



**Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Educação de Lisboa**

***Escrever com arte***

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

**Lina Maria Afonso Paulino**

**2012**



**Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Educação de Lisboa**

***Escrever com arte***

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 Ciclo do Ensino Básico

Orientadoras:  
Maria Adriana Príncipe Cardoso  
Maria da Encarnação Silva

**Lina Maria Afonso Paulino**

**2012**

*Para o meu marido e para a minha linda filha...*

## **Agradecimentos**

Para esta dissertação concorreu a contribuição de várias pessoas, a quem agradeço desde já a sua ajuda e incentivo.

À Professora **Adriana Cardoso**, que orientou este trabalho com mestria e conhecimento científico, pela disponibilidade e encorajamento que sempre me prestou.

À Professora **Encarnação Silva**, pelo acompanhamento, disponibilidade, carinho e estímulo que sempre me dedicou.

À **Isa**, pelo seu apoio incondicional e pela preciosa ajuda, porque, sem ela, este trabalho não seria o mesmo.

Aos **alunos**, porque sem eles nada seria possível.

Às minhas amigas e colegas: **Ana, Ângela, Cláudia e Helena**, que me apoiaram nesta longa caminhada, pelo apoio e confiança, sobretudo nos momentos mais difíceis.

À **Direção do colégio**, pelo apoio e ajuda que me prestou.

À **Cecília**, pelo carinho, apoio e incentivo prestado ao longo deste trabalho.

À **Alice**, pela revisão da tese.

Ao meu **marido** e à minha **filha**, pelas horas que deixei de partilhar com eles e por estarem sempre ao meu lado, apoiando-me em todos os momentos.

E a **mim**, por acreditar que tudo é possível...

## **Resumo**

O presente estudo pretende promover a articulação entre as áreas curriculares de Língua Portuguesa e Expressão Plástica, através da construção de um projeto de intervenção que foi implementado numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com este projeto pretendeu-se criar um ambiente motivador para a aprendizagem da produção escrita, mais concretamente do texto descritivo, através de conhecimento e exploração de obras de arte e pintores de referência.

No início do projeto analisaram-se as produções escritas dos alunos, de forma identificar o nível de desempenho na produção de texto descritivo. Numa segunda etapa, foi implementado o projeto de intervenção, organizado em torno de sequências didáticas. Essas sequências visavam um contacto mais próximo com diversas obras de arte, biografias de pintores e espaços culturais, proporcionando aos alunos o desenvolvimento da capacidade de contemplar e de descrever uma obra de arte e de verbalizar emoções e impressões acerca das obras contempladas. Por outro lado, pretendeu-se também desenvolver no aluno a capacidade de analisar uma obra tendo em conta os elementos técnicos nela contidos e de formular um juízo crítico e justificá-lo. No final do processo, foram novamente produzidos textos descritivos, a partir do mesmo estímulo, de forma a avaliar os ganhos do trabalho desenvolvido.

No final da implementação deste projeto, foi possível perceber que o trabalho desenvolvido contribuiu para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, nomeadamente do texto descritivo. Concluiu-se ainda, pela análise dos dados recolhidos, que a articulação destas duas áreas constituiu um fator de motivação e de aprendizagem para estes alunos.

**Palavras-chave:** Articulação Língua Portuguesa/Expressão Plástica, escrita, texto descritivo, arte/pintura.

## **Abstract**

The present study aims to promote links between curriculum areas of the Portuguese Language and Artistic Expression, through the construction of an intervention project which was implemented in a class of 2<sup>nd</sup> year of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education. This project sought to create a motivating environment for learning the written production, more specifically, of descriptive text, through the knowledge and exploration of works of art and artists of reference.

At the beginning of the project the written production of the students were analyzed in order to identify the level of performance in the production of descriptive text. In a second stage, an intervention project was implemented, organized around didactic sequences. These sequences were aimed at a closer contact with the various works of art, biographies of artists and cultural spaces, providing students to develop the capacity to contemplate and describe a work of art and verbalize emotions and impressions of the work contemplated. On the other hand, it was also intended to develop in the students the ability to analyze an art work taking into account technical elements contained therein and to make a critical judgment and justify it. At the end of the process, text descriptions were again produced from the same stimulus, in order to evaluate the winnings of the work which had been developed.

At the end of the implementation of this project, it was possible to see that the work which was developed contributed to the development of writing skills of the students, including the descriptive text. We concluded, by analyzing the data collected, that the articulation of these two areas were a factor of motivation and learning for these students.

**Keywords:** Portuguese Language Articulation/Plastic Arts, writing, descriptive text, art/painting.

## Índice

CAPÍTULO I.....	1
1. Introdução .....	2
1.1.Justificação e relevância temática .....	2
1.2.Objetivo do estudo .....	3
1.3.Estrutura da dissertação .....	4
CAPÍTULO II.....	5
2. Enquadramento teórico .....	6
2.1.As artes visuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	6
2.1.1.A arte e a educação .....	6
2.1.2.Educação artística, educação pela arte e arte na educação.....	8
2.1.3.Dimensões do ensino da arte.....	9
2.1.4.O papel da arte no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
2.1.5.Práticas de ensino de Expressão Plástica no 1.º Ciclo .....	16
2.1.6.Espaços para o desenvolvimento da Expressão Plástica .....	17
2.1.7.A articulação da arte com outras áreas curriculares.....	18
2.2. A Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	21
2.2.1.A expressão escrita.....	22
2.2.2.Noção de sequência textual.....	26
2.2.2.1.Sequência descritiva .....	27
2.3.Articulação entre as artes visuais e a língua .....	29
2.3.1.Falar, ler e escrever sobre arte na escola – aquisição do léxico ..	31
CAPÍTULO III.....	35
3. Enquadramento metodológico .....	36
3.1.Natureza do estudo.....	36
3.2.Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	39
3.3.Caracterização dos participantes.....	40

3.3.1.Caracterização da turma.....	41
CAPÍTULO IV.....	43
4. Descrição da intervenção .....	44
4.1.Princípios organizadores da intervenção .....	44
4.2.Organização da intervenção.....	48
4.3.Implementação do projeto.....	49
4.3.1.Sequência 1 – “Joan Miró” .....	49
4.3.2.Sequência 2 – “Retrato... por detrás do espelho” .....	64
4.3.3.Sequência 3 – “Vincent van Gogh e as Cores do Vento” .....	75
4.3.4.Sequência 4 – “Ver e Olhar” .....	83
CAPÍTULO V.....	89
5. Apresentação e discussão dos resultados .....	90
5.1.Apresentação da produção textual.....	90
5.2.Análise comparativa do pré e pós-teste .....	91
5.2.1.Número de palavras .....	91
5.2.2.Sequência descritiva .....	92
5.2.2.1.Tema-título.....	95
5.2.2.2.Aspectualização e subtematização.....	97
5.2.2.3.Organizadores espaciais .....	100
5.2.2.4.Expansão do grupo nominal.....	103
5.2.2.5.Figuras de estilo.....	110
5.2.2.6.Relações semânticas entre as palavras .....	111
5.2.3.Expressão de opinião .....	114
5.2.3.1.Presença vs ausência da expressão de opinião .....	115
5.2.3.2.Número de palavras .....	116
5.2.3.3.Expressão de preferência e justificação de opinião .....	117
5.2.4.Conclusão da análise comparativa do pré e pós-teste.....	121
CAPÍTULO VI.....	123
6. Conclusões.....	124

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	129
ANEXOS.....	141
ANEXO I.....	142
ANEXO II.....	144
ANEXO III.....	164
ANEXO IV.....	177
ANEXO V.....	197
ANEXO VI.....	209
ANEXO VII.....	230

## ÍNDICE DE TABELAS

**CAPÍTULO 2**

TABELA 1 PLANIFICAÇÃO DO TEXTO DESCRITIVO .....	29
---	----

**CAPÍTULO 3**

TABELA 2 SÍNTESE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO .....	38
--	----

TABELA 3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA POR GÉNERO E IDADES .....	41
--	----

TABELA 4 PERCURSO ESCOLAR .....	41
---------------------------------	----

**CAPÍTULO 4**

TABELA 5 SÍNTESE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....	48
---	----

