frente à cama está um tapete que é vermelho e florido. Atrás da estante estão as cadeiras. Uma é castanha escura e tem rodas, a outra é normal e é castanha clara.

Eu gosto do meu quarto porque é azul, calmo e criativo. Adoro o meu quarto.

A16

O meu quarto

O meu quarto tem 14 m² a forma dele é quadrada, o meu quarto é branco e a luz dele vem da luz natural e a luz de candeeiro.

Eu tenho um beliche com escadas verdes. Uma das paredes é azul e o resto é branco. Os edredons são às riscas. O meu armário parece de madeira e tem 4 portas.

Eu tenho uma estante que serve para guardar muitos brinquedos e jogos de mesa (etc)...

Tenho um candeeiro giro. Tenho uma secretária onde faço os trabalhos de casa.

Tenho muitos jogos e bonecos, tenho uma televisão e um rádio. Eu gosto mais do beliche e gostaria de ter mais roupa.

Eu adoro o meu quarto mas ainda está a ser difícil de fazer a cama.

A17

O meu quarto

O meu quarto é grande e retangular e alto e espaçoso.

As cores são claras, quentes e frias e é iluminado graças á janela e as lâmpadas.

Quando se entra, à esquerda está o armário que é de madeira que é castanho com três portas e quatro gavetas.

Se formos em frente e virarmos à direita está a estante, de madeira, castanha e alta com quatro prateleiras. Se formos para a esquerda está a cama. É de madeira e está encostada

à parede, com uma manta azul, almofadas amarelas e um colchão muito fofinho. Se virarmos à direita e formos um bocado para trás está a cómoda, de madeira, castanha, com seis gavetas e quatro gavetas pequenas. É grande. E em cima da estante está um candeeiro redondo, bege, com os pés pretos. Um bocado atrás está a televisão que é preta e pequena. No chão está o tapete, é retangular, laranja e grande.

Os jogos que tenho são o bingo, lego, loto e batalha naval. Os bonecos que tenho são dos Simpson e eletrónicos s só a playstation.

O que mais gosto é da playstation que é preta, larga e retangular.

Eu gostaria que o meu quarto fosse maior.

A minha conclusão é que o meu quarto é arejado e espaçoso, sinto-me lá muito bem.

A18

O meu quarto

O meu quarto e retangular, alto e grande.

A minha cama está perto de porta. É grande e alta, tem duas almofadas cor-de-rosa.

O armário onde esta as roupas e castanho e muito maior de que o armário das brinquedos são ambos castanhos.

No chão tenho uma cómoda que é laranja e tem quadradinhos brancos. Tenho um baú rosa perto do armário dos brinquedos e do esqueleto.

Tenho duas portas, uma para sair do quarto, outra para varanda.

O candeeiro está em cima da minha mesa.

Ele e rosa e da muito luz.

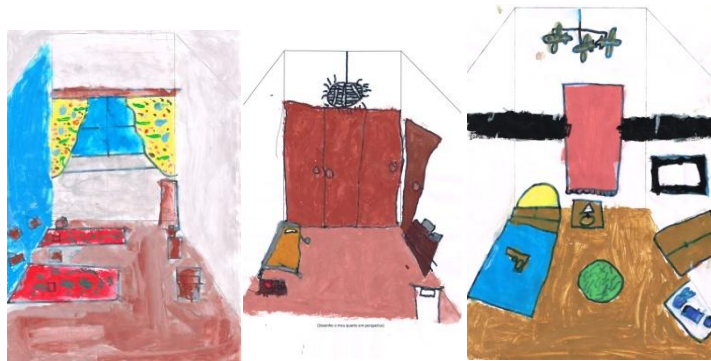
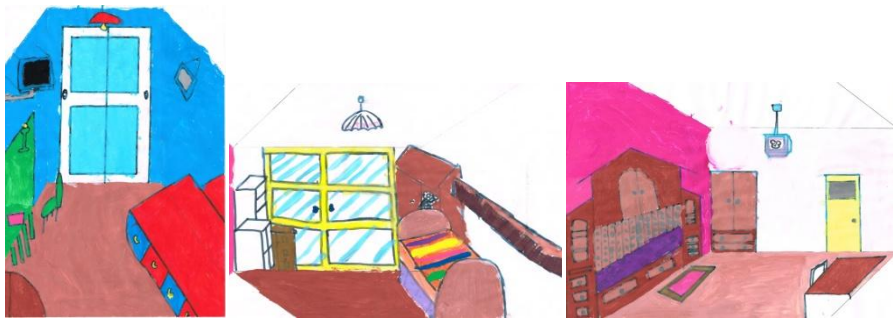
Eu tenho muitos jogos no meu quarto e bonecos e brinquedos eletrónicos.

Eu gosto de brincar aos médicos ou fazer desenhos.

Eu gostaria de ter algum instrumento musical, talvez uma guitarra.

O meu quarto é o meu espaço preferido.

ANEXO 17 - PINTURA A GUACHE – QUARTO DOS ALUNOS



Texto descritivo



Noite estrelada, Van Gogh

Introdução – Título, situar no tempo, contexto

Desenvolvimento – descrição e localização dos elementos, identificação da técnica.

Conclusão – apreciação global, opinião

Num texto descritivo debes usar:

conectores: (ligações de frases)

adjetivos: (incluindo cores)

localizadores: (posição)

Os verbos estão no tempo presente ou no pretérito imperfeito: está, existe...

ANEXO 19 - PINTURA ACRÍLICA - À MANEIRA DE VAN GOGH



EXCLUSIVO PARA O PROFESSOR

Aventura 6 - páginas 100 e 101

Instruções: Como pintar o quadro

Vais ouvir com atenção um conjunto de instruções para realizar a tarefa que te propomos.

1.ª etapa: Instruções para desenhar o quadro

Primeira instrução: Desenha a água do mar.

Segunda instrução: Desenha o casco de um barco no mar.

Terceira instrução: Desenha as velas do barco em forma de borboleta.

Quarta instrução: Desenha duas borboletas pousadas na água.

Quinta instrução: Desenha nuvens no céu.

2.ª etapa: Instruções para pintar o quadro

Primeira instrução: Pinta de cor de laranja as borboletas que servem de vela ao barco, à exceção de duas delas.

Pinta uma de verde e a outra de amarelo.

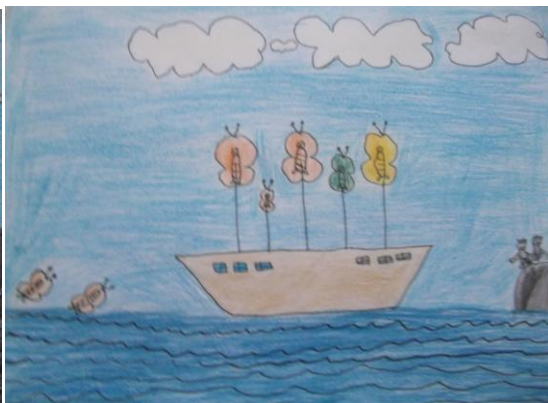
Segunda instrução: Pinta de castanho claro o barco e as borboletas pousadas na água.

Terceira instrução: Pinta de branco as nuvens.

Quarta instrução: Pinta de azul o mar e o céu.



Alguns resultados



ANEXO 21 - QUADROS DITADOS – INSTRUÇÕES E PRODUÇÕES

Salvador Dalí
Quadro ditado

Instruções para desenhar:

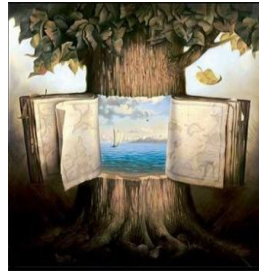
- 1ª instrução _____
2ª instrução _____
3ª instrução _____
4ª instrução _____
5ª instrução _____
6ª instrução _____
7ª instrução _____

Instruções para pintar:

- 1ª instrução _____
2ª instrução _____
3ª instrução _____
4ª instrução _____
5ª instrução _____
6ª instrução _____
7ª instrução _____

Pormenores:

Nome: _____ Data: _____



Biografia- Salvador Dalí (1904 - 1989)

Salvador Dalí nasceu em 1904 na Catalunha (Espanha). O seu pai era um advogado extremamente dominador e foi a mãe que o incentivou a seguir o caminho das artes.

Durante a sua juventude, Dalí teve grande influência da pintura romântica. Em 1924, viajou para Paris e conheceu Picasso e Max Ernst, mas foi a descoberta das teorias de Freud e dos pintores metafísicos como Giorgio de Chirico que iriam fazer uma grande diferença nos seus futuros trabalhos.

Envolveu-se no movimento surrealista sendo um dos principais artistas ligados ao surrealismo a nível mundial.

Em 1929 conheceu a sua musa e futura mulher, Gala Éluard, uma imigrante russa dez anos mais velha que Dalí. Em 1934 Dalí e Gala, que já viviam juntos desde 1929, casaram-se numa cerimónia civil. Neste mesmo ano, Dalí refugiou-se nos Estados Unidos da América, lugar onde ficou durante a segunda guerra mundial. Criou o chamado método “paranóico-crítico” - representações delirantes e alucinatórias do pintor, que faziam dele uma personalidade pitoresca. Dalí fez outros trabalhos como cenários para teatro e cinema (colaborou no filme “O Cão Andaluz”), gravuras, ilustrações, murais e até jóias, esculturas, como o busto de Dante, em 1965.