TABELA 6 QUADRO SÍNTESE DA SEQUÊNCIA "JOAN MIRÓ" .....	49
--	----

TABELA 7 FASES DA ESCRITA - RELATO .....	51
--	----

TABELA 8 FASES DA ESCRITA - CARTAZ .....	62
--	----

TABELA 9 FASES DA ESCRITA - A NOTÍCIA .....	64
---	----

TABELA 10 QUADRO SÍNTESE DA SEQUÊNCIA "RETRATO... POR DETRÁS DO ESPELHO" .....	65
--	----

TABELA 11 FASES DA ESCRITA - RETRATO ESCRITO .....	66
--	----

TABELA 12 FASES DA ESCRITA - DESCRIÇÃO .....	69
--	----

TABELA 13 QUADRO SÍNTESE DA SEQUÊNCIA "VINCENT VAN GOGH E AS CORES DO VENTO" .....	75
--	----

TABELA 14 FASES DA ESCRITA - DESCRIÇÃO DO QUARTO .....	80
--	----

TABELA 15 QUADRO SÍNTESE "VER E OLHAR" .....	84
--	----

**CAPÍTULO 5**

TABELA 16 SEQUÊNCIA DESCRITIVA NO PRÉ E PÓS-TESTE .....	92
---	----

TABELA 17 ORGANIZADORES ESPACIAIS NO PRÉ E PÓS-TESTE .....	100
--	-----

TABELA 18 CLASSIFICAÇÃO DOS GN QUANTO À SUA EXTENSÃO .....	104
--	-----

TABELA 19 CLASSIFICAÇÃO DA VARIEDADE DOS ELEMENTOS QUE OCORREM NO GN .....	105
--	-----

TABELA 20 CLASSIFICAÇÃO DOS GNS POR NÍVEIS QUANTO AO NÚMERO DE PALAVRAS (VALORES ABSOLUTOS) .....	107
---	-----

TABELA 21 CLASSIFICAÇÃO DOS GNS POR NÍVEIS QUANTO À VARIEDADE DE ELEMENTOS (VALORES ABSOLUTOS) .....	108
--	-----

TABELA 22 RELAÇÃO DE HIPERONÍMIA/HIPONÍMIA .....	111
--	-----

TABELA 23 RELAÇÕES DE HIERARQUIA ENTRE AS PALAVRAS (VALORES ABSOLUTOS) .....	112
--	-----

TABELA 24 RELAÇÕES DE HOLONÍMIA/MERONÍMIA .....	113
---	-----

TABELA 25 RELAÇÕES DE PARTE-TODO ENTRE AS PALAVRAS (VALORES ABSOLUTOS) .....	113
--	-----

TABELA 26 EXPRESSÃO DE OPINIÃO NO PRÉ E PÓS-TESTE .....	115
---	-----

TABELA 27 INDICADORES DE PREFERÊNCIA NO PÓS-TESTE .....	119
---	-----

## ÍNDICE DE FIGURAS

## CAPÍTULO 3

FIGURA 1 – IMAGEM PRESENTE NO PRÉ E PÓS-TESTE .....	39
---	----

## CAPÍTULO 4

FIGURA 2 - FASES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).....	44
FIGURA 4 - TRABALHO DOS ALUNOS - À DESCOBERTA DAS CORES .....	52
FIGURA 3 - A FLOR MÁGICA .....	52
FIGURA 5 - DAR FORMA À IMAGINAÇÃO.....	55
FIGURA 6 - ESTÁTUA DO COLOMBO .....	55
FIGURA 7 - RECONSTRUIR MIRÓ .....	57
FIGURA 8 - O CORPO E A CABEÇA AMARELA .....	57
FIGURA 10 - MIRÓ NA AUSÊNCIA DA COR .....	60
FIGURA 9 - O GALO E O SOL / O CORPO E A CABEÇA .....	60
FIGURA 12 - DAR COR À OBRA.....	61
FIGURA 11 - O CORPO E A CABEÇA/ O GALO E O SOL AMARELA .....	61
FIGURA 13 - ATIVIDADES DE ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DO CARTAZ.....	62
FIGURA 14 - ELABORAÇÃO DO CARTAZ .....	63
FIGURA 15 - EXPOSIÇÃO NO COLÉGIO.....	63
FIGURA 16 - RETRATO ORAL .....	66
FIGURA 18 - ELABORAÇÃO DO PRÉ-PROJETO .....	68
FIGURA 17 - PASSAGEM PARA A CARTOLINA.....	68
FIGURA 21 - RETOQUES FINAIS .....	68
FIGURA 19 - MARTIM .....	68
FIGURA 20 – MARIANA .....	68
FIGURA 23- ESCOLHA DO GRUPO .....	71
FIGURA 27 - ELABORAÇÃO DA APRESENTAÇÃO .....	71
FIGURA 22 - ELABORAÇÃO DO PLANO .....	71
FIGURA 24 - SELEÇÃO E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO .....	71
FIGURA 25 - RECOLHA DA INFORMAÇÃO .....	71
FIGURA 26 - APRESENTAÇÃO DO PROJETO.....	71
FIGURA 28 - EXPOSIÇÃO NO COLÉGIO.....	74
FIGURA 30 – APLICAÇÃO DA BASE AQUOSA .....	78
FIGURA 29 – DESENHO COM LÁPIS AZUL .....	78
FIGURA 32 – PINTURA COM ESPÁTULA .....	78
FIGURA 31 - AMENDOEIRA EM FLOR .....	78
FIGURA 34 - CONSTRUÇÃO DA BASE .....	82
FIGURA 36 - MONTAGEM DOS VÁRIOS ELEMENTOS .....	82
FIGURA 37 - A EXPOSIÇÃO COLETIVA.....	83

FIGURA 33 - ELABORAÇÃO DOS VÁRIOS ELEMENTOS.....	82
FIGURA 35 - A OBRA COLETIVA.....	82
FIGURA 39 - PRÉ -PROJETO .....	87
FIGURA 38 - PASSAR PARA AS TELAS .....	87
FIGURA 41 - PINTAR DE ACORDO COM O ESTILO.....	87
FIGURA 42 - APRESENTAÇÃO NA FESTA FINAL DE ANO .....	88
FIGURA 40 - ÚLTIMOS RETOQUES .....	87
<b>CAPÍTULO 5</b>	
FIGURA 43 - IMAGEM PRESENTE NO PRÉ E PÓS-TESTE.....	90
FIGURA 44- NÚMERO ABSOLUTO DE PALAVRAS NO PRÉ E PÓS-TESTE .....	91
FIGURA 45 - MÉDIA DE PALAVRAS NO PRÉ E PÓS-TESTE.....	91
FIGURA 46 - TEMA-TÍTULO NO PRÉ E PÓS-TESTE (VALORES ABSOLUTOS).....	96
FIGURA 47 - ASPECTUALIZAÇÃO NO PRÉ E PÓS-TESTE (VALORES ABSOLUTOS) .....	98
FIGURA 48 - CLASSIFICAÇÃO DOS GNS POR NÍVEIS QUANTO AO NÚMERO DE PALAVRAS (VALORES PERCENTUAIS) .....	107
FIGURA 49 - CLASSIFICAÇÃO DOS GNS POR NÍVEIS QUANTO À VARIEDADE DE ELEMENTOS (VALORES PERCENTUAIS) .....	108
FIGURA 50 - NÚMERO DE PALAVRAS NA EXPRESSÃO DE OPINIÃO (VALORES ABSOLUTOS) .....	116
FIGURA 51 - MÉDIA DE PALAVRAS NA EXPRESSÃO DE OPINIÃO .....	117
FIGURA 52 - EXPRESSÃO DE PREFERÊNCIA NO PRÉ-TESTE (VALORES ABSOLUTOS) .....	118
FIGURA 53 - EXPRESSÃO DE PREFERÊNCIA NO PÓS-TESTE.....	119

## **CAPÍTULO I**

---

*Toda a criança é artista.  
O problema é como permanecer artista depois de crescer*

Pablo Picasso

## 1. Introdução

### 1.1. Justificação e relevância temática

Os estudos sobre didática da língua materna têm demonstrado que a aprendizagem da língua escrita pela criança começa muito antes da entrada para a escola. Tal não significa, porém, que “(...) todo o percurso se faça fora do contexto escolar e sem uma forte intencionalidade” (Santana, 2007, p. 60). De facto, um dos problemas tradicionalmente associados ao ensino da escrita tem sido precisamente o de se “(...) considerar que aprendendo a ler se aprende, automaticamente, a escrever” (Santana, 2007, p. 64).

Por outro lado, diferentes estudos sobre ensino da escrita têm destacado a importância do papel da escrita como “eixo central do currículo e, conseqüentemente, o elo de ligação entre todas as outras áreas ” (Cardoso, 2006, p. 52). Inscrevendo-se num modelo de “escrita através do currículo”, vários autores têm defendido que a escrita em particular (e a Língua Portuguesa em geral) pode dar um inquestionável contributo contra a “fragmentação curricular” (Valadares, 2003). O papel transversal da língua materna tem sido reconhecido também em vários documentos oficiais, como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86):

O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.

A aprendizagem da escrita terá mais sucesso se a mesma ocorrer em contextos que confirmem sentido a esta aprendizagem. Neste âmbito, torna-se fundamental o desenvolvimento de projetos que promovam a articulação entre diferentes áreas curriculares, como o que aqui se apresenta.

Neste projeto, tomando como ponto de partida a articulação entre a Língua Portuguesa e a Expressão Plástica, pretendeu-se contribuir para o enriquecimento cultural dos alunos e criar um contexto gerador de uma motivação acrescida para as tarefas de leitura e de escrita.

Desta forma, o presente trabalho de investigação pretende alargar o conhecimento acerca da articulação entre estas duas áreas, contribuindo com novos dados que resultam da implementação de um projeto de investigação numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **1.2. Objetivo do estudo**

Os objetivos específicos do presente estudo são os seguintes:

- Desenvolver as competências de Língua Portuguesa em articulação com as competências estéticas e artísticas através do contacto com obras de arte e de literatura para a infância e juventude;
- Estimular as competências artísticas dos alunos, através do contacto direto com exposições, obras de arte e aplicação de técnicas no processo de criação artística;
- Desenvolver competências de escrita, nomeadamente no âmbito do texto descritivo.

Para alcançar os objetivos acima descritos, foi construído e implementado um projeto de intervenção, que contemplou as seguintes fases: (i) preparação, na qual se recolheram e analisaram os produtos escritos dos alunos e se conceberam as sequências didáticas a implementar em sala de aula; (ii) implementação das sequências didáticas, que previam tarefas de aprendizagem e avaliação e recolha de alguns produtos escritos relativos às tarefas de aprendizagem e avaliação; (iii) avaliação do projeto, através da comparação das produções escritas dos alunos antes e após intervenção.

### **1.3. Estrutura da dissertação**

O estudo encontra-se estruturado em seis capítulos, seguidos de um conjunto de anexos.

No Capítulo I é apresentada a justificação e relevância temática, são definidos os objetivos deste estudo e a estrutura do trabalho.

O Capítulo II, dedicado ao enquadramento teórico, subdivide-se em três secções. Na primeira secção, é apresentada uma visão global das artes visuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na segunda secção, são apresentadas as linhas gerais que devem orientar o trabalho de Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A terceira secção é dedicada à articulação entre a Língua Portuguesa e as artes visuais.

No Capítulo III, apresenta-se o enquadramento metodológico do projeto, sendo considerados os seguintes aspetos: a natureza do estudo, as fases de implementação do projeto, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e, por fim, o contexto e os participantes envolvidos nas atividades desenvolvidas.

No Capítulo IV, procede-se à descrição da intervenção. São descritas as quatro sequências didáticas que foram implementadas na turma, bem como os trabalhos de Expressão Plástica dos alunos e as suas memórias descritivas sobre as várias atividades trabalhadas.

O Capítulo V refere-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos através da análise comparativa do pré e pós-teste.

No último capítulo, são apresentadas as conclusões, nas quais se procuram destacar os aspetos mais relevantes do trabalho.

## **CAPÍTULO II**

---

*A arte não é um fim em si mesmo: é uma ponte.*

Marina Tsvietaieva

## 2. Enquadramento teórico

### 2.1. As artes visuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A presente secção apresenta um enquadramento teórico do trabalho a desenvolver ao nível das artes visuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Discute-se, de forma breve, o papel das artes na educação, passando-se, de seguida, para a apresentação dos documentos normativos que orientam este trabalho: o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (ME/DEB, 2001)<sup>1</sup> e a Organização Curricular e Programas (ME/DEB, 2001). Por fim, apresenta-se dois exemplos de boas práticas, que inspiraram o presente trabalho, na medida em que mostram que a articulação entre diferentes áreas curriculares é um caminho que vale a pena percorrer.

#### 2.1.1. A arte e a educação

A primeira vez que se instituiu um sistema educativo baseado na atividade artística, foi há pelo menos 2300 anos, com Platão. Este filósofo fazia a apologia da educação do homem pela arte, ou seja, a arte era concebida como forma de humanizar o ser humano, pelo que deveria ser utilizada como recurso pedagógico desde tenra idade.

Uma (educação artística) é a única que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma... devemos fazer Educação com base na arte logo desde muito cedo, porque ela pode operar na infância durante o sono da razão. E quando a razão surge, a Arte terá preparado o caminho para ela. Então ela será bem vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito familiares. (Platão, *in Fedro* cit. Sousa, 2003a, p. 22)

---

<sup>1</sup> Apesar de o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais ter sido suspenso, ainda se encontrava em vigor na altura a que se reporta este estudo.

Ao longo dos séculos, são vários os autores que se têm dedicado ao assunto, procurando perspetivar os benefícios da ligação entre arte e educação. Segundo Read (2007), estes estudos não foram, contudo, bem-sucedidos, porque a tese de Platão “(...) tem sido mal compreendida, em primeiro lugar porque durante séculos não foi percebido aquilo que se entendia por arte e, em segundo lugar, porque tem existido uma incerteza quase simultânea sobre o objetivo da educação” (Read, 2007, p. 13). O mesmo autor defende que “(...) a arte deve ser a base da educação”, ou seja, é um meio através do qual o indivíduo: expressa sentimentos e ideias; desenvolve capacidades motoras, de raciocínio, de afirmação e cooperação e desenvolve o espírito crítico, o que proporciona uma formação global, que contribui, em simultâneo, para uma harmoniosa integração do indivíduo na sociedade.

Ao longo do século XX, foram vários os autores que sublinharam os contributos que a arte oferece à educação.

Silva Santos (1989, p. 31), por exemplo, defende que “(...) se considerarmos que a arte, enquanto objeto de estudo, estimula a perceção visual através da observação de obras de arte e desenvolve a expressividade e a criação artística nas crianças, não nos restam dúvidas de que a arte é algo educável”.

Também Martins (1998, p. 13) explica que a arte é muito importante na escola “(...) principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um património cultural da humanidade e todo o ser humano tem direito ao acesso a esse saber.”

Mais recentemente, a Conferência Mundial de Educação Artística, que teve lugar em Lisboa, em 2006, recomendou a centralidade do processo criativo como componente indispensável ao desenvolvimento humano e social. Estas recomendações foram compiladas num Roteiro da Educação Artística, que apontam no sentido de se explorarem as potencialidades da Educação Artística, tendo em conta as necessidades de criatividade e cultura do século XXI (Matos, 2008). O debate provocado pela Conferência levantou várias questões pertinentes, a que o próprio Roteiro pretendeu dar resposta, nomeadamente: “A Educação Artística serve só para ensinar a apreciar ou deve ser também um meio para melhorar a aprendizagem de outras matérias?” ou ainda “A arte deve ser ensinada como disciplina virada para si

própria ou virada para o conjunto de conhecimentos, capacidades e valores que pode transmitir (ou ambas as coisas)?" (2006, p. 4).

Uma das ideias veiculada no Roteiro é a de que a Educação Artística deverá ser componente obrigatória dos programas educativos de qualquer país, e se já for contemplada, como é o caso de Portugal, deverá ser promovida. Esta é uma forma de reforçar o direito à educação e participação cultural que decorre dos desígnios internacionais expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos das Crianças. "A cultura e as artes são consideradas componentes fundamentais de uma educação que vise o desenvolvimento pleno dos indivíduos, pelo que a sua obrigatoriedade permitiria garantir o sucesso de todos os seus benefícios e potencialidades" (Matos, 2008, p. 27).

O Roteiro reforça ainda que a Educação Artística contribui para "(...) uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre a educação, cultura e arte" (p. 6), relações estas que são fundamentais para fazer face aos desafios que a nossa sociedade impõe.

Através da Educação Artística é ainda possível estimular na criança a inteligência, a sensibilidade e a afetividade. Como Sousa (2003a) refere, a Educação Artística é:

(...) uma educação com objectivos voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, o que significa uma educação que igualmente actue nas dimensões biológicas, afectivas, cognitivas, sociais e motoras de personalidade, de modo harmonioso, ou seja, dirigindo-se a todas estas dimensões de igual modo, sem preferenciar ou preterir alguma (Sousa, 2003a, p. 61).

### **2.1.2. Educação artística, educação pela arte e arte na educação**

A relação entre a arte e a educação pode, segundo Sousa (2003a), assumir três modalidades diferentes: educação artística, educação pela arte e arte na educação.

A educação artística pode ser entendida como o ensino das várias áreas de expressão artística, tais como, artes plásticas, música, teatro, cinema e dança. Esta

diversidade serve como instrumento pedagógico que promove uma ação educativa alargada e que tem em conta as exigências da sociedade.

Já a educação pela arte é uma educação do sensível, tendo como objetivo a estimulação e o enriquecimento do racional e a promoção da interação entre o pensar, o sentir e o agir. A educação pela arte dirige-se a todos os alunos de todos os níveis de escolaridade. Sousa (2003a, p. 83) alerta que a educação pela arte “(...) vai mais longe do que a simples administração de conhecimentos, visando entre outros objetivos, o aperfeiçoamento da percepção e da atividade simbólica”. Ou seja, promove-se, a aprendizagem e o desenvolvimento dos instrumentos essenciais do pensamento, como os sentimentos, as imagens, as palavras e as ideias.

As artes na educação, por seu turno, não procuram, de modo algum, a formação de futuros artistas. O seu principal objetivo é o enriquecimento do aluno a nível da sua cultura geral. Não se pretende formar artistas, mas sim cidadãos mais capazes de se inserirem na nossa sociedade.

### 2.1.3. Dimensões do ensino da arte

Read (2007) discute as dificuldades que o ensino da arte tem vindo a enfrentar ao longo dos anos, em diversos países, desde a Europa à América. Aponta, assim, alguns mal-entendidos que, no seu entender, se prendem mais com o mundo das artes do que com o mundo do ensino, fazendo uma avaliação dos critérios estéticos que podem ser harmonizados se estudados à luz das diferenças normais dos tipos psicológicos básicos.

O autor enuncia três atividades distintas que são, muitas vezes, confundidas e que poderão explicar o antagonismo existente nos critérios estéticos:

A: A actividade de *expressão pessoal* – a necessidade inata que o indivíduo sente de comunicar às outras pessoas pensamentos, sentimentos e emoções.

B: A actividade de *observação* – o desejo que o indivíduo tem de registar as impressões sensíveis, de clarificar os seus conhecimentos conceptuais, de edificar a sua memória e construir objectos que o auxiliem nas suas actividades práticas.

C: A actividade de *crítica* – a reacção do indivíduo aos modos de expressão que lhe são ou foram dirigidos e, de um modo geral, a resposta do indivíduo aos valores do mundo dos factos – a reacção qualitativa aos resultados quantitativos de A e B (Read, 2007, p. 253).

A atividade de expressão pessoal é uma atividade que não pode ser ensinada, ou seja, não poderá haver uma imposição de um padrão exterior, quer seja técnico quer formal. Essa imposição provocaria, no aluno, fortes inibições e frustraria os objetivos da atividade. Assim, o professor apenas assume um papel de auxiliar, de guia e de inspirador.

A atividade de observação, decorrente da capacidade de saber observar, é quase na sua totalidade uma faculdade adquirida. Apesar de alguns indivíduos nascerem com maior capacidade de concentração e coordenação, na maior parte dos casos, os alunos têm que ser exercitados para aprenderem a observar e a registar.

No que diz respeito à terceira atividade, a crítica, pode desenvolver-se com o ensino, mas também está relacionada, tal como a expressão, com os tipos psicológicos. Read (2007, p. 253) entende por crítica, uma “(...) resposta aos modos de expressão dos outros indivíduos”. Mas esta faculdade apenas se desenvolve como um aspeto da adaptação à sociedade e que será apenas revelado após o período da adolescência. Até lá, é necessário preservar a intensidade original das reações da criança às qualidades sensoriais das experiências.

Também Eisner (2004), no seu livro intitulado *El arte y la creación de la mente*, descreve oito concepções sobre o ensino das artes. As oito concepções descritas passam pelo ensino da arte centrado nas seguintes dimensões: disciplinas, cultura visual, resolução criativa de problemas, expressão pessoal criativa, educação artística como preparação para o mundo laboral, desenvolvimento cognitivo, uso das artes para melhorar o rendimento escolar e, por último na integração das artes no currículo.

Estas concepções, descritas nos parágrafos seguintes, podem ser categorizadas em dois grupos: essencialista e contextualista. Esta visão apresentada por Eisner (1997) será retomada na secção 2.3. do presente capítulo.

Uma das concepções mais importantes do ensino artístico é o chamado ensino das artes baseado nas disciplinas. Esta concepção é predominante no ensino das artes plásticas e baseia-se em quatro objetivos principais:

- (i) ajudar os estudantes a desenvolver a imaginação e a adquirir as atitudes necessárias para uma execução artísticas de qualidade;
- (ii) ajudar os estudantes a aprender a observar as qualidades da arte e falar sobre elas;
- (iii) ajudar os estudantes a compreender o contexto histórico e cultural em que a arte está inserida;
- (iv) dar a conhecer os valores que a arte veicula.

Desde os anos noventa, este modelo é o dominante no desenvolvimento dos currículos dedicados ao ensino das artes plásticas, nos Estados Unidos.

Outra concepção da educação artística, claramente diferente da anterior, centra-se no uso das artes para fomentar a compreensão da cultura visual.

Entende-se como cultura visual a intenção de ajudar os estudantes a aprender a descodificar os valores e as ideias que se encontram no que se poderia chamar cultura popular, mas que recebe a designação de belas artes.

Uma outra concepção da educação artística diz respeito à resolução criativa de problemas, especialmente no campo do desenho. Tem como objetivo abordar problemas de transcendência social com métodos tecnicamente eficazes e esteticamente satisfatórios.

Dois dos educadores artísticos mais influentes do mundo, Vickor Lowenfeld e Herbert Read, formularam uma concepção alternativa da educação artística centrada no desenvolvimento da criatividade. Estes autores viram nas artes um processo que emancipava o espírito e oferecia uma via de expressão ao impulso criativo. Mas, nesta concepção, a intervenção na aprendizagem era muito limitada, atribuindo-se pouca ou nenhuma atenção ao contexto histórico.

Com um caráter essencialmente pragmático, emerge também concepção da educação que se baseia no emprego das artes para o desenvolvimento das atitudes necessárias para o mundo do trabalho.

Alguns autores, defensores desta concepção, referem que a experiência nas artes desenvolve a iniciativa e a criatividade, estimula a imaginação, fomenta o orgulho pela destreza, desenvolve a capacidade de plenitude e, em alguns campos artísticos,

ajuda os alunos a aprender a cooperar. Todos estes atributos pessoais são importantes para o mundo profissional.

Outra conceção da educação artística destaca os efeitos cognitivos, que o ensino das artes tem no desenvolvimento de formas de pensamento subtis e complexas. Entre os principais defensores do carácter cognitivo da atividade artística encontra-se Rudolf Arnheim, um estudioso cuja obra abrange a história de arte, a psicologia e a educação artística.

Relacionada com o enfoque cognitivo da educação artística, surge uma outra conceção, que justifica a presença das artes nas escolas pelo facto de permitirem melhorar o rendimento escolar no âmbito das chamadas matérias básicas.

Por fim, existe uma outra conceção sobre a educação artística que propõe que o currículo para as artes esteja integrado no currículo de outras matérias. Eisner (2004) refere quatro estruturas curriculares que podem consubstanciar estas práticas integradoras.

Na primeira estrutura curricular, as artes usam-se para ajudar os estudantes a compreender um período histórico concreto ou uma dada cultura. Ou seja, a arte, a música, a literatura e a história confluem para o estudo de um período histórico concreto.

Na segunda estrutura curricular, a forma de integração das artes no currículo de outras matérias, que neste caso se dá dentro das próprias artes, tem como objetivo ajudar os estudantes a identificarem as semelhanças e as diferenças entre as diferentes culturas.

Nesta conceção do currículo das artes, os alunos têm a oportunidade de descobrir o que as artes têm em comum e também o que as diferencia.

O terceiro enfoque centra-se na identificação de um tema ou de uma ideia fundamental que se pode explorar mediante obras de arte e mediante trabalhos próprios de outros campos.

A última estrutura curricular para a integração das artes relaciona-se com a prática de resolução de problemas. Propõe-se aos alunos a definição de um problema que se deva abordar sob a perspetiva de várias disciplinas, incluindo as artes.

### **2.1.4. O papel da arte no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, constitui-se um quadro de referência que marcou de forma significativa o ensino artístico em Portugal, nomeadamente através da implementação de linhas orientadoras. Devido à importância atribuída pela reforma educativa à educação estética e artística, este documento vem sublinhar o importante papel que a educação estética e artística desempenha no desenvolvimento e formação integral da criança, especialmente no desenvolvimento das suas capacidades afetivas, lúdicas, expressivas e cognitivas, contribuindo como componentes importantes para a formação pessoal e social do indivíduo.

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competência Essenciais (ME/DEB, 2001) veio também atribuir uma importante valorização às artes visuais na educação “(...) como elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno no seu todo” (p. 149).