As suas pinturas são quase sempre representações de sonhos, porém, com uma qualidade artística extraordinária. As mais famosas pinturas são: “Persistência da Memória”, (1931), “Construção Mole com Ervilhas Cozidas: Premonição da Guerra Civil” (1936), “Canibalismo de Outono”, (1936-1937), “O Sono”, (1937).

Salvador Dalí morreu devido a problema cardíaco, em 1989.



Sobre Salvador Dalí

Consulta a biografia do artista e responde:

1- Em que ano nasceu Salvador Dalí?

2- Quem o incentivou no caminho das artes?

3- Em 1924 viajou para onde e quem conheceu?

4- Quando é que Salvador Dalí conheceu a sua musa e futura mulher?

5- Como se chama a namorada de Salvador Dalí?

6- O que aconteceu a Dalí e Gala em 1934?

7- Que método criou o Salvador Dalí?

8- Em que estilo ficou mais conhecido a nível mundial?

9- Diz o nome de um dos quadros deste artista.

10- O que representam quase sempre, as suas pinturas?

11 – Em que filmes participou este artista?

12 – Em que ano e como morreu o Salvador Dalí?

ANEXO 23 - PLANIFICAÇÃO DE TEXTO DESCRITIVO - DALÍ

Título da obra:	Data da obra:	Autor da obra :

O que sei sobre o autor:		
Geral	Dimensão	
	Forma	
	Cores	
	Luz	
Elementos	O que está pintado	Como é...
O que me faz lembrar este quadro		
O que me faz sentir		
Conclusão /opinião		

Alguns textos: “Num sonho com Dalí”

A1

O pum com vida

Houve um dia que uma pessoa tinha muita fome. Comeu até soltar um gás com vida.

O pum foi ter com um cientista. Uma pessoa foi atrás, o pum entrou no laboratório, fechou a porta e a pessoa foi ouvir mas só ouviu “CAPUM!”

O pum matou o cientista!

Logo a seguir apareceu a polícia e prendeu o pum que disse:

- Voltarei!

A2

Eu sonhei que estava numa floresta cheia de árvores com dois amigos meus.

Uma cabra correu atrás de nós e um pombo fez cocó em cima da cabra.

Quando isto aconteceu, a cabra transformou-se numa menina chata.

Ela disse:

- Olá!

A3

Uma tartaruga que derrota um cientista malvado

Era uma vez uma tartaruga que se chamava Gonçalo.

O Gonçalo era uma tartaruga muito lenta e quando batia só ouvia Splash, Splash.

Essa tartaruga era um agente secreto. Chamaram-no e foi no carro para o covil do vilão.

Chegou o Gonçalo, apareceu do vilão chamado Joker.

-Joker tinha cara branca nariz vermelho e o cabelo verde. Era muito feio. O Joker disse.

-Estás feito Gonçalo.

De repente:

- Pa! Pa! Pa! Estás preso! O Gonçalo disse:

-Falta o rabo. E o Joker disse:

-Cala-te! Deixa-me contar a história dos meus anos passados. Eu estava em casa e o meu pai mandou-me para o castigo.

O Joker estava liberta-se e conseguiu. O Joker disse:

-Eu inventei o castigo 3000 Inator e o Gonçalo saiu devagar e disse:

-Cala-te palhaço!

-Lutou e ouviu-se: Splash! Splash!

Ele derrotou o Joker e a máquina do castigo Inator. O Gonçalo disse:

-Ufa, derrotei o palhaço do Joker e a máquina!.

A6

O meu sonho

O meu sonho foi um bocado estranho. Chama-se:

O homem coelho. É sobre um homem que, quando está chateado ou apaixonado, transforma-se em coelho.

Quando é um coelho porque se chateou, magoa pessoas e mete-as no hospital. Quando é um coelho porque está apaixonado, corre e destrói a cidade inteira só para apanhar a pessoa de que ele gosta muito.

Este é o meu sonho sobre o homem coelho.

A8

O caçador de zombies

Fui a casa da minha avó e começou a anoitecer. Os meus pais foram sentar-se na paragem de autocarro que a minha avó tinha dentro de casa. Sentaram-se e apareceram zombies. Eu peguei na minha pistola ultra MTA. Os zombies morreram mas a minha avó apareceu e transformou-se num zombie. Disparei e disparei mas ela não morreu.

Por isso fugi de casa. O sol começou a nascer, saltei para o camião do lixo, fui para outra cidade onde encontrei um companheiro chamado Mário.

- Compadre, fugi de casa! – e ele ficou calado.

Agora que se acabaram os zombies, podemos combater o mal... então fomos para outra cidade por caminhos diferentes. Encontrei uma bomba de gasolina e roubei uma mota. A meio do caminho vi caveiras de fogo e atravessei-as sem problemas.

Cheguei à cidade. Vimos um tipo a roubar gelados. Lutamos com ele e ele fugiu para uma casa. Voltamos a encontra-lo, ele mordeu-me nas costas e eu fiquei zozzo. Depois mandou-me embora e eu saí mas desmaiei. Voltei a acordar mas infelizmente o meu companheiro morreu.

Voltei para casa, entrei na sala e encontrei um javali forte. Eu segurei no javali e ele segurou-se à toalha. Eu desmaiei e nunca mais voltei a acordar.

A9

Num sonho com Salvador Dalí

Numa rampa com casas em Santo Amador (terra do meu pai), nós estávamos num restaurante chinês. Uma prima minha saiu do restaurante e atirou-se de uma ponte.

Estranho não é?

A10

Eu tive um sonho com o Salvador Dalí

Eu estava numa piscina com o Salvador Dalí.

Estávamos lá a comer gelado quando, de repente, apareceu um peixe com pernas.

Ele queria comer-nos com a sua bocarra enorme!

Mas nós fizemos baixinho:

- Mau! Vai-te embora!

E ele fugiu...

A11

A maldição da sanita

Estava uma bela noite, eu fui a casa de banho e comecei a pensar.

-Como eu sou um grande inventor vou criar um monstro.

Olhei e disse:

- Já sei, vou criar um monstro sanita. - eu trabalhei, trabalhei e descansei.

Depois fui comer e a seguir trabalhei e trabalhei até que, finalmente, acabei.

Tentei controlar o monstro mas não consegui. Tive de lutar de noite e de dia!

Mas, chegou o meu maior inimigo, Perry Ornitórrinco! Lutámos, ele descobriu o ponto fraco (o autoclismo) e puxou-o.

Derrotou-me e eu disse:

-Maldição Perry Ornitórrinco, o canalizador!

A12

Eu tive um sonho fantástico.

Sonhei que estava a jogar á bola com os meus amigos e ganhamos a taça da liga.

Levantamos a taça e caiu no chão.

O treinador disse-nos:

- Quem atirou a taça da liga para o chão?

A13

O meu sonho

No meu sonho estava a comer um gelado enorme e mergulhada em bolos e gelatina e que tinha imensa fruta e bolos para comer.

Havia ananás, côco, morangos e laranja, gelados de todos os sabores, bolos de chocolate e pão de ló... mas depois acordaram-me.

A14

A gata que dança

Eu sonhei que a minha gata Yara tinha roupa e estava a dançar.

Ela estava com uma camisola amarela com pintinhas pretas e o casaco era cor-de-rosa com riscas castanhas. As calças eram cor-de-rosa e os sapatos pretos e ainda tinha um lacinho cor-de-rosa e castanho.

Ela estava a andar para a frente e para trás, para a direita e para a esquerda, a saltar e a rebolar e a cantar o seguinte:

-Miau, miau, miau, miau... E andava a sapatear!

A16

No fim do inverno

O meu sonho é sobre o fim do inverno.

Começou quando ia para as aulas de música. Como sempre, no meio das aulas fui à casa de banho. Estava a sair da sala toda lampeira, olhei para a porta do recreio e estava a nevar.

É o último dia de inverno e o primeiro dia de primavera. Depois chamei todos, vestimos os casacos e fomos para a rua. Aquela neve toda transformou-se em lindas flores e num lindo dia de primavera.

A17

Dinossauro

Eu ia a conduzir o meu carro, a dar um passeio pela rua quando passei por um parque.

Descobri que tinha um dinossauro enorme a seguir-me!

Pensava que cuspiam fogo mas cuspiam línguas e quase que me matava... mas acelerei a fundo até à velocidade máxima e, por fim, perdi-o.

Continuei o meu passeio.

A18

O meu sonho com Salvador Dali

No meu sonho eu vi uma linda montanha com flores. Eu subi a montanha e vi um castelo muito estranho, todo preto e azul escuro.

Entrei no castelo e vi só esqueletos com fatos rasgados e partidos. Tinha aranhas e cobras. Depois entrei n um quarto estranho onde vi uma ponte. Atravessei-a e vi a rainha malvada com a sua filha bruxa. Elas estavam a empurrar a ponte e eu tive que me segurar para não cair.

Depois percebi que era um sonho e caí da ponte para acordar. Vi tudo preto e só acordei depois de quinze minutos.