Neste documento, salientam-se algumas experiências de aprendizagem que apontam para práticas de investigação, a saber: a promoção de projetos de pesquisa em artes, explorando um determinado tema/situação/problema com significado para o aluno; a promoção e realização de espetáculos, exposições e outros; a utilização das tecnologias da informação e comunicação, especialmente a internet como um recurso; a fruição/participação em diversos espetáculos/exposições; práticas interdisciplinares, desenvolvendo projetos com outras áreas, permitindo a transferência de saberes; o contacto com diferentes tipos de culturas artísticas; o conhecimento do património artístico nacional e a exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais. (p. 151)

O mesmo documento apresenta “(...) a arte como forma de apreender o Mundo que permite o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores” (p. 155). Para tal, propõe-se que, ao longo do ensino básico, o aluno adquira algumas competências em artes visuais, que se encontram articuladas

segundo três eixos: a fruição-contemplação, a produção-criação e reflexão-interpretação.

Segundo Ricardo Reis (2007, p. 134), a fruição-contemplação pode abranger a área da comunicação, “(...) pois requer que os alunos evidenciem competências que se relacionam com as suas capacidades de conhecer, reconhecer e identificar códigos notacionais relativos às Artes Visuais.”; a produção-criação pode abranger a área da criação, “(...) pois requer que os alunos dominem os códigos notacionais das Artes Visuais para que os possam usar na produção e criação de novos objetos artísticos, utilizando e dominando diferentes meios de expressão”; por fim, a reflexão-interpretação pode abranger a área da compreensão, “(...) pois requer que os alunos, para além de conhecerem os códigos notacionais que permitem criar, sejam capazes de os compreender e analisar criticamente, não só a obra em si mas também o seu contexto, de modo a poderem integrar e produzir, através da síntese, novos conhecimentos.”

Também nas Metas de Aprendizagem da Expressão Plástica (Marques, coord., 2010), se defende que os saberes sejam desenvolvidos de um modo globalizante, integrando as seguintes dimensões:

**Afirmação da cidadania** - Reconhecimento da importância dos patrimónios cultural e artístico nacionais como valores indispensáveis ao desenvolvimento das capacidades de apreciação estética e artística, implicando a mobilização de processos de observação, análise, síntese e juízo crítico (opiniões com critérios fundamentados); de modo a levar as crianças a um conhecimento mais profundo dos bens culturais, a uma maior proximidade e a uma maior capacidade de intervenção e preservação.

**Sentido estético** – Permitir oportunidades de enriquecer e alargar a experiência visual das crianças, possibilitando o contacto com a obra de arte, entre outras formas visuais, despertando o gosto para apreciar e fruir os diferentes contextos visuais.

**Linguagem específica** - Aquisição da linguagem da comunicação visual para identificar e analisar, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos, técnicas em obras artísticas e noutras narrativas visuais, aplicando os saberes apreendidos em situações de observação e/ ou da sua criação plástica.

**Contacto com a obra de arte** – Utilização de obras de arte de diferentes épocas e culturas, sendo indesejável que se restrinja a Arte à tradição ocidental e em determinados períodos.

**Produção plástica** - Experimentar plasticamente conceitos, temáticas e narrativas em diferentes meios expressivos, mobilizando os elementos da comunicação visual e os conhecimentos vivenciados nos diferentes

contextos artísticos, dando especial relevo ao **desenho**, nas suas diferentes vertentes, como “exercício básico e insubstituível de toda a linguagem plástica e uma “ferramenta” essencial na estruturação do conhecimento visual.

**Linguagens digitais** - Perceber a importância das linguagens digitais (Internet, computador, CDROM, fotografia; cinema de animação, entre outros) na interpretação de narrativas visuais e na concepção/produção de objectos plásticos nos quais se ensaiem soluções originais, diversificadas e alternativas, no âmbito da pintura, do desenho, do tratamento de imagem, de actividades interactivas e do processo de pesquisa (Internet) (Marques, 2010, p. 3).

Na Organização Curricular e Programas (ME/DEB, 2001), nos princípios orientadores dedicados à Expressão Plástica, refere-se que a necessidade de “(...) manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permitem que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (p. 89). Refere-se ainda que, “(...) apesar de a sala de aula ser o local privilegiado para a vivência das actividades de expressão plástica, o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética” (p. 89).

Face ao exposto, conclui-se que a possibilidade de o aluno se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas variadas experiências que vai realizando, ao longo do seu percurso escolar, assumem um papel de enorme relevância, principalmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escola, como espaço formal para o desenvolvimento da cidadania, deve possibilitar o contacto sistematizado, integrado e sequencial da educação com o universo das expressões artísticas e, conseqüentemente, com as suas linguagens. É fundamental reconhecer que o fazer artístico e a fruição estética proporcionam o desenvolvimento das crianças e dos jovens, desafiando a sua capacidade de alargar o potencial cognitivo do aluno e, assim, criar e olhar o mundo de forma diferente.

### **2.1.5. Práticas de ensino de Expressão Plástica no 1.º Ciclo**

Frequentemente, nos tempos dedicados à Expressão Plástica, o professor de 1.º Ciclo distribui aos seus alunos desenhos para colorir ou recortes para fazer colagens. Este tipo de atividade não beneficia, porém, os alunos, na medida em que não contribui para o desenvolvimento da criatividade nem da expressividade. Para Sousa (2003a, p. 180) “Trata-se de uma ação puramente mecânica e extremamente fastidiosa que a criança cumpre por obrigação e não por prazer.”

Os desenhos que são apresentados aos alunos são, por regra, todos iguais, não apresentam diferenças individuais e não promovem aspetos essenciais, como a liberdade, a criatividade e a espontaneidade. A situação torna-se mais grave quando uma criança é exposta constantemente a este tipo de trabalho pois, segundo Lowenfeld (1977, citado por Sousa, 2003b, p. 181) “Uma criança, depois de condicionada à coloração de figuras, terá dificuldades em desfrutar da independência de criar. A sujeição que esses cadernos produzem é arrasadora. A experimentação e a pesquisa têm provado que mais de metade das crianças, expostas aos cadernos de colorir, perde a sua criatividade e a sua autonomia de expressão.”

Também Sousa (2003b) refere os desenhos para colorir dirigem o pensamento dos alunos, criando uma barreira à espontaneidade expressiva, pois não permitem nem a liberdade criativa, nem a autonomia, levando apenas a que sigam os modelos que lhes são dados. Deste modo, estas atividades condicionam a criança aos conceitos dos adultos, negando “(...) as vias naturais do seu desenvolvimento através da expressão plástica, provocando insatisfação e frustração” (p. 181).

Demarcando-se de práticas como as acima descritas, vários autores têm defendido que as artes não são uma fonte de descanso e de distração, nem são atividades decorativas ou ornamentais que desempenham um papel secundário em relação às outras matérias educativas básicas.

Segundo Eisner (2004), por exemplo, as artes podem atuar como modelo para ensinar as matérias que se entendem por académicas. Para concretizar estas ideias, o

autor apresenta várias lições que as artes podem dar à educação, das quais se destacam as três que se descrevem abaixo.

Por vezes, a escola de hoje apresenta, ainda, apenas um caminho, uma única maneira de resolver os problemas, tanto na Língua Portuguesa como na Matemática. Normalmente, o professor ensina um único caminho para chegar a um resultado. Ao contrário, as artes ensinam aos alunos que há várias respostas para as perguntas e várias soluções para os problemas. Nas artes há mais do que uma maneira de interpretar uma partitura musical, mais do que uma maneira de descrever uma pintura ou uma escultura, mais do que um significado para a descrição poética de uma pessoa ou de uma situação. Nas artes, a diversidade e a variedade ocupam um lugar central.

Outra lição que as artes podem ensinar à educação é a importância da imaginação. Segundo Eisner (2004), nas artes, a imaginação “tem licença para voar”.

A última lição que se destaca aqui refere-se à dimensão experiencial, ou seja, à capacidade que uma obra de arte tem para comover aquele que a contempla.

Para o autor, uma das funções de qualquer obra de arte é provocar alguma coisa ou afetar a experiência do observador. Quanto mais informações e dados se possuir sobre a obra de arte, maior é a possibilidade de lhe dar sentido e de compreender o seu significado.

Em suma, na linha das lições de Eisner, esta dissertação demarca-se claramente das práticas que atribuem à Expressão Plástica uma função essencialmente decorativa, procurando, promover práticas que promovam uma real articulação entre diferentes áreas do saber.

### **2.1.6. Espaços para o desenvolvimento da Expressão Plástica**

Na literatura tem sido destacada a importância da gestão do espaço da sala de aula para o desenvolvimento de atividades de Expressão Plástica.

Read (2007), na sua tese, dedicou um capítulo à importância do espaço no contexto educativo. Segundo este autor, os trabalhos dos vários artistas, tanto do presente como do passado, deverão estar expostos na sala e os alunos deverão ter o

contacto com todos eles, assim como com as produções de desenhos, pinturas e esculturas.

Para Read (2007), a capacidade de apreciar a obra de arte não se adquire através da contemplação passiva. Os sentidos das crianças só podem ser ampliados “(...) através da acção, e a acção requer espaço, não o espaço restrito de uma sala de aula ou de um ginásio, mas o espaço da natureza” (Read, 2007, p. 306).

Segundo o autor, a liberdade (tal como defendida por Rousseau) deve ser o princípio orientador da educação e, como tal, deve também ser promovida nos espaços da escola.

No contexto da sala de aula de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem sido também destacada a importância da criação de um espaço específico onde esteja presente e disponível um grande leque de materiais, que os alunos possam manusear de forma autónoma, dando assim espaço a várias criações. Sousa (2003b) defende que “Cada material contribui de modo específico para a expressividade e a criatividade da criança em determinadas condições específicas. Compete ao professor procurar o material mais adequado para cada situação particular” (p. 185).

Como foi referido na secção 2.1.4., na Organização Curricular e Programas (ME/DEB, 2001), os princípios orientadores dedicados à Expressão Plástica salientam, também, a importância da manipulação e da experiência com os materiais, com as formas e com as cores. Estas práticas permitem que, a partir de descobertas sensoriais, a criança desenvolva formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. Para tal, a criança deve poder manusear livremente diversos materiais, de forma a poder sentir a linguagem destes e interagir de forma livre e espontânea despertando a sua imaginação e criatividade.

### **2.1.7. A articulação da arte com outras áreas curriculares**

Como foi referido na secção 2.1.3., a arte pode ser utilizada como ferramenta didática-pedagógica para o ensino de outras disciplinas do currículo, tais como, a Matemática e a Língua Portuguesa.

Nesta concepção, o ensino da arte na educação escolar não possui um fim em si mesmo, mas serve como meio para alcançar objetivos que não estão relacionados com o ensino da arte propriamente dita. Ora, nesta aceção, a arte pode desempenhar um papel importante na promoção da interdisciplinaridade.

De seguida, apresentam-se dois exemplos, um internacional e outro nacional, de boas práticas relativamente à articulação entre a arte e as outras áreas do saber.

### **O primeiro exemplo – Reggio Emilia**

A cidade italiana Reggio Emilia ficou conhecida em todo o mundo pela qualidade da educação que oferece aos seus alunos. A partir da década de 1970, as instituições de educação pré-escolar, desta cidade caracterizavam-se pela inovação teórica, experimentação, documentação, formação contínua dos seus profissionais e pela intensa participação da família e da comunidade na gestão da escola.

Vários autores, como Althouse (2003) e Eisney (2004), referem Reggio Emilia como exemplo de uma boa prática no ensino das artes em articulação com outras áreas curriculares. Esta comunidade educativa desenvolve «projetos de trabalho» que são fruto de uma investigação feita em grupo.

Os temas e as atividades desenvolvidas partem dos interesses e das ideias dos alunos. Ou seja, os alunos têm uma parte ativa na planificação do currículo e a sua contribuição é referida e evidenciada nas suas experiências artísticas. O trabalho é inserido como um desafio, que pode passar pela visita a uma exposição, a um edifício, a um jardim, entre outros sítios. Posteriormente, realizam-se debates e discussões em grupo, que estimulam a reflexão e fazem com que os alunos expliquem com mais detalhe o que criaram. Após esta primeira fase, há uma representação e expressão, através do uso de diversos meios (desenho, movimento, jogos, construções com diversos materiais), que abrangem a arte e a estética.

Deste modo, os alunos do pré-escolar convertem-se em membros de um esforço comum realizando um trabalho visual, elaborado coletivamente, que se converte num projeto agradável e familiar.

Em suma, as escolas em Reggio Emilia têm na arte a ferramenta para o pensamento. São escolas em que as mentes das crianças vivenciam numa liberdade criativa, através de uma aprendizagem real.

### **O segundo exemplo – Primeiro olhar**

O segundo exemplo é português e desenvolveu-se no âmbito da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, na sequência do protocolo de cooperação estabelecido entre este centro de investigação e a Fundação Calouste Gulbenkian. *O Primeiro olhar – Programa Integrado de Artes Visuais* permite uma inovação educativa, dentro e fora das escolas, a partir de inúmeras fontes de património cultural a que as comunidades educativas têm cada vez mais acesso. Este projeto pretende promover, quer a nível nacional, quer através das redes internacionais, o conhecimento na área da educação estética, da educação visual, da formação ética e da sensibilidade e a difusão e confronto das boas práticas.

A partir deste programa, foi editado o livro *Primeiro olhar um recurso pedagógico*, que proporciona aos professores e educadores de todos os graus de ensino um conjunto de propostas relativas à pedagogia das artes visuais e à educação em contexto dos museus de arte, a partir das coleções de arte do Museu Gulbenkian e do Centro de Arte Moderna José Azevedo Perdigão.

Este programa tem como orientação uma intenção pedagógica da educação do olhar e do ver através do contacto com as obras de arte, promovendo, de forma organizada, o desenvolvimento da sensibilidade estética e estabelecendo a possibilidade da iniciação ao diálogo sobre a arte.

Os objetivos deste programa são:

- Facultar possibilidades de apreciação artística a partir das qualidades expressivas das obras de arte;
- Despertar o interesse de educadores, crianças e adultos para duas coleções de arte;
- Facilitar a familiaridade com as obras de arte, através do contacto com materiais didáticos, especialmente concebidos para a explicação estética;

- Proporcionar aos educadores, através de iniciativas formativas, a utilização deste modelo na preparação das visitas aos dois museus.

Os autores deste programa “(...) acreditam que as obras de arte, prestando-se a uma pluralidade de impressões, desenvolvem a sensibilidade e a imaginação, desempenhando por isso um papel importante na experiência pessoal dos indivíduos. O convívio com a arte é um dos modos mais eficazes para a formação da personalidade e para a integração do indivíduo nos valores superiores da humanidade” (Gonçalves, 2002, p. 10).

É de salientar algumas orientações metodológicas deste programa, em que é visível a articulação com outras áreas. Assim, as atividades desenvolvidas centram-se em quatro áreas de intervenção. “A primeira relaciona-se com os diálogos, a partir da observação das obras. A segunda prende-se com a realização de experimentações plásticas. Estas experimentações plásticas permitem o contacto com diferentes materiais e técnicas. A terceira centra-se na promoção de contactos com artistas plásticos, oportunidades de com eles refletir sobre questões ligadas à sua vida e expressão artística. A quarta consiste nas visitas aos museus, e deve ser privilegiada neste programa” (Gonçalves, 2002, p. 16).

Este projeto fomentou o aparecimento de outros projetos no nosso país, nomeadamente, do projeto R3, desenvolvido pela Elisa Marques no agrupamento de Escolas do concelho de Grândola. Com o projeto R3 “(...) procurou-se levar a efeito atividades que enfatizassem as dimensões estéticas e artísticas, mostrando como estas áreas podem ser consideradas fundamentais na educação das crianças, dos jovens e dos adultos” (Marques, s.d, p. 11).

## **2.2. A Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A conceção do projeto de intervenção implementado no âmbito desta dissertação foi orientada pelos seguintes documentos normativos: o Currículo Nacional

do Ensino Básico – Competências Essenciais (ME/DEB, 2001), o Programa de Português do Ensino Básico (Reis, coord. , 2009), o Guião de Implementação do Programa - Escrita (Niza, 2011) e as Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa (Sim-Sim, coord. , 2010).

Tanto o Programa de Português do Ensino Básico como o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e as Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa estão organizados em torno de cinco competências: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e conhecimento explícito da língua. Dado o âmbito do projeto desenvolvido, as próximas secções centrar-se-ão na escrita, visto ser a competência central trabalhada.

### **2.2.1. A expressão escrita**

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (ME/DEB, 2001) entende-se por escrita “(...) 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 adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos” (p. 16).

Na escrita, este documento preconiza, tendo como base a perspetiva pedagógica do construtivismo, que um texto deixe de ser encarado como resultado de uma mera atividade de cópia ou de ditado, passando a ser concebido como um discurso interior em interação com os discursos dos outros.

A escrita não é um processo fácil e todos nós sabemos que é difícil escrever, por essa razão é fundamental que a escrita seja encarada como um processo e que esse processo seja ensinado ao aluno. O Programa de Português do Ensino Básico propõe que a escrita seja encarada nessa perspetiva, defendendo que as diferentes fases do processo de escrita sejam ensinadas explicitamente, tendo em conta os diferentes tipos e géneros textuais. É necessário que o professor seja um “ (...) interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em projectos mais latos, funcionais e investidos de significação” (Niza, 2011, p. 10).

O Guião de Implementação do Programa (Niza, 2011) referente à escrita reforça que “ (...) escrever também faz compreender melhor a escrita dos outros, isto é, potencia e desenvolve a leitura e permite uma melhor e mais complexa organização da fala” (p. 14). Mais adiante, lê-se que “(...) escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural” (p. 16).

Mas, para que a atividade de produção de textos escritos tenha sucesso, é necessária a ativação de um número importante de conhecimentos e processos. Assim, e de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (ME/DEB, 2001), é necessário recorrer a três componentes: planificação, textualização e revisão.<sup>2</sup>

- i. Na planificação equaciona-se o objetivo da comunicação, o tipo de texto, geram-se ideias e elabora-se um plano. A leitura ou audição de textos pode constituir-se como atividade a ter conta a geração e organização de ideias.
- ii. A textualização corresponde à redação do texto segundo o plano previamente elaborado, selecionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto coerente. As listas de palavras e expressões trabalhadas no oral deverão ser mobilizadas e disponibilizadas para que os alunos possam consultá-las e usá-las.
- iii. A revisão tem como objetivo melhorar o texto. (Reis, coord. ,2009, p. 71)

Na planificação no processo de escrita, pretende-se que o aluno consiga antecipar as ideias que o seu texto poderá conter. Ou seja, prepara-se o aluno, por um lado, para delinear os objetivos e antecipar os seus efeitos no leitor e, por outro, para ativar e/ou pesquisar os conteúdos relacionados com o tema escolhido, organizando-os de acordo com a estrutura textual definida.

---

<sup>2</sup> Como ficará claro no decurso da exposição, a planificação, textualização e revisão podem não se suceder linearmente, estando presentes em diversos momentos do processo de escrita.

Segundo Coimbra (2009), nas operações de planificação, o aluno deverá gerar, selecionar e organizar o conteúdo a transmitir. Esta mobilização de conhecimentos implica uma macroplanificação relativa ao contexto. Como defendem vários autores, nesta etapa, o aluno deverá ter conhecimento da estrutura do tipo de texto que vai produzir, das situações de produção, bem como da “(...) microplanificação, conducente ao discurso na sua forma final” (Coimbra, 2009, p. 95).

É importante frisar que esta etapa não é estanque, está constantemente a ser revista e o aluno recorrerá a ela para rever as decisões tomadas em função do que está a escrever.

A segunda etapa, a textualização, é dedicada à realização da redação propriamente dita (Barbeiro, 2007), ou seja, ao aparecimento de expressões, de frases, de parágrafos ou mesmo de segmentos de texto que explicam as ideias através de um discurso textual. É nesta fase que o aluno transforma em escrita os conteúdos e a sua organização.

O aluno, à medida que o processo avança, tem que adquirir competências textuais para dar resposta às várias necessidades que encontra ao longo do processo de escrita, nomeadamente, a explicitação de teor, selecionando os conteúdos ativados, a formulação linguística, de forma a ativar o vocabulário, e a articulação linguística, para garantir as relações de coesão e coerência.

Ou seja, de acordo com Coimbra (2009, p. 95), este processo realiza-se “(...) nas operações locais de organização sintagmática do texto, mobilizando aptidões linguísticas, desde a construção das referências às operações de coesão textual.”

A última etapa, a revisão, consiste na leitura, na avaliação e na eventual correção ou reformulação do que foi escrito (Barbeiro, 2009). Esta etapa pode ocorrer ao longo da etapa anterior, a textualização. Contudo, a revisão global de um texto é extremamente importante e surge associada à primeira etapa, à planificação, confrontando os objetivos iniciais com a produção final. Por isso, e segundo Coimbra (2009), a revisão verifica-se ao longo das tarefas de produção e depois de obtido o produto final, completando-se na subfase de edição.

Cassany (2004) refere ainda que a revisão poderá estar dividida em duas etapas. Numa fase inicial, pode incidir mais na caligrafia e nas convenções ortográficas,

enquanto numa fase mais avançada, ou numa perspetiva mais profunda, pode passar pela construção frásica, pela pontuação, pela articulação intra e inter-frásica, pela informação e pela estrutura do próprio texto. Assim, a revisão consiste na reflexão sobre a produção textual nos seus mais diversos aspetos.

A etapa da revisão é fundamental para que o aluno adquira habilidades que permitem ir criando autonomia. Espera-se que ao longo do tempo, e numa fase mais avançada da sua aprendizagem, o aluno consiga individualmente utilizar instrumentos de correção, tais como, fichas de orientação, listas de verificação, indicações do próprio professor que lhe possibilitem a realização autónoma de tarefas de reescrita. Numa fase posterior, espera-se mesmo que ele possa ser parceiro numa tarefa de revisão colaborativa, sabendo, assim, o que deve ser analisado ou corrigido num texto produzido. Segundo Vygotsky (1977), citado por Martins (1998), "(...) aquilo que uma criança inicialmente consegue produzir com a ajuda explícita de alguém mais experiente, passa progressivamente a ser possível sem essa ajuda."