ANEXO 25 - PINTURA A GUACHE – NUM SONHO COM SALVADOR DALÍ

Quadros de sonhos



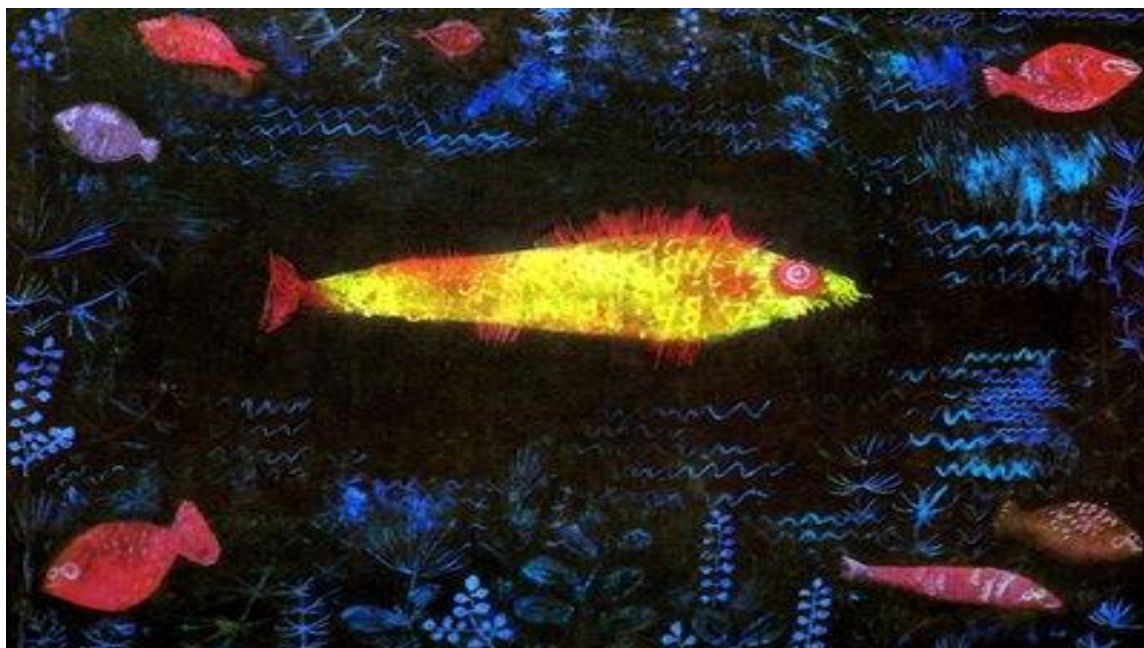


ANEXO 26 - PAINEL COLETIVO – KANDINSKY

Círculos concêntricos



ANEXO 27 - PLANIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO – O PEIXE DOURADO



O peixe dourado, Paul Klee (1925)

Descreve esta obra...

Planifica

Geral	Contexto	Cores	Perspetiva	Técnica/materiais
Elementos	Forma	Cor	Dimensão	Localização
Opinião				

Textos descritivos – Peixe Dourado (elaborados em pares)

O peixe dourado

A obra do Paul Klee passa-se no mar. O principal desenho é um peixe dourado. A obra foi feita com aguarelas e pastel de óleo.

No quadro há algas azuis, um peixe lilás e o peixe maior é dourado. Existem ainda alguns peixes castanhos e outros vermelhos. As algas são onduladas e redondas. A água é preta como o escuro fundo do mar.

O peixe dourado é circular como quase todos os outros menos um que é um peixe fino.

Eu sinceramente, nunca vi um quadro de paul Klee, este é o primeiro, mas adoro-o tanto que se fosse humano casava com aquele peixinho dourado.

A5, A9

O Peixe Dourado

Este belo quadro foi pintado por Paul Klee, um artista suíço.

Neste lindo quadro há peixes, algas, ondas, manchas e flores. No plano geral vemos um belo e grande peixe dourado.

Este quadro é sobre o mar onde há coisas grandes, pequenas, peixes gordos e magros, alguns altos, outros baixos e tem diferentes cores. Cores frias, quentes, fluorescentes, escuras e claras.

O peixe dourado parece gigante porque está muito perto de nós. Há peixes perto e longe, afastados e próximos, à frente e atrás.

Há quatro peixes no cimo, três peixes em baixo, algas à frente, atrás e ao lado.

Nesta bela pintura foi usado pastel de óleo e aguarelas.

Eu acho que este quadro é lindo e brilhante.

A12, A14

O Peixe Dourado (1925)

O paul Klee pintou este quadro chamado peixe dourado.

Ele nasceu em 1879 na Suíça e morreu em 1940. Era um excelente violinista mas preferiu seguir as artes. Ele viveu e trabalhou na Alemanha até 1930. Teve uma doença rara da qual morreu.

Este quadro representa um peixe dourado no centro e peixes mais pequenos à volta. O contexto do quadro é o fundo do mar e apresenta cores mornas, quentes e frias.

Nesta obra, o peixe dourado é o que mais sobressai desta técnica que usou como materiais aguarela e pastel de óleo.

Os elementos deste quadro são peixes e algas. As formas dos peixes são grandes, pequenas, redondos, esticados, e as algas são finas com folhas redondas.

Os peixes são dourados, vermelhos, castanhos e roxos, as algas são azuis.

As algas e os peixes são, de modo, pequenos e o peixe dourado é o único grande.

Na minha opinião o quadro é bonito e está bem pintado. As cores sobressaem bem, o Paul Klee pinta muito bem.

A1, A3

O Peixe Dourado

Este belo quadro foi inventado por um pintor suíço chamado Paul Klee.

No centro está um grande peixe dourado com muitas algas e ondas à volta.

Neste quadro foram usadas muitas cores frias e quentes.

Podemos ver algas grandes e pequenas, peixes muito esquisitos. Este quadro é muito bonito, se repararem há um padrão decorativo. Paul Klee usava pastel de óleo. Pintava os elementos parecendo que estão perto ou longe.

Existem peixes em cima, em baixo, ao lado e em todos os sítios. O ambiente é o fundo do mar.

Acho que este quadro é lindo porque eu adoro paisagens marítimas.

A7, A11

O peixe de ouro

Este peixe dourado foi criado por um dos melhores artistas do mundo chamado Paul Klee. Este artista fez uma obra com os peixes do mar. Ele pintou a pastel de óleo e deixou-o secar. Depois passou por cima com aguarela. Quando a aguarela secou o brilho do pastel de óleo saltou e ficou brilhante como ouro.

Além do peixe dourado, também podemos observar outros peixes e algas marinhas. As algas são compridas, onduladas e azuis. Há peixes pequenos e compridos pintados de vermelho, castanho e roxo.

Eu gosto deste quadro porque é brilhante.

A8, A10

O peixe dourado (1925)

Esta obra é sobre um grande peixe dourado no centro do quadro e muitos peixes pequenos nas extremidades do quadro.

Este quadro foi pintado em 1925 por Paul Klee. É uma obra inspirada no fundo do mar, com cores quentes e frias. No quadro o que sobressai mais é o peixe maior. A técnica usada consiste em pintar com pastel de óleo e passar com aguarela.

Os elementos são: um peixe dourado e vermelho, de forma ovalada que está localizado no centro, algas à sua volta, finas com folhas redondas azuis e pequenas.

Ao pé das algas estão muitos peixes pequenos e vermelhos também de forma oval. Nas extremidades do quadro há dois peixes um roxo e outro castanho, ambos pequenos.

Acho este quadro fabuloso.

A4, A13

O Peixe Dourado (1925)

O peixe dourado foi feito por Paul Klee.

O quadro tem oito peixes diferentes e um dourado que é o maior.

Os outros são todos mais pequenos.

O quadro é retangular, grande e muito antigo. Usa as cores dourado, vermelho, azul e castanho ou seja, cores quentes e frias.

O peixe dourado que está no meio parece estar mais perto do que os outros, logo, parece um quadro 3D que, para a altura, é muito avançado e muito bem feito.

Tem algas com vários tons de azul e os peixes têm também vários tons quentes.

Os animais estão com cores quentes, as plantas com cores frias.

A técnica utilizada é fazer sobressair os elementos do quadro que foram pintados a pastel de óleo.

A minha opinião é que é lindo e feito com muita atenção e para a altura é muito avançado.

A2, A17

O peixe dourado

Este peixe dourado foi criado por um dos melhores artistas do mundo! Esse artista chamava-se Paul Klee.

Este artista fez arte com o fundo do mar, usou cores quentes no peixe dourado e cores frias no restante desenho.

Pintou a pastel de óleo os peixes e as algas e preencheu o fundo do mar com aguarelas. E então, o peixe dourado, a personagem principal, está no fundo do mar. Os outros peixes e algas estão pintados a cores frias, nomeadamente, com vários tons de azul. Há peixes oblongos ou ovais e estão todos à volta do peixe dourado. À frente, atrás, à esquerda e à direita. Uns são amarelos, outros azuis escuros, outros vermelhos e outro castanho.