Martins (1998) refere que a atividade de revisão não é automática, mas sim uma atividade que deverá ser praticada em diferentes situações. Também refere que o professor, ao corrigir os textos, deverá fornecer ao aluno indicações concretas dos seus erros e não apenas algumas chamadas de atenção, pouco esclarecedoras, para o aluno. Esta ideia é defendida também por Cassany (2004, p. 37), que aconselha o professor a "(...) hacer un esfuerzo para dar un tono más constructivo a la corrección. Valorando lo positivo al lado de los errores, adoptamos un punto de vista más neutro, somos más imparciales y le ofrecemos una valoración más justa al alumno. Se aprende tanto de los errores como de los aciertos. Y para el autor del texto es muy gratificante saber que es lo que se há hecho bien. "

As etapas acima mencionadas (planificação, textualização e revisão) deverão ser desenvolvidas de uma forma gradual e sistemática, para que os alunos sejam capazes de produzir autonomamente textos com qualidade.

Por fim, a apresentação do texto é muito importante para o aluno, pois está envolvida a imagem final que o seu trabalho vai ter, quando divulgado na comunidade. Daí que a edição final do texto não deverá ser descuidada. É preciso cuidar do suporte e

da mancha gráfica, para que o produto final seja agradável e cumpra os objetivos pretendidos.

### **2.2.2. Noção de sequência textual**

Têm sido propostas na literatura diversas categorizações para os textos, recorrendo-se tradicionalmente à noção de tipo de texto. Adam (1992, 2008) apresenta um contributo decisivo para os estudos de gramática textual ao propor que o texto é uma entidade heterogénea composta por diferentes tipos de sequências.

Este autor apresenta a noção de sequência textual, considerando que um mesmo texto pode ser composto por sequências de natureza diversa. Assim, os textos não são concebidos como entidades homogéneas, construídos por sequências do mesmo tipo, mas antes como entidades heterogéneas, compostas por sequências tipológicas que podem ser diferentes.

As sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições – enunciados: as macroproposições. A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência (Adam, 2008, p. 204).

A sequência é caracterizada por ser uma entidade relativamente autónoma, que possui uma organização interna e que aparece numa relação de dependência-interdependência com as outras partes do texto. Tem também marcas linguísticas próprias e características típicas que possibilitam a sua identificação.

De acordo com Adam (1992), existem os seguintes tipos de sequência: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Um texto pode ter uma estruturação uni-sequencial ou pluri-sequencial, adquirindo frequentemente designação da sequência dominante.

A secção que se segue é dedicada à caracterização da sequência descritiva, dada a relevância que esta assume no projeto desenvolvido.

### 2.2.2.1. Sequência descritiva

A sequência descritiva é a sequência com menor autonomia na composição textual, pois aparece normalmente associada a outras sequências, como a narrativa.

A sequência descritiva tem como objetivo dar a conhecer ao leitor/ouvinte o cenário onde uma ação se desenrola, ou, por exemplo, as personagens que dela participam.

Segundo Silva (2008), “No texto descritivo apresenta-se algo ou alguém, num primeiro momento, seguindo-se a descrição pormenorizada do que anteriormente se apresentou.” Ou seja, uma descrição consiste na representação de um objeto ou entidade no seu todo e nas partes.

Para descrever um objeto, uma paisagem ou um ser de forma clara não se deve enumerar o maior número possível de detalhes, mas evidenciar de forma coerente e coesa os traços mais originais, os mais evidentes. A simples enumeração das partes constitutivas corresponde ao grau zero da descrição.

Na verdade, a sequência descritiva dispõe de uma ordem hierárquica e de características próprias. Entre os autores que têm defendido esta ideia, destacam-se Hamon (1981), Adam e Petitjean (1989).

Para Hamon (1981, p. 40):

(...) um sistema descritivo é um jogo de equivalências hierarquizado: equivalência entre uma denominação (uma palavra) e uma expansão (um conjunto de palavras justapostas em lista, ou coordenadas e subordinadas num texto) (...)

O protótipo de sequência descritiva proposto por Adam e Petitjean (1989) prevê quatro procedimentos a nível da **macroestrutura**, a saber:

- Procedimento de **ancoragem** do tema-título (*procédure d’ancrage*) – que é responsável pela evidência do tema-título, que poderá ocorrer de três formas: no início da sequência (quem /o que vai ser a questão); no final (que caracteriza uma afetação); ou combinando as duas formas (se o tema é retomado).

- Procedimento de **aspectualização** (*procédure d'aspectualisation*) – é a matriz descritiva pela qual o objeto descrito tem as partes enumeradas e propriedades atribuídas, ou seja, é o responsável pela fragmentação do tema-título em partes, partes essas, consideradas as qualidades e propriedades do todo (cor, dimensão/tamanho, forma, ...).
- Procedimento de **encadeamento pela subtematização** (*procédure de mise d'enchâssement par sous-thématisation*) – expande a descrição, isto é, as propriedades ou elementos comparativos podem constituir subtemas. Por outras palavras, uma parte selecionada na aspectualização pode ser escolhida como base de uma nova sequência, tendo um novo tema-título, encadeando uma sequência na outra.
- Procedimento de **estabelecimento das relações** (*procédure de mise en relation*) – diz respeito à operação de assimilação, que pode ser comparativa e/ ou metafórica, isto é, quando se aproxima o objeto descrito de outros por meio de comparação e/ou metáfora.

Relativamente à **microestrutura**, Pereira e Costa (2001) apresentam características linguísticas próprias da sequência descritiva, a saber:

- Localizadores espaciais: são elementos essenciais para a coesão e coerência textual, que possibilitam a localização espacial dos cenários e das personagens descritas;
- Relações lexicais: relações de sentido do tipo parte-todo, hierarquia e semelhança/oposição;
- Construções figurativas: metonímia, metáfora e comparação;
- Estruturas caracterizadoras e modificadoras de grupos nominais (adjetivos e construções de funcionalidade equivalente).

Quanto ao modelo de planificação de texto descritivo, Neves e Oliveira (2001) propõem a estrutura apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 Planificação do texto descritivo

<b>Introdução:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• indicar a entidade a descrever</li> <li>• situar a entidade relativamente a tempo/espço/realidade/quem descreve</li> <li>• assumir tipo de registo: objetivo/subjetivo</li> </ul>
<b>Desenvolvimento:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• caracterizar a entidade tendo em conta a: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ perspetiva fixa/móvel</li> <li>▪ perspetiva geral/de pormenor</li> <li>▪ aparência (forma, cor, peso, dimensão, ...)</li> </ul> </li> <li>• indicar clara e ordenadamente as partes e propriedades das partes</li> <li>• explorar características pelos diferentes sentidos</li> <li>• associar a entidade, as partes ou as características a construções comparativas, metafóricas, etc.</li> </ul>
<b>Conclusão:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apreciar globalmente as qualidades/características elencadas</li> <li>• adiantar uma visão conjunta.</li> </ul>

Segundo os autores, numa fase inicial de estruturação de conhecimentos, é fundamental a apresentação da estrutura simplificada da sequência descritiva aos alunos. Quando estes se tornam escritores mais experientes, esta estrutura poderá ser complexificada.

### 2.3. Articulação entre as artes visuais e a língua

Uma aprendizagem centrada na compreensão da arte possibilita aos alunos uma constante e inovadora experiência que lhes dá um conjunto de competências capazes de alargar a sua personalidade. Estruturar os diversos conhecimentos e articulá-los com outras áreas de aprendizagem – interdisciplinaridade – promove a agilidade do pensamento, na medida em que desenvolve estruturas de interpretação, explicação, análise e crítica. Esta articulação, também proporciona à criança: (i) novas ferramentas para a construção de um novo espírito curioso e questionador; (ii)

aquisição de novos itens lexicais; (iii) alargamento dos novos horizontes de carácter visual (Oliveira, 2007).

Como foi referido na sessão 2.1.3. do presente capítulo, segundo Eisner (1997), as concepções sobre a arte na escola podem ser categorizadas em dois grupos: essencialista e contextualista.

A perspetiva essencialista caracteriza-se pela valorização da arte, enquanto experiência única e diferente de todas as que podem ser vivenciadas através das outras áreas curriculares e do conhecimento. A arte é fonte de conhecimentos, valores e características singulares, que remetem para a exclusividade da sua fruição. A importância da arte na educação deve-se, precisamente, à sua particularidade, única enquanto meio de perceção e interpretação do mundo. Como tal, não deve ser usada como meio para atingir outros fins que não os artísticos.

A perspetiva contextualista, por seu lado, caracteriza-se pela ideia de que a arte proporciona o desenvolvimento de diferentes componentes, nomeadamente artísticas, comportamentais, motoras e cognitivas. Preconiza a arte como um instrumento para atingir diferentes fins. A finalidade destes objetivos deve corresponder às diferentes necessidades e contextos individuais ou de grupo comunidade. Entre as justificações contextualistas, Eisner (1997, p. 8) refere:

- a satisfação proporcionada pelas atividades artísticas;
- a natureza terapêutica, pois a arte promove a comunicação e a expressão de sentimentos, emoções e ideias. Ou seja, cria oportunidades que não encontram lugar em outras áreas curriculares;
- o desenvolvimento da criatividade como um objetivo educativo, o que implica que a arte deva ser incluída nos currículos escolares, já que constitui um instrumento importante no domínio da imaginação e criatividade;
- as atividades artísticas como promotoras do conhecimento de outras áreas académicas.

Em suma, na perspetiva essencialista, a arte é compreendida como área de estudo, sendo atribuída às diferentes disciplinas artísticas a responsabilidade de desenvolver no aluno o domínio das técnicas artísticas, a sensibilidade e o gosto pela arte. Por outro lado, existe a vertente contextualista, que defende o uso da arte como

metodologia de ensino de diferentes áreas do conhecimento, como a Matemática, a Língua Materna e as Línguas Estrangeiras, a Física, entre outras através da prática das artes.

Na prática pedagógica defendida neste projeto, as duas categorias – contextualista e essencialista – não se separam de forma nítida, estabelecendo-se entre ambas, não uma relação dicotômica, mas sim uma relação complementar. Neste sentido, cabe defender dentro da escola o espaço da arte livre, sem deixar de a contextualizar nos seus diversos momentos.

Um quadro de um pintor pode servir como base para uma atividade de expressão do oral ou escrita, pode servir para a introdução ou alargamento de vocabulário relacionado com diversas temáticas; pode ser utilizado no âmbito da prática de estruturas gramaticais, tais como o grau comparativo dos adjetivos, o funcionamento dos tempos verbais e das preposições de lugar; pode funcionar como base para um debate ou para uma atividade de escrita orientada ou criativa e pode, entre outras potencialidades, ser usado para a prática de algumas funções da linguagem, tais como, manifestar preferências, expressar opiniões, entre outras.

É neste contexto que o quadro e a temática da pintura podem surgir na sala de aula, abrindo novas perspectivas para a prática da expressão oral e escrita.

### **2.3.1. Falar, ler e escrever sobre arte na escola – aquisição do léxico**

É fundamental falar, ler e escrever com os alunos sobre arte, na escola. A arte poderá ser o tema dos textos, mas também pode-se conversar com os alunos sobre os objetos que se usam na educação artística, sobre a composição da arte e as suas qualidades expressivas. É de extrema importância que essa conversa seja realizada dentro do contexto experiência, ou seja, quando o aluno está a desenvolver o seu trabalho. Althouse (2003) refere que as conversas com os alunos sobre arte devem centrar-se nos interesses da criança, nas ferramentas ou objetos que o aluno usa para a realização dos seus trabalhos, na qualidade expressiva das suas ideias, sentimentos, esforços, como também na compreensão dos elementos básicos e dos princípios do desenho.