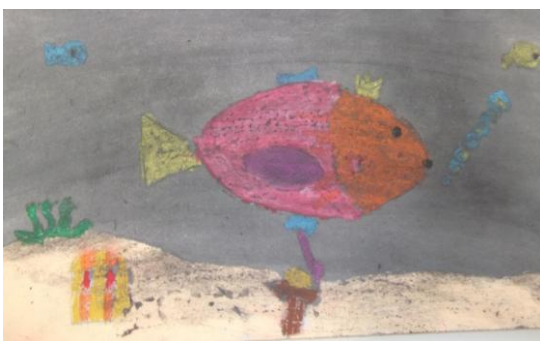
A minha opinião sobre esta obra é que é bonita e faz-me lembrar um peixe que vi no mar.

A6, A18

ANEXO 28 - TÉCNICA MISTA (PASTEL DE ÓLEO E AGUARELA) - KLEE

Peixes que Brilham





Animais

No reino da bicharada
Rimamos à gargalhada!

Sou macaco, trepo às arvores sem nunca parar,
Mas quem me dera poder voar.

No computador vi uma toranja,
A minha raposa é laranja.

A girafa é tão grande que não chegamos à cabeça dela,
Eu gosto de jogar com ela.

O meu cão é branco
Mas não tão fofo como um manto.
Corro rápido e sou bonito
Tenho um pijama, sou um cãozito.

Eu sou chinchila redondinha e fofinha,
E bebo leite com uma palhinha.
Salto, salto, sem parar
Não sou um caracol a andar.

O meu gato branco...
Quando está triste, eu canto.

O leão é peludo
Mas não está muito agudo.
Para dar de comer à cria,
O seu coração tem sabedoria.

Ela é a águia, a rainha dos céus!
Que voa tanto como dois chapéus.
Gosto muito de jogar às escondidas
A minha vida são as corridas.

A chita é rápida como um raio
Deixa-te estar que eu não saio.

A pantera é tão negra que não se consegue ver
O barril de água vai encher.

Sou tigre branco às riscas pretas
E não gosto que tu te metas.

Somos tantos animais
Diz lá de qual gostas mais?

ANEXO 30 - PAINEL COLETIVO (CADAVRE ESQUI)



ANEXO 31 - GUIÃO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR CARLOS FRANCO

Entrevista ao Professor _____

Como decidiu dedicar-se às artes?

Gosta da sua profissão? Porquê?

Se não fosse pintor, o que gostaria de ser?

Qual é o seu pintor/ artista favorito?

Que técnicas de pintura usa?

Para si, pintar é fácil ou difícil?

Qual é a sua técnica favorita? Como se aplica?

Tem algum segredo de pintura?

Quanto tempo demora a pintar um quadro fantástico?

Qual foi a sua primeira obra de arte? Quantos quadros já pintou?

Desde quando é professor de arte? Onde dá aulas?

Acha que é famoso? Já algum dos seus alunos se tornou famoso?

Como artista e professor de arte, qual é a sua opinião sobre a nossa exposição?

Tem algum conselho para nós sobre arte?

Entrevista ao Professor Carlos Franco

1- Como decidiu dedicar-se às artes?

Sempre gostei de arte, estudei no IADE, fui gráfico alguns anos, e sempre estive ligado à pintura. Depois decidi dedicar-me a tempo inteiro.

2- Desde quando dá aulas de pintura?

Desde março ou abril de 2004. O ano em que a maioria de vós nasceu.

3- Gosta da sua profissão? Porquê?

Sim, desperta-me interesse, gosto muito de pintar e de ensinar.

4- Se não fosse artista, o que gostaria de ser?

Pergunta difícil, não sei... talvez algo relacionado com animais como veterinário, ou trabalhador do jardim zoológico.

5- Qual é o seu pintor/ artista favorito?

É o Salvador Dalí, pela criatividade, pela técnica e pela imaginação. Não há outro pintor como ele.

6- Que técnicas de pintura usa?

Um pouco de tudo, pastel, óleo, acrílico... às vezes técnicas mistas.

7- Para si, pintar é fácil ou difícil?

Pinto com alguma facilidade, há dificuldades, claro, mas consigo superar e fazer um pouco de tudo.

8- Qual é a sua técnica favorita? Como se aplica?

A minha técnica favorita é pintura a acrílico e óleo. Às vezes misturo as duas. Aplico o acrílico e depois o óleo.

9- Tem algum segredo de pintura?

Segredo não, mas há truques... O óleo de linho ou óleo de nozes dá mais brilho aos quadros, podem usar-se em vez de terbentina nas pinturas a óleo. E para secar mais depressa pode usar-se um secativo de cobalto.

10- Quanto tempo demora a pintar um quadro fantástico?

O quadro mais fantástico que pintei foi o último. Demorei um ano, Chama-se “Doçura e Cumplicidade”.

11- Qual foi a sua primeira obra de arte?

O primeiro quadro que pintei foi aos cinco anos. Se calhar não foi bem uma obra de arte, mas ganhei um prémio de pintura.

12- Quantos quadros já pintou?

Não sei ao certo, foram algumas centenas.

13- Onde é que dá aulas de pintura?

Em vários sítios como a Junta de Freguesia da vendeira, num atelier em Queluz, na Damaia, no Instituto Português da Juventude no Parque das Nações.

14- Acha que é famoso? Já algum dos seus alunos se tornou famoso?

Acho que não, não tenho essa pretensão. Dos meus alunos, ainda nenhum se tornou famoso, pintam por gosto, não pela fama.

15- Já inventou alguma técnica de pintura?

Não...

16- De que cores gosta mais?

De todas mas mais das cores quentes e violetas ou roxos.

17- Já sabe qual vai ser a sua próxima obra?

Já tenho uma encomenda... pintar uma foto de uma aluna minha com o marido e estou a trabalhar nisso.

18- Já pintou em colaboração com outros pintores?

Não, nunca aconteceu

19- Como artista e professor de arte, qual é a sua opinião sobre a nossa exposição?

Está muito interessante, não podem parar.

20- Tem algum conselho para nós sobre arte?

Um conselho... continuem a trabalhar mais e com mais qualidade (que já têm) mas continuem para aperfeiçoar...

A1

Nós fizemos uma entrevista ao professor Carlos Franco. Fizemos-lhe algumas perguntas que foram as que vamos por a seguir.

A primeira pergunta: nós perguntamos como é que ele se dedicou à arte e o professor respondeu que ele dedicou-se à arte porque sempre gostou de arte e depois, mais tarde, decidiu-se por isso. Nós continuamos a fazer perguntas e ele disse-nos que começou a dar aulas de pintura em 2004 e que se não fosse professor seria trabalhador do jardim Zoológico. Ele disse que não tem um segredo, o quadro mais fantástico que pintou demorou um ano e chama-se “Doçura e Cumplicidade”. O seu primeiro quadro foi aos cinco anos. Ele Já pintou muitos quadros, já ensinou um pouco de tudo mas ainda não inventou nenhuma técnica de pintura. O professor gosta mais de cores quentes do que frias. Ainda não pintou em conjunto com outros pintores mas aconselhou-nos a continuar a pintar.

A2

Uma entrevista ao professor Franco

Ele decidiu-se pela arte porque sempre gostou, estudou no IADE e foi gráfico.

Ele dá aulas desde 2004 e disse-nos que gosta de pintar e de ensinar.

Se o Professor Carlos franco não fosse pintor ele queria ser algo relacionado com animais como veterinário ou trabalhador do jardim Zoológico.

Ele nos disse que o seu pintor favorito é o Salvador Dali. Ele usa técnicas como pastel de óleo, acrílico. Para ele a pintura é fácil mas toda a gente tem dificuldades, um pouco, mas consegue fazer um pouco de tudo. A sua técnica favorita é acrílico e óleo. Contou que o seu segredo de pintura é óleo de linhaça que dá um brilho magnífico.

Ele nos disse que demora um ano para pintar um quadro “super” e por ele, o primeiro quadro foi aos cinco anos. Este artista, quase pintou algumas centenas de quadros. Ele dá aulas na Junta de Freguesia da Venteira, num atelier em Queluz, na Damaia e no Instituto Português da Juventude, no parque das Nações.

Já ensinou técnicas de carvão, pastel seco, pastel de óleo, acrílico, aguarela, guache, óleo. Ele não se acha famoso, é um homem normal como nós todos e ele não tem pretensão ainda dos seus alunos.

Este pintor não inventou técnicas de pintura. Gosta um pouco de todas as cores, de mais cores quentes e violeta ou roxo.

O pintor este ano vai fazer um quadro que está a trabalhar nele. Vai pintar a imagem da sua aluna.

Ele nunca colaborou com outros pintores e nem aconteceu.

Ele disse-nos que não podemos parar e que a nossa obra de arte está muito interessante, por isso, se a professora aceitar, nós continuamos.

Ele deu-nos um conselho para continuar a trabalhar com mais qualidade e para continuar a aperfeiçoar.

A3

Olá senhor professor

Nós perguntamos uma série de perguntas como: quais as técnicas que usa?

O senhor professor disse: um pouco de tudo, pastel, óleo, acrílico, às vezes técnicas mistas.

Perguntamos qual era o seu pintor favorito. É o Salvador Dalí. Também é um dos nossos favoritos pela criatividade.

A5

O pintor Carlos Franco dá aulas de pintura desde 2004. O Sr. Carlos pintou de óleo um quadro lindo.