O professor poderá falar com os alunos sobre os princípios do desenho, que incluem as linhas, as formas, a cor, a textura e o espaço, bem como sobre o que estes princípios revelam: equilíbrio, padrão (repetição/ritmo), ênfase, proporção, unidade/variedade e movimento. Desta forma, o vocabulário referente à arte passará a fazer parte do dia-a-dia da criança quando está a trabalhar a Expressão Plástica.

Althouse (2003) propõe ainda que seja usada uma *checklist* para avaliar os ganhos da criança no que diz respeito ao vocabulário e aos conceitos artísticos. Esta lista apresenta não só o vocabulário e os conceitos, mas também os elementos e os princípios dos desenhos, avaliando a linguagem dos alunos sobre arte como também a conversa espontânea das crianças sobre esta temática.

Althouse (2003) apresenta ainda vinte sugestões que os professores e educadores podem seguir para falarem com as crianças sobre arte, que são listadas abaixo<sup>3</sup>.

1. Os professores deverão utilizar corretamente os termos relacionados com a arte. Alguns exemplos de questões ou afirmações que poderão ser dirigidas aos alunos são: “Fizeste uma cor secundária?” ou “Eu vejo que desenhaste linhas retas, linhas ziguezague e linhas curvas.”
2. O professor deve encorajar os alunos a refletirem sobre as suas experiências artísticas, questionando-os sobre as suas criações: “Qual destas pinturas é que tu preferes?”; ou se, por exemplo, um aluno levar alguns dias a elaborar uma pintura, poderá questioná-lo sobre as alterações que observou durante a elaboração do seu trabalho.
3. O professor deverá colocar questões convergentes, ou objetivas, do género: “Qual foi a cor que fizeste?” ou “Qual é a forma geométrica que tem esta figura?”.
4. Os novos conceitos de arte devem ser introduzidos quando o aluno está a trabalhar, quando está em ação.
5. O professor deve levar as crianças a usarem a linguagem da arte.

---

<sup>3</sup> As sugestões apresentadas centram-se na teoria Lev Vygotsky, das interações sociais da aprendizagem e da relação entre o professor-aluno e aluno-aluno para o melhoramento do desenvolvimento integral do mesmo.

6. Poderá ainda colocar questões divergentes, ou subjetivas, como “Quais são as tuas ideias sobre a pintura de Monet? ” ou “Que tipo de material poderás usar nesta pintura?”.
7. O professor deve verbalizar as ações das crianças, colocando questões como “Estás a fazer uma sombra com tinta preta?” ou “Estás a misturar a tinta azul com a vermelha. Que cor faz?”.
8. O professor deve verbalizar um problema e ajudar os alunos a procurarem a resposta. Ou seja, quando uma criança tem um problema, o professor deverá questioná-la no sentido que seja ela a encontrar a solução do seu problema.
9. O professor deve encorajar as crianças a discutirem e a chegarem a soluções.
10. O professor deve procurar articular a arte com as outras áreas do conhecimento.
11. O professor deve encorajar as crianças a falarem sobre arte. Pode falar com os alunos sobre as suas produções: “Fala-me mais sobre o teu quadro” ou “Fala sobre esta parte da pintura.”
12. O professor deverá encorajar os alunos a descreverem os processos que usaram para criar o seu produto, a sua obra.
13. Os professores devem certificar-se de que os alunos perceberam os conceitos e as técnicas que foram trabalhados. O professor poderá questionar o aluno: “O que aconteceu a esta linha? Onde termina?” ou “Como fez esta cor verde?”.
14. O professor deve encorajar os alunos a terem conversas sobre o que estão a fazer, permitindo ao professor aperceber-se se as verbalizações podem ajudar os alunos na resolução dos problemas encontrados e se os alunos estão a interiorizar os conteúdos abordados.
15. Para desenvolver conceitos e estimular a expressão artística, o professor deve fazer com que as crianças vivenciem experiências em primeira mão. Estas experiências podem envolver, por exemplo, a observação do sol, das nuvens, do vento, da chegada do outono. Os alunos, após esta observação, desenham e falam sobre a experiência aos colegas.
16. O professor deve promover circuitos de divulgação dos trabalhos artísticos produzidos pelos alunos. Deve incentivá-los a explicar à turma como realizaram o seu trabalho, o que representa a sua pintura, valorizando, assim, os trabalhos dos alunos.

17. É muito importante que o professor fale com os alunos sobre artistas de outros países e de outras culturas. O professor deverá mostrar quadros diversificados para alargar o conhecimento dos alunos.

18. O professor deve referir-se aos alunos como artistas. Ou seja, quando um aluno faz o seu trabalho, deverá assiná-lo como os artistas fazem. É importante que o aluno sinta orgulho no seu trabalho e mostre que foi ele que o fez.

19. É importante que se estabeleçam conexões entre o antes e o depois dos conceitos. A autora sugere que se faça um diagrama de Venn<sup>4</sup> para comparar as obras de arte de dois artistas.

20. O professor deve compreender que o aluno necessita de tempo para pensar na resposta às questões que lhe são colocadas, para pensar sobre a arte. O professor deverá esperar pela resposta do seu aluno. Nas questões: “Como pintaste o teu quadro? O que pintaste primeiro? Ou como fizeste aquela cor?”, o professor deverá provocar a reflexão e essa reflexão é uma parte importante no processo. Todos os artistas refletem sobre o seu trabalho.

Como a leitura destas vinte sugestões sugere, o professor precisa de conhecer os seus alunos e, a partir dos seus conhecimentos, das suas preferências, ampliar o seu conhecimento, assim como o seu vocabulário. Para que isso aconteça, é necessário que o professor deixe a criança exprimir os seus sentimentos, as suas angústias e as dúvidas, dando tempo para que o aluno consiga, sem receios, expor as soluções dos seus problemas, a reflexão do seu trabalho.

Em suma, e face ao exposto, conclui-se que o aluno necessita de (i) conhecer os elementos que compõem as artes visuais, como o ponto, a linha, a textura, a cor, o volume, a luz; (ii) alargar o seu campo lexical relativamente à arte; (iii) apreciar e conhecer artistas e as suas obras de arte. Para que o aluno aprenda a unir todos estes conhecimentos para se expressar, é fundamental a mediação e a sensibilidade do professor, que o deve encorajar a falar, a ler e a escrever sobre arte.

---

<sup>4</sup> O diagrama de Venn foi criado em 1880 pelo matemático e filósofo Jonh Venn para representar mais claramente as relações entre conjuntos.

## **CAPÍTULO III**

---

*Há pessoas que transformam o sol numa mancha amarela,  
mas há aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio sol.*

Pablo Picasso

### 3. Enquadramento metodológico

#### 3.1. Natureza do estudo

O presente estudo constitui-se como um projeto desenvolvido na lógica da investigação-acção, uma vez que as suas finalidades são a melhoria das práticas letivas e a sua compreensão.

John Elliott (1991, p. 69), citado por Máximo-Esteves (2008, p. 18), define a investigação-acção como “(...) o estudo de uma situação social no sentido de melhorar qualidade de acção que nela decorra”. Para Máximo-Esteves (2008), há duas vertentes importantes nesta definição: por um lado, há o desejo de melhorar a qualidade do que acontece numa certa situação e, por outro, a necessidade de investigar essa mesma situação.

Altrichter *et al.* (1996), também citado por Máximo-Esteves (2008, p. 18), refere que “(...) investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida.”

Para Cohen e Manion (1994, p. 192), citado por Bell (2004), a investigação-acção é “(...) um processo essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata.”

Outros autores (cf. Zuber-Skerrit, 1992; Coutinho, 2005; Cortesão, 1998), citados por Coutinho (2009), referem que esta metodologia é:

- participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo;
- prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, havendo intervenção nessa mesma realidade;
- cíclica, porque envolve uma espiral de ciclos, em que as primeiras descobertas geram possibilidades de mudanças;
- crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes atua como agentes de mudança.

Num projeto de investigação-ação, o professor assume um papel de professor-investigador. Segundo Cochram-Smith e Lytle (1993), citado por Alarcão (2001, p. 6), “(...) ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” Ou seja, o professor investe numa realidade que só ele conhece, na qual o problema, os intervenientes, a intervenção e as estratégias aplicadas têm como objetivo a produção de conhecimento.

O professor-investigador, ou “*reflective practitioner*”, como Elliott lhe chamou, faz da sua prática uma exploração reflexiva, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas, como também para introdução de alterações nessa mesma prática.

Assim, e segundo os modelos de Elliott, Kemmis, Whitehead ou Lewis, na sua essência, a investigação-ação baseia-se em quatro pontos fundamentais: planificação, ação, observação e reflexão.

Após a identificação de um problema, e da reflexão acerca das possíveis soluções, é gerado um plano de ação com o objetivo de melhorar uma determinada prática. De seguida, passa-se para a ação, isto é, para a implementação desse mesmo plano de ação de forma intencional e controlada. Durante a implementação, tem lugar a observação e a recolha de evidências, utilizando as técnicas e instrumentos necessários. Por fim, procede-se a uma reflexão acerca dos elementos recolhidos. Esta reflexão será novamente um ponto de partida para um novo ciclo de investigação-ação.

O presente projeto, guiando-se por este modelo, explora um percurso que visa a articulação entre as áreas de Língua Portuguesa e Expressão Plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A questão orientadora deste projeto é: De que forma um trabalho em articulação entre a Língua e a Expressão Plástica pode contribuir para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, mais especificamente no que se refere à produção de texto descritivo?

A intervenção didática foi desenvolvida recorrendo à implementação de sequências didáticas, que tinham como ponto de partida um pintor e a sua obra. Entende-se como sequência didática um conjunto articulado de atividades orientado para um fim.<sup>5</sup>

A duração deste projeto foi de dez meses, de setembro de 2010 a junho de 2011, e compreendeu três fases: uma primeira fase de preparação, planificação e construção de materiais; uma segunda fase de implementação do projeto; e a última fase de avaliação. A Tabela 2 sintetiza as principais fases do projeto:

**Tabela 2 Síntese da implementação do projeto**

<b>Duração</b>	<b>Fases</b>	<b>Processos</b>	<b>Objetivos</b>
De setembro a outubro.	Preparação	Recolha e análise dos textos dos alunos.  Preparação de sequências didáticas	Identificar os problemas que os alunos evidenciam na produção de texto descritivo.  Conceber sequências didáticas a serem implementadas na turma.
De setembro a junho.	Intervenção	Implementação das sequências didáticas na turma.	Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita. Conhecer a estrutura do texto descritivo. Aprender a descrever. Desenvolver nos alunos o gosto pela arte. Aprender a observar obras de arte. Manifestar sensações e opiniões suscitadas pela observação de uma obra de arte.
Durante o mês de junho.	Avaliação	Recolha e análise dos textos dos alunos.	Identificar os ganhos obtidos através das intervenções.

<sup>5</sup> Para mais detalhes, veja-se secção 4.2, do capítulo IV.

## 3.2. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Este trabalho foi desenvolvido no ano letivo 2010/2011. Para a realização deste estudo, foi pedida aos pais uma autorização de cedência de imagem, tanto em vídeo como em fotografia (cf. Anexo 1), com o objetivo de avaliar a implementação das sequências didáticas. As fotografias são um importante instrumento utilizado para recolher informação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as fotografias estão profundamente ligadas à investigação qualitativa, uma vez que nos facultam dados descritivos fortes. Ainda de acordo com os mesmos autores, as fotografias podem ser incorporadas em relatórios de investigação de forma a comunicar a ação dos participantes no desenvolvimento de determinada atividade sem a sua presença.