O Sr. Carlos gosta da sua profissão porque sim, ele gosta de pintar e de ensinar os alunos. O pintor era muito favorito. Ele era muito famoso. Ele gostava de ensinar as suas alunas. O seu quadro era muito fácil e também difícil. Mostrou. Eu gosto muito deste quadro. Ele já ensinou umas pinturas e técnicas aos seus alunos.

A6

Entrevista ao professor Carlos Franco

Eu e os meus colegas fomos à biblioteca José Régio entrevistar um pintor chamado Carlos Manuel Carvalho Franco.

Nós perguntamos-lhe muitas coisas sobre arte, ele até disse que ganhou um concurso de arte com cinco anos porque é pintor e fez um quadro maravilhoso. A turma aprendeu com o senhor que, para fazer arte, é preciso calma. Ele contou-nos que gostava de animais, achava-os interessantes.

O pintor gosta de pintar com acrílico e óleo.

Respondeu-nos que não tinha inventado nenhuma técnica de pintura.

O senhor disse-nos que achava a exposição muito criativa e disse-nos que nunca podíamos acabar com a arte.

A8

A entrevista ao professor Carlos Franco foi fixe, ele dedicou-se às artes porque gosta. Ele dá aulas de pintura desde 2004 e gosta da sua profissão porque gosta de pintar. Se ele não fosse pintor gostava de trabalhar no zoo. O pintor preferido do professor é o Salvador Dalí. Ele usa um pouco de todas as técnicas, pastel de óleo e acrílico para ele pintar é fácil. A técnica que preferida dele é acrílico e óleo ele junta as duas, não tem segredos de pintura. Ele fez um quadro que demorou um ano o quadro chama-se “Doçura e Cumplicidade”. Aos cinco anos ele pintou o primeiro quadro e ganhou o prémio de pintura. Ele não sabe quantos quadro pintou, umas centenas. Dá aulas de pintura na Junta de Freguesia da Venteira, num atelier em Queluz, na Damaia e no Instituto Português da Juventude. Já ensinou um pouco de tudo grafite, carvão, pastel de óleo, pastel seco, acrílico, aguarela, guache, óleo. Ele acha que não é famoso nem um dos seus alunos é famoso. Não inventou uma técnica de pintura, gosta mais de cores quentes, violeta e roxo. O próximo quadro que ele vai pintar é da sua aluna com o marido. Ele nunca pintou com outro pintor, mas diz que os quadros da exposição são interessantes e o conselho que nos deu foi para continuarmos a pintar.

A9

Nós fomos fazer uma entrevista a um professor de pintura que ainda não era famoso. Ele estudou no IADE e a sua primeira obra de arte foi feita com cinco anos. Com esse mesmo quadro ele ganhou um prémio de pintura. Desde 2004 deu aulas em vários locais e ateliers. Foram feitas várias perguntas a que o professor Carlos franco respondeu muito simpaticamente.

A10

O senhor Carlos franco gostou muito da nossa pintura. Sempre gostou de arte. Trabalha desde 2004 a dar aulas de pintura. Para ele, às vezes é fácil pintar, às vezes é difícil. O seu pintor ou artista favorito é o Salvador Dalí e se não fosse pintor era veterinário ou trabalhava no Jardim Zoológico.

Ele usa um pouco de todas as tintas: pastel de óleo, acrílico, às vezes técnicas mistas (misturadas). Prefere pintar em acrílico ou óleo. Não tem nenhum segredo de pintura e demorou um ano a pintar um quadro fantástico.

A13

Uma entrevista ao professor Carlos Franco

Ele sempre gostou de arte, estudou no IADE, foi gráfico alguns anos e sempre esteve ligado à pintura desde março ou abril de 2004.

Gosta da profissão porque desperta interesse e gosta de ensinar. Se não fosse pintor gostaria de ser trabalhador do Zoo.

O seu pintor favorito é o Salvador Dalí pela criatividade, pela técnica e pela imaginação... não há pintor como ele.

O Carlos usa um pouco de tudo: pastéis, óleo, acrílico e às vezes técnicas mistas mas a sua preferida é óleo e acrílico, primeiro pinta a acrílico e depois a óleo. Para ele pintar é fácil, há dificuldades mas supera-as, fazendo um pouco de tudo. Na pintura não há segredos mas sim truques. Existem vários tipos de óleos como óleo de linho ou nozes que dão mais brilho aos quadros e, para secarem mais depressa, usa o secativo de cobalto. Já aprendemos.

O seu primeiro quadro foi aos cinco anos e ganhou o primeiro prémio num concurso. O último foi o mais fantástico, demorou um ano a fazer e chama-se “Doçura e Cumplicidade”.

Já pintou umas centenas de quadros, dá aulas de pintura em vários locais, já ensinou um pouco de todas as técnicas. Mas nunca nenhum aluno seu, ou ele próprio, se tornou famoso nem inventou técnicas novas.

Gosta de cores quentes e tons de roxo e já está a trabalhar numa encomenda para uma aluna.

Sobre a nossa exposição, como pintor, ele acha que está interessante e não devemos parar.

A14

Entrevista ao professor Carlos Franco

O senhor Carlos Franco é um artista e um professor.

E imaginem só, nós fizemos-lhe uma entrevista.

O senhor professor Carlos Franco decidiu dedicar-se à arte porque sempre gostou de arte. Estudou no IADE, foi gráfico durante alguns anos, mas esteve sempre ligado à pintura.

Ele também dá aulas, desde março ou abril de 2004, ano em que praticamente todos nós nascemos.

Ele considera importante o nosso interesse por pintura pois acha que se deve começar novo. Ele pintou o seu primeiro quadro com cinco anos e ganhou logo um prémio. Vejam bem!

Ele (...)

(não terminou)

A15

O pintor Carlos Franco

Dá aulas de pintura desde 2004. O seu pintor preferido é o Salvador Dalí.

O pintor Carlos Franco já usa técnicas de pintura: pinta a óleo, acrílico e misturas.

A pintura para o pintor Carlos franco não é difícil nem fácil e as cores preferidas dele são todas mas as que mais gosta são as quentes e os violeta ou roxos.

O seu último quadro, o mais fantástico que pintou, demorou um ano. Chama-se “Doçura e Cumplicidade”.

O pintor é muito simpático e já pintou centenas de quadros.

A16

Entrevista ao Professor Carlos Franco

O professor sempre gostou das artes, estudou no IADE, foi gráfico durante uns anos e manteve-se sempre ligado às artes.

Começou a dar aulas de arte em abril de 2004. Quase toda a turma nasceu nesse ano.

Ele gosta da sua profissão porque gosta de pintar e de ensinar.

Se não fosse pintor gostaria de ser algo relacionado com animais tipo veterinário ou trabalhador do Zoológico.

O seu pintor favorito é Salvador Dalí pela qualidade técnica e enorme criatividade que demonstra. Não há outro igual.

Ele usa principalmente pastel de óleo e acrílico, às vezes mistura todas. Para o professor pintar é fácil às vezes, outras vezes é difícil. A sua técnica preferida é misturar acrílico e óleo. Primeiro aplica o acrílico e depois o óleo. Ele não tem nenhum segredo de pintura

mas admite que há truques. O óleo de linho ou nozes dá brilho e pode usar-se em vez da terbenfina. E para secar mais depressa usa um secante.

Ele demorou um ano a pintar um quadro chamado “Doçura e Cumplicidade”. A sua primeira obra de arte foi aos cinco anos e até ganhou um prémio de pintura. Já pintou algumas centenas de obras de arte.

O professor trabalha na Junta de Freguesia da Venteira, num atelier em Queluz, na Damaia e no Instituto Português da Juventude no parque das nações.

Já ensinou técnicas de grafite, carvão, pastel seco, pastel de óleo, acrílico, aguarela, guache, óleo...

Ele ainda não é famoso nem nenhum dos seus alunos de pintura. Nunca inventou uma técnica de pintura. Gosta de cores quentes, violeta e roxo.

O seu próximo quadro é de uma foto de uma aluna sua com o marido.

Ele nunca pintou um quadro com outros pintores, como nós fizemos.

Como artista e professor a opinião sobre a nossa exposição é: “está interessante, e não podem parar e aperfeiçoar a técnica”.

A17

Entrevista ao professor Carlos Franco

O Carlos Franco é um professor mas também é um pintor.

Ele decidiu dedicar-se às artes porque sempre gostou de arte, estudou no IADE, foi gráfico durante alguns anos e sempre esteve ligado à pintura, depois decidiu dedicar-se às artes.

Dá aulas de pintura desde 2004, quando eu nasci.

Ele gosta da sua profissão porque desperta-lhe o interesse e gosta de pintar e ensinar. Se não fosse pintor ele gostaria de ser veterinário, ou trabalhador no Zoo.

O pintor favorito dele é o Salvador Dalí pela técnica.

As técnicas que o professor Carlos Franco usa são um pouco de tudo: pastel, óleo, acrílico, e por vezes técnicas mistas.

Ele pinta com alguma facilidade. Há dificuldades, claro, mas consegue superar e fazer um pouco de tudo embora a sua técnica favorita seja uma técnica mista de acrílico e óleo (primeiro o acrílico, depois o óleo por cima).

Ele não tem segredos mas tem truques. O óleo de linho ou de nozes dão mais brilho aos quadros e podem usar-se em vez da terbenfina nas pinturas a óleo. E para secar mais depressa usa-se um secativo de cobalto.

O primeiro quadro que pintou foi aos cinco anos e ganhou logo um prémio. Desde aí já pintou umas centenas de quadros.

O professor dá aulas de pintura na Junta de Freguesia da Venteira, num atelier em Queluz, na Damaia e no IPJ, no parque das nações.

Nunca inventou uma técnica de pintura, as suas cores favoritas são as cores quentes.

A sua próxima pintura vai ser uma aluna sua com o marido.

Sobre a nossa exposição disse que estava muito interessante e não podemos parar de pintar, ele disse-nos para continuarmos a trabalhar, com mais qualidade para aperfeiçoar as coisas.

A18

Entrevista

Hoje nós tivemos uma entrevista.

Nós fomos para uma biblioteca “José Régio” para ver os quadros que nós fizemos.

Entramos num quarto enorme e visitamos um pintor. O professor Carlos Franco.

Ele respondeu-nos a todas as perguntas. Disse-nos que demorou um ano a pintar um quadro fantástico e até nos mostrou o último quadro que pintou. Este quadro chama-se “Doçura e Cumplicidade”.

Para ele pintar é difícil e fácil. Não tem nenhum segredo mas, se não fosse pintor ele gostaria de trabalhar no jardim Zoológico.

Gosta de pintar com acrílico, tinta de óleo e tem um truque para secar os quadros mais depressa mas ainda não inventou nenhuma técnica.

O pintor acha interessante a exposição dos nossos quadros do Salvador Dalí, Paul Klee, Kandinsky.

ANEXO 33 - PESQUISA E DESCRIÇÃO – SURREALISTAS PORTUGUESES

O Surrealismo

Foi um movimento artístico e literário surgido primeiramente em Paris nos anos 20, inserido no contexto das vanguardas que viriam a definir o modernismo no período entre as duas Grandes Guerras Mundiais.

Reúne artistas anteriormente ligados ao Dadaísmo ganhando dimensão internacional.

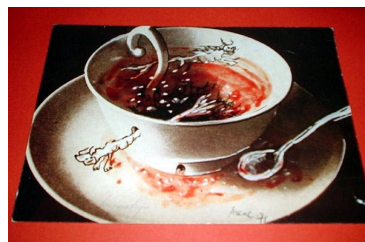
Fortemente influenciado pelas teorias psicanalíticas de Sigmund Freud (1856-1939), o surrealismo enfatiza o papel do inconsciente na atividade criativa. Um dos seus objetivos foi produzir uma arte que, segundo o movimento, estava sendo destruída pelo racionalismo.

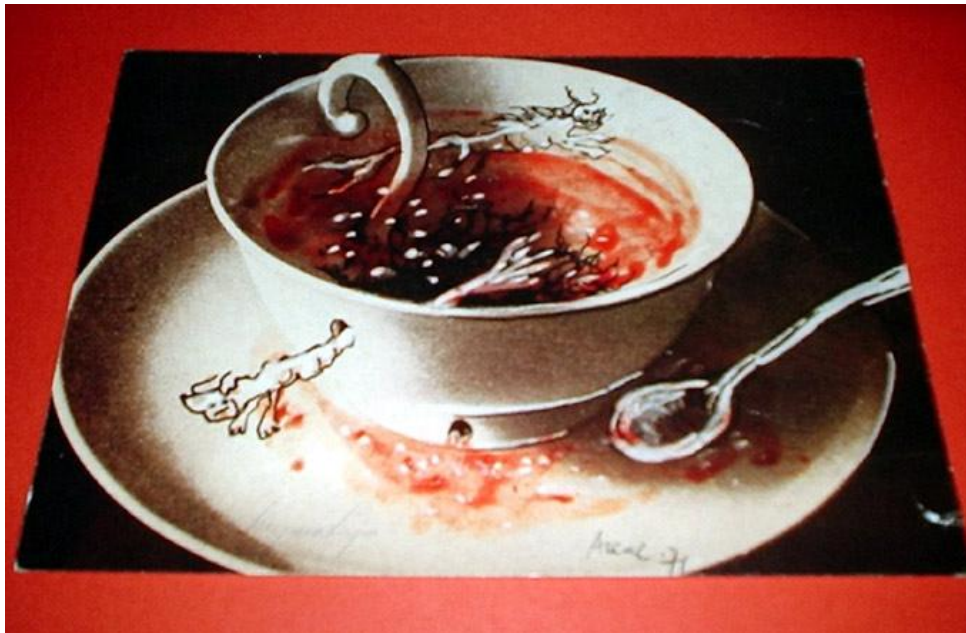
O poeta e crítico André Breton, francês da Baixa Normandia (1896-1966) é o principal líder e mentor deste movimento.

O estilo fluido surrealista pode servir de transporte ao imaginário ...

Cruzeiro Seixas, de nome completo, **Artur Manuel Rodrigues do Cruzeiro Seixas** (Amadora, 3 de Dezembro de 1920) é um "homem que pinta". Frequentou a Escola António Arroio, onde fez amizade com Mário Cesariny, Marcelino Vespeira, Júlio Pomar e Fernando Azevedo.

Em meados da década de 1940 aproxima-se do neorrealismo, de que se afasta quando adere aos princípios do surrealismo e integra o grupo Os Surrealistas, resultante do recém formado movimento surrealista português.





A chávena com asa por dentro, Cruzeiro Seixas

Sobre o autor	Nome	
	Estilo	
	Outros	
Sobre a obra no geral	Formas	
	Cores	
	Dimensões	
	Técnica	
Pormenores (elementos)		
Opinião	Lembra-me	
	Faz-me sentir	
Conclusão		

O Surrealismo

Foi um movimento artístico e literário surgido primeiramente em Paris nos anos 20, inserido no contexto das vanguardas que viriam a definir o modernismo no período entre as duas Grandes Guerras Mundiais.

Reúne artistas anteriormente ligados ao Dadaísmo ganhando dimensão internacional.

Fortemente influenciado pelas teorias psicanalíticas de Sigmund Freud (1856-1939), o surrealismo enfatiza o papel do inconsciente na atividade criativa. Um dos seus objetivos foi produzir uma arte que, segundo o movimento, estava sendo destruída pelo racionalismo.

O poeta e crítico André Breton, francês da Baixa Normandia (1896-1966) é o principal líder e mentor deste movimento.

O estilo fluido surrealista pode servir de transporte ao imaginário ...

Eurico Manuel de Melo Gonçalves nasceu em Penafiel. A poesia de Mário de Sá-Carneiro e a dos surrealistas marcaram a juventude deste artista. Desde 1949 considera-se surrealista, realizando desenhos e textos em puro automatismo psíquico. As obras de Henri Rousseau e de Miró revelam-lhe as possibilidades e a necessidade do sentido do maravilhoso do povo das aldeias e das crianças. Ele próprio se torna especialista da expressão infantil, e a sua arte assume poeticamente a ingenuidade. Nos seus quadros figurativos do início dos anos 50, os fundos são lisos e os objetos surgem sem volume, procurando puxar todo o espetáculo para aquém da tela, sem perda de unidade compositiva.





Paisagem d'alcool, 1951, Eurico Gonçalves,

Técnica: Óleo sobre tela

Sobre o autor	Nome	
	Estilo	
	Outros	
Sobre a obra no geral	Formas	
	Cores	
	Dimensões	
	Técnica	
Pormenores (elementos)		
Opinião	Lembra-me	
	Faz-me sentir	
Conclusão		

O Surrealismo

Foi um movimento artístico e literário surgido primeiramente em Paris nos anos 20, inserido no contexto das vanguardas que viriam a definir o modernismo no período entre as duas Grandes Guerras Mundiais.

Reúne artistas anteriormente ligados ao Dadaísmo ganhando dimensão internacional.

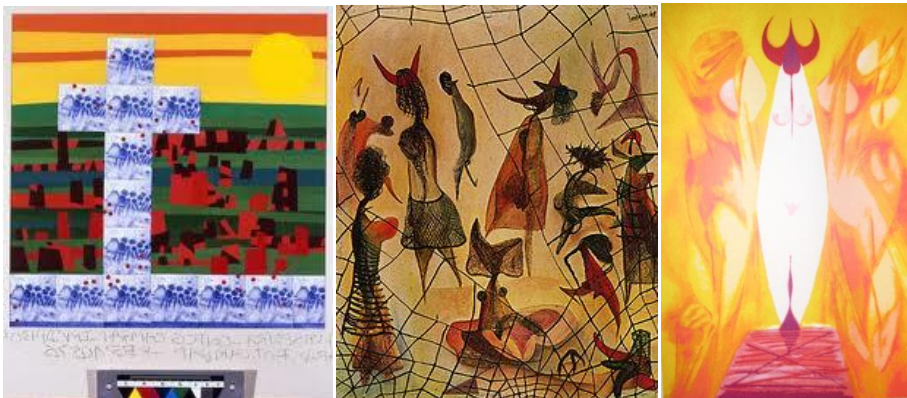
Fortemente influenciado pelas teorias psicanalíticas de Sigmund Freud (1856-1939), o surrealismo enfatiza o papel do inconsciente na atividade criativa. Um dos seus objetivos foi produzir uma arte que, segundo o movimento, estava sendo destruída pelo racionalismo.