No processo de recolha de dados foram ainda utilizados: um pré-teste aplicado no mês de setembro e um pós-teste aplicado no final do mês de junho (cf. Anexo 2 A).

O pré e o pós-teste consistiram numa produção escrita, que teve como estímulo visual o quadro *Van Gogh's bad cat*, de Eve Riser-Robert's, que se reproduz abaixo.<sup>6</sup> A instrução que foi dada aos alunos foi: Observa com muita atenção este quadro e descreve o que vês nele. Dá a tua opinião sobre o quadro e justifica a tua resposta.



Figura 1 – Imagem presente no pré e pós-teste

---

<sup>6</sup> Este quadro encontra-se disponível no site: <http://www.thecatgallery.com/>

Tanto o pré-teste como o pós-teste foram realizados individualmente. A professora entregou a cada aluno o pré-teste e deu indicações para a produção do que estava pedido. O tempo disponibilizado para esta tarefa foi de 45 minutos.

O pré e pós-teste foram analisados com o auxílio de grelhas de análise (cf. Anexo 3). Na primeira grelha registaram-se os seguintes elementos:

- (i) número total de palavras;
- (ii) presença/ausência de sequência descritiva;
- (iii) presença/ausência de expressão de opinião.

A segunda grelha é dedicada à análise das características da sequência descritiva. Nesta grelha registaram-se:

- (i) número de palavras da sequência descritiva;
- (ii) presença/ausência de tema-título;
- (iii) presença/ausência de subtematização;
- (iv) uso de figuras de estilo;
- (v) tipo de relações semânticas entre as palavras.

Por fim, foi utilizada uma terceira grelha para a análise das características da expressão de opinião. Nesta grelha de análise procedeu-se ao registo dos seguintes elementos:

- (i) número de palavras presentes na expressão de opinião;
- (ii) temas/tópicos abordados na expressão de opinião (e.g., objetos ou seres representados no quadro, aspetos técnicos (cores, traços, estilos,...));
- (iii) tipo de argumentos usados na justificação.

### **3.3. Caracterização dos participantes**

No presente estudo participaram 24 alunos do 2.º ano de escolaridade, que frequentam um colégio particular, situado no concelho do Seixal, na freguesia da Arrentela. É uma instituição com cerca de 20 anos, mas há 7 anos mudou para um

edifício construído totalmente de raiz. O colégio tem excelentes condições físicas, com muito boas infraestruturas.

### 3.3.1. Caracterização da turma

A turma é constituída por 24 alunos, dos quais 11 são rapazes e 13 raparigas. Apesar de não existir nenhum aluno com Necessidades Educativas Especiais diagnosticadas, existem três alunos com algumas dificuldades de concentração.

A média de idades é de 7 anos, apesar de um número pequeno de alunos ter ainda 6 anos, como se pode observar na Tabela 3:

**Tabela 3 Caracterização da turma por género e idades**

Distribuição dos alunos por género					
Masculino			Feminino		
11			13		
Idade (até 31 de Dezembro)					
5 anos	6 anos	7 anos	5 anos	6 anos	7 anos
0	3	8	0	4	9

Relativamente ao percurso escolar de cada aluno, a informação recolhida é sistematizada na Tabela 4:

**Tabela 4 Percurso escolar**

Percurso escolar				
Ama	Creche	Frequência de Jardim de Infância	Transferidos (2º ano no colégio)	Outros
1	23	24	1	0

Como se pode constatar, todos os alunos frequentaram o Jardim de Infância antes de iniciarem o seu percurso no 1º Ciclo, o que é extremamente positivo para a aprendizagem dos conceitos a adquirir durante todo o 1º Ciclo. Apenas um aluno foi transferido de uma escola pública, no final do 1.º ano de escolaridade, mas adaptou-se muito bem.

É uma turma que revela muito interesse pelos conteúdos e tarefas propostas, é também muito empenhada e participativa.

Relativamente à caracterização socioeconómica das famílias, verifica-se que a maioria se situa num escalão médio-alto, tendo 16 dos pais, terminado o ensino secundário e 30 pais têm um curso superior. Apenas 2 pais têm o 9.º ano. A grande maioria dos pais trabalha por conta de outrem, pertencendo a um quadro médio-alto.

## **CAPÍTULO IV**

---

*A ciência descreve as coisas como são;  
a arte, como são sentidas como se sente que são.*

Fernando Pessoa

## 4. Descrição da intervenção

### 4.1. Princípios organizadores da intervenção

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planeadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Estão organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem dos seus alunos e envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. A organização das atividades em sequências didáticas tem como objetivo dar oportunidade aos alunos de ter acesso a práticas de linguagem tipificadas. Esta metodologia permite aos alunos contatar com diferentes textos, presentes na sociedade, preparando-os para saberem utilizar a língua nas mais variadas situações de interação social.

Também Camps (2003) refere que as sequências didáticas são entendidas como um conjunto de ações deliberadamente organizadas e estruturadas pelo professor, de acordo com metas de aprendizagem e com princípios pedagógicos claramente definidos.

Para Barbeiro e Pereira (2007, p. 40), “(...) a noção de sequência didáctica implica que o professor estruture o seu trabalho num conjunto coerente de sessões, organizadas em torno de projectos de acção claramente definidos.”

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), a estrutura básica de uma sequência didáctica deve contemplar as seguintes fases: apresentação da situação, produção inicial, vários módulos, que nós entendemos como etapas e a produção final, como demonstra a Figura 2.

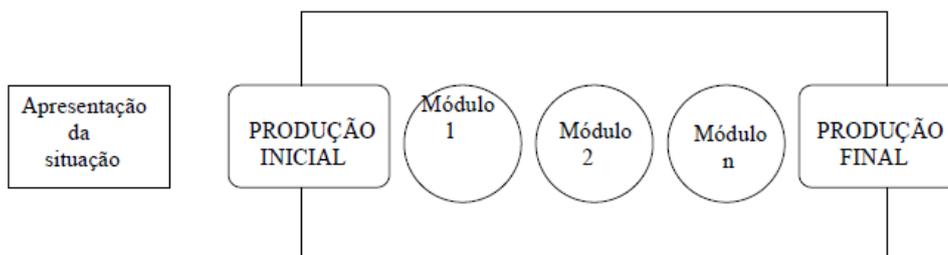


Figura 2 - Fases da sequência didáctica (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004)

As sequências didáticas elaboradas no âmbito do presente projeto inspiraram-se neste modelo, mas sofreram algumas adaptações, tendo em conta a natureza dos conteúdos a trabalhar.

A *apresentação da situação* tem como finalidade explicitar o projeto a ser desenvolvido com a turma, para que os alunos construam uma representação das tarefas que têm de levar a cabo.

A *produção inicial* é uma primeira produção oral/escrita do texto em estudo, com a finalidade de identificar as dificuldades dos alunos. Nesta intervenção privilegiar-se-á o texto descritivo, trabalhando a partir da observação de obras de arte, e a realização de atividades de Expressão Plástica.

Seguem-se as etapas constituídas por várias atividades que visam uma boa apropriação dos conteúdos no âmbito da Língua Portuguesa e da Expressão Plástica.

Por fim, tem lugar a *produção final*, que revela ao professor os ganhos daquilo que se ensinou durante as etapas. Essa produção final precisa, contudo, de respeitar as fases da escrita, ou seja, o planeamento, a textualização, a revisão e a reescrita. É na produção final que o aluno porá em prática o que aprendeu durante todas as etapas. É de salientar que, ao longo de todo o processo, os alunos deverão ser envolvidos na avaliação de forma a terem consciência das aprendizagens realizadas.

Silva (2010) refere que, de acordo com os autores Dolz e Schneuwly (1998, 2004), é possível encontrar nesta metodologia algumas potencialidades pedagógicas, como por exemplo:

- Dar sentido às aprendizagens linguísticas, surgindo as mesmas enquadradas em projetos.
- Permitir o desenvolvimento integrado de diferentes competências, sem prejuízo do trabalho específico no âmbito de cada uma das competências.
- Partir dos conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando a construção de aprendizagens significativas.
- Prever a avaliação.
- Estruturar as aprendizagens.
- Gerir e monitorizar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais intencionalizada.
- Possibilitar a diferenciação pedagógica, o contacto com diferentes modalidades de trabalho e a diversidade de actividades e materiais. Tal possibilidade decorre da organização do trabalho por etapas ou ateliês (Silva, 2010, pp. 36-37).

A articulação da Língua Portuguesa com a Expressão Plástica e vice-versa foi o grande princípio orientador desta intervenção. Assim, foram selecionados diversos recursos que promovessem essa articulação. Foram escolhidos livros que proporcionassem aos alunos um contacto mais próximo com a pintura, com a vida dos pintores e com diversos estilos artísticos, a saber:

- *O quadro mais bonito do mundo* de Miguel Obiols e Roger Olmos;
- *Vincent van Gogh e as cores do vento* de Octavia Monaco e Chiara Lossani;
- *Sabe-se lá como é o crocodilo...* de Eva Montanorri.

Através do contacto com estes livros, os alunos tiveram a oportunidade, não só conhecer a vida destes pintores, como também de enriquecer o seu léxico e de realizar múltiplas atividades de leitura, escrita e expressão e compreensão oral.

No que se refere à pintura, selecionou-se obras dos seguintes pintores: Joan Miró, Vincent van Gogh, Amadeo Modigliani, Pablo Picasso, Paula Rego, Sarah Afonso, Amadeu Souza Cardoso, entre outros. A utilização de obras de arte para, a partir delas, os alunos expressarem as suas ideias traduzindo sensações, emoções, evocações foi uma boa forma de desenvolver as competências de expressão oral e escrita e, ao mesmo tempo, de aprender a conhecer diferentes formas de expressão artística e de aprender a gostar de arte, promovendo o desenvolvimento do sentido estético.

Embora a Expressão Plástica (sobretudo a pintura) fosse utilizada como principal recurso nas aulas de Língua Portuguesa para desencadear atividades de expressão oral e escrita, as sequências planificadas e executadas se limitaram à simples apresentação e posterior descrição e discussão de um quadro.

Em cada sequência foi usado um leque de recursos relacionados com a arte, em geral, e com a pintura, em particular, que serviu como ponto de partida para a implementação de atividades que visam desenvolver competências linguísticas.

Para que as aprendizagens fossem significativas, houve a preocupação de mobilizar conhecimentos prévios, de forma a assegurar que o conhecimento novo faria sentido para os alunos. Na organização de atividades de leitura, seguiu-se de perto Colomer (2002). Foi ainda tida em conta a dimensão processual, promovendo-se a

utilização de estratégias adequadas aos três momentos fundamentais na atividade de leitura: i) antes da leitura (ativação de conhecimentos prévios, antecipação, resolução de problemas de compreensão); ii) durante a leitura (monitorização das dificuldades de compreensão, recolha de informação); e iii) depois da leitura (organização da informação, partilha da informação).

Nas atividades de escrita, foram seguidas de perto as orientações propostas por Pereira (2000):

(...) o domínio das principais operações geralmente atribuídas ao saber-escrever - a planificação do texto de acordo com os parâmetros do contexto, a organização dos conteúdos e o género de texto apropriado; a textualização ou atividade mediante a qual se materializa o plano do texto segundo uma estrutura convencional numa sucessão de enunciados coesos, com a modelização exigida pelos factores contextuais e mediante orações gramaticalmente aceitáveis, e a revisão do texto nas diferentes