O poeta e crítico André Breton, francês da Baixa Normandia (1896-1966) é o principal líder e mentor deste movimento.

O estilo fluido surrealista pode servir de transporte ao imaginário ...

O pintor Português Marcelino Vespeira nasceu no dia nove do mês de setembro do ano de 1925 em Samouco em Alcochete. Faleceu no dia vinte e um do mês de fevereiro do ano de 2002 em Lisboa deixando obras magníficas para servirem de inspiração para novos pintores.

Fez arquitetura na E.B.A.L. e cursou artes na Escola de Artes Decorativas António Arroio. Trabalhou com artes gráficas, desenhava cartazes, montras e logotipos. No ano de 1945 pintou o quadro intitulado “Apertado pela Fome”. No ano de 1947 passou a fazer parte do estilo surrealista. No ano de 1948 fez parte do grupo de pintores que trabalhou na obra *Cadavre Esquis* e com ela participou da exposição “Grupo Surrealista” em Lisboa no ano de 1949.





Parque dos Insultos, 1949, Marcelino Vespeira

Marcelino Vespeira

Sobre o autor	Nome	
	Estilo	
	Outros	
Sobre a obra no geral	Formas	
	Cores	
	Dimensões	
	Técnica	
Pormenores (elementos)		
Opinião	Lembra-me	
	Faz-me sentir	
Conclusão		



Mário Cezaryny

Sobre o autor	Nome	
	Estilo	
	Outros	
Sobre a obra no geral	Formas	
	Cores	
	Dimensões	
	Técnica	
Pormenores (elementos)		
Opinião	Lembra-me	
	Faz-me sentir	
Conclusão		

Textos descritivos – obras de pintores surrealistas portugueses

Paisagem d'Álcool

Este quadro foi pintado em 1951 por Eurico Gonçalves um pintor surrealista e famoso.

A obra apresenta círculos grandes e médios nas extremidades. No meio encontra-se uma bicicleta.

Parece existir um passeio no chão, pintado a verde-escuro. Ao pé do sol o céu está azul claro. O sol dourado está no canto superior esquerdo. No canto inferior estão cores escuras e uma montanha cor-de-laranja. Em cima da relva, por cima da montanha vê-se uma mancha azul clara seguida de um tom azul-escuro. Há um círculo que envolve a bicicleta e dentro deste observam-se manchas amarelas e magenta.

Esta pintura de óleo sobre tela é estranha e ao mesmo tempo surrealista e inspiradora.

A1, A6, A10

Paisagem d'Álcool

O quadro é surreal, tem uma espécie de veado sem cornos numa paisagem campestre muito estranha.

O chão tem vários tons de verde. O céu está na altura do pôr-do-sol. No céu está uma espécie de moinho.

Neste quadro há um género de leme e também há círculos. O quadro apresenta cores quentes, frias, claras e escuras. A técnica usada é óleo sobre tela. Neste quadro há muitas cores: azul, amarelo, rosa, verde, e muitas outras.

Este artista tem uma mulher chamada Dalila D'Alte. O pintor chama-se Eurico Manuel de Melo Gonçalves e nasceu em Penafiel, no norte de Portugal.

Vive em Lisboa e tem hoje 77anos. Gostamos muito dele, e é o melhor quadro surreal do mundo.

A9,A11, A12

A Chávena

Este quadro foi pintado por um artista chamado Cruzeiro Seixas. É uma obra surrealista que representa uma chávena de chá pintada num fundo preto.

A chávena está ao centro do quadro, tem cor branca e é redonda. Dentro da chávena estão monstros brancos e também está a asa dentro da chávena. Debaixo da chávena

encontra-se um prato branco, vermelho, castanho e preto. O prato tem forma redonda. Em cima do prato, do lado direito está uma colher de forma oval com a cor cinzenta. Este quadro apresenta uma técnica perfeita e é bonito.

A4, A8

Mário Cezaryny

O Mário Cezaryny era um pintor surrealista e muito bom. Também foi poeta.

A obra tem cores quentes e frias sendo a maior parte fria. A técnica que ele usou neste quadro foi a técnica de relevo.

Neste quadro há pessoas com saias retangulares. Há um ovo na cabeça da pessoa à esquerda e o seu cabelo é triangular.

Os objetos da obra são saias que estão acima dos pés, são azuis com riscas brancas. Outro é um ovo partido em cima da saia da pessoa que está à esquerda. O ovo é branco e no meio está amarelado.

O céu é azul com nuvens brancas e pretas e o chão é preto com riscas azuis.

Este quadro lembra-me o quadro que pintamos do Van Gogh, faz-me sentir calma e tranquilidade.

A conclusão é que o Mário Cezaryny era um dos melhores pintores do surrealismo.

A2, A17

Parque dos insultos

Este quadro foi feito por Marcelino Vespeira em 1949. O estilo deste autor é o surrealismo.

O quadro tem pormenores mas o maior é a teia de aranha a fazer quadrados.

A forma do quadro é retangular e a sua dimensão é grande.

A técnica que este pintor usou no quadro foi aguarela e ficou muito bonito nos elementos que são pássaros, pessoas e teias... Pelo menos parecem teias.

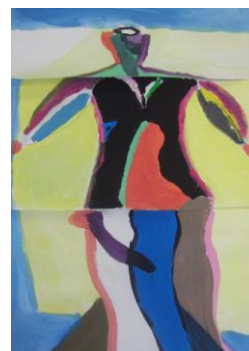
As cores dos elementos são quentes e frias, sobretudo quentes. As pessoas apresentam tamanho grande, em proporção, os pássaros tamanho médio e as teias também.

Este quadro lembra-me a arrecadação e não me faz sentir nada.

Nós achamos que está bem pintado e é bonito.

A3, A14

ANEXO 34 - QUADROS PARTILHADOS – SURREALISTAS PORTUGUESES



ANEXO 35 - TEXTOS COLETIVOS – PREPARAÇÃO DA EXPOSIÇÃO

Informação dos alunos (no programa da exposição)

Arte d’escrita... pelos artistas

Este é um projeto de amigos. Na verdade, é muita gente a trabalhar.

É um trabalho feito com muito carinho e rigor que não seria possível sem o nosso interesse e a ajuda dos pintores...

Pintamos e tentamos imitar outros pintores e técnicas. Apesar de ninguém conseguir fazer igual, com as ideias de todos, fizemos quadros lindos.

Por causa das artes e dos artistas pintámos com aguarela, guache, acrílico, pastel de óleo e tornamo-nos grandes artistas pequeninos.

Comunicação aos pais

Queridos Pais e Encarregados de Educação,

Esperamos contar com a presença de todos no dia 1 de junho pelas 11:30h para a grande inauguração da nossa exposição de pintura.

Para prolongar o convívio e adoçar o evento, propomos embeleza-lo com obras de arte gastronómicas. Assim, se estiverem de acordo, cada um de nós levará um doce, um salgado ou um sumo.

Também gostava que me confirmassem se vão comparecer no sábado para ter uma ideia do número de pessoas que estarão na inauguração.

Até breve,

Os artistas e a professora,

Tomei conhecimento, vou /não vou com _____ pessoas.

O Encarregado de Educação,

ANEXO 36 - DIVULGAÇÃO DA EXPOSIÇÃO

Cartazes



Convite



Agrupamento de Escolas D. Francisco Manuel de Melo



Junta de Freguesia da Venteira

A Presidente da Junta de Freguesia da Venteira e a turma 3 /4 AV da E.B.1 da Venteira, têm a honra de convidar V. Ex.^a para a inauguração da Exposição “Arte d’Escrita” com trabalhos de alunos, a ter lugar no dia 1 de Junho, pelas 11.30 horas, na Biblioteca José Régio.

Contamos com a sua presença para partilhar este momento tão especial!

De 1 a 15 de Junho de 2013

Biblioteca José Régio

Av. D. Nuno Álvares Pereira, nº 8 B - 2700-256 Amadora

Telefone: 214943548 / 934943548

Email: b.joseregio@jfventeira.pt

Horário: 9h30 às 17h30



Cartaz de apresentação exposição

Arte d'Escrita

Arte d'Escrita é o título da exposição que apresentamos. Surge no âmbito de um projeto de desenvolvimento de escrita em articulação com a área de expressão plástica.

Vimos e analisámos obras de grandes pintores, pesquisámos sobre a sua vida, ensaiamos as suas técnicas, criamos e recriamos à nossa maneira.

É com o maior prazer que apresentamos o produto das nossas experiências artísticas!



Obrigado pela vossa presença!

Turma 3/4 aV



A exposição divide-se em quatro momentos:

- Van Gogh, pintar à maneira de...

Quadros em tinta acrílica sobre cartão

- Salvador Dalí – quadros ditados; textos num sonho com...

Pintura a óleo sobre papel; guache sobre cartão

- V. Kandinsky; P. Klee- círculos concêntricos; peixes que brilham

Técnica mista: cera e aguarela; pastel de óleo e aguarela

Surrealistas Portugueses – “cadavre esquis”; quadros partidos e partilhados.

Quadros pintados a pares ou trios com recurso a vários materiais

Uma curta nota:

Agradeço a concretização deste projeto à turma que revelou uma enorme criatividade e disponibilidade para aprender esta linguagem comum: a arte;

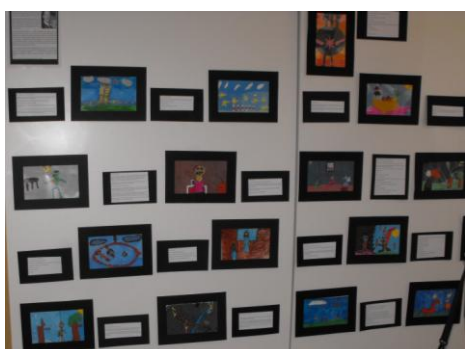
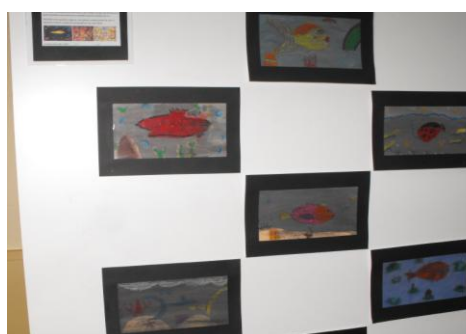
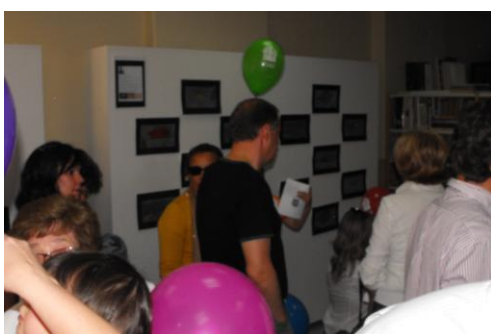
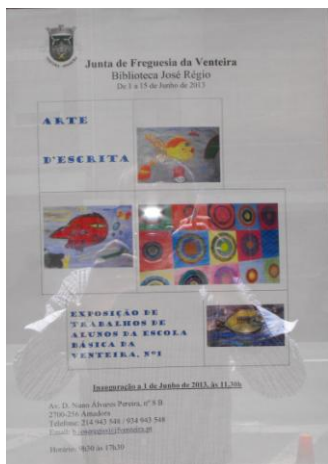
Agradeço também aos pais e Encarregados de Educação pela colaboração e pelo investimento que têm demonstrado ao longo de todo o processo...

Já deu frutos!

Ágata Pereira

Junho 2013

ANEXO 37 - EXPOSIÇÃO



ANEXO 38 - REFLEXÃO DOS ALUNOS - EXPOSIÇÃO

A3

A exposição dos pequenos artistas

Quando fui à exposição senti-me rodeado de arte e a arte estava a falar comigo. O Peixe dourado, a técnica do van Gogh, do Paul Klee, do Kandinsky e do Salvador Dalí...

Não parei de me sentir emocionado com todas aquelas obras de arte, até abria a boca!

A minha opinião é que todos pintamos muito bem e somos artistas fantásticos.

A4

A exposição

Numa tarde, a exposição aconteceu.

Fomos à Biblioteca José Régio para ver os meus quadros e os dos meus colegas.

Estivemos a falar dos quadros, a vê-los e a tirar fotos.

A minha professora disse:

- Então, estão a gostar?

- SIM!

Os meus colegas e eu falamos e vimos as obras e dissemos:

- Os quadros estão muito giro!

Na minha opinião a exposição está giro e maravilhosa.

A6

A exposição

A exposição onde fui tem os seguintes quadros: cadavre esqui, van Gogh, Salvador Dalí, Kandinsky e mais.

A presidente da Junta de Freguesia disse-nos que era muito bom estarmos ali para ver os nossos trabalhos.

Eu achei os quadros uma beleza. As técnicas são: fazer desenhos, sublinhar a preto, pintar a tinta, pastel de óleo, aguarela...

Eu senti que estava num paraíso de arte!

Comi bolo de chocolate, amendoins, batatas e bebi ice tea.

Ainda recebi gomas com um papel sobre a exposição de arte.

Depois fui-me embora para casa.

A7

A exposição

A exposição foi gira, achei graça.

Vi os meus amigos, as artes deles e a minha arte. É engraçada, os meus pais acharam graça e a seguir fomos comer mas disseram que ainda não podíamos comer então fomos para a entrada conversar.

A Seguir chamaram os artistas e depois disseram que podíamos comer. Comi croquetes, pipocas, bolo do caco e bebi Ice Tea.

Adorei as obras de arte do Van Gogh, Kandinsky, Salvador Dalí... e adorei esse dia.

A8

A exposição

Eu, na minha exposição vi quadros lindos e assustadores. Senti paixão pelo meu quadro que era um zombie.

Eu brinquei com os meus amigos, comi e estive a ouvir um discurso.

Eu achei todas as imitações dos quadros e técnicas dos artistas o máximo! Mas o que gostei mais foi o quadro da Sara, deu-me fome.

Conseguimos aquilo porque andámos a estudar muito tempo a arte com a professora. Mais importante, se não nos tivessem ensinado assim, não teríamos chegado até aqui.

A9

A Exposição de pintura

Tudo começou quando entrei na biblioteca José Régio e cumprimentei toda a gente. Depois mostrei à minha mãe os meus desenhos. O professor Cravo e a presidente da Junta de Freguesia discursaram e fomos comer.

Foi fantástico, somos artistas!

A10

A exposição da professora Ágata e dos seus pequenos artistas

No sábado fui à minha exposição. Vi os meus quadros e os dos meus colegas.

Nós comemos, recebemos balões e ainda nos perguntaram se havia problema de colocar o evento e as fotos na página da Junta de Freguesia da Venteira.

Nós deixamos.

Sábado foi o melhor dia da minha vida! Senti-me surrealista, senti-me famosa, parece que dei à luz nesse dia ao ver os trabalhos sobre o Vincent van Gogh, o Kandinsky, etc.

A11

A Grande Exposição

Eu saí de casa e fui para a exposição. Quando entrei vi montes de trabalhos nossos e estavam muito bonitos. Primeiro a professora Ágata tirou fotos connosco e foi divertido, depois a presidente da Junta de Freguesia falou e disse que os trabalhos estavam muito bonitos e a professora Ágata também falou. Estavam lá muitas pessoas.

A presidente deu-nos balões e ficámos contentes. Depois fomos comer e a seguir fomos brincar. O Fábio e o Tomás começaram à luta com balões e foram muito engraçados. Mas depois de brincar tive logo de ir para casa.

A13

A exposição

Cheguei à exposição com o meu pai, comecei por mostrar-lhe o quadro da imitação de Salvador Dalí. Entretanto houve um discurso e quando olhei para trás vi a minha mãe e o João e mostrei-lhes o mesmo quadro.

Depois fui buscar o meu pai e mostrei-lhe o quadro do meu sonho, mais o quadro inspirado no Vincent van Gogh, o quadro do Paul Klee e ainda o do Kandinsky.

Mais tarde ouvi a minha avó a falar com a minha professora sobre a exposição:

- Professora, eu gostei tanto da exposição que tenho uma proposta para si. Eu trabalho com o presidente do Banco de Portugal e, falando por ele, tenho a certeza que podemos por lá a exposição.

Com estas palavras, a professora engoliu em seco com os olhos brilhantes.

A seguir fui comer mas tive que me ir embora.

Adorei a exposição!

A14

A exposição

Na exposição eu vi todas as obras de arte que eu e a minha turma fizemos durante o ano inteirinho. Foi tão divertido!

Eu fiz várias coisas mas o que fiz mais foi comer, aliás, fui eu que acabei com os folhados de salsicha. Mas também comi outras coisas, batatas fritas, pipocas, rebuçados, e bebi Ice Tea.

Fiz várias obras de arte com a ajuda dos diferentes pintores: Vincent van Gogh, Salvador Dalí, Kandinsky e muitos outros pintores.

Algumas artes foram feitas em grupo, outras individualmente.

Eu senti-me como uma artista e adorei essa sensação.

A16

A exposição

No dia da criança houve inauguração na Biblioteca José Régio.

Foi muito divertido, vimos os nossos trabalhos todos e os dos colegas e também vieram muitas pessoas e eu fiquei muito contente.

A professora fez um pequeno discurso. Depois fomos comer e ganhamos balões. Comi batatas fritas e folhados de salsicha (foram os folhados que a minha avó tinha feito). Foi muito divertido!

Eu gostei muito porque estava muito gira a nossa exposição de pintura.

A17

A exposição

A exposição foi muito boa, até estive lá a professora Susana.

Estavam lá os trabalhos de todos nós, todos os trabalhos sobre pintura que nós fizemos. Foi muito bom voltar a vê-los, a recordar os nossos antigos trabalhos e relembrar as técnicas de pintura.

Trabalhamos o Vincent van Gogh, o Salvador Dalí, Paul Klee, e o Kandinsky. Todos estes eram muito famosos e conhecidos.

Quem me dera fazer outra exposição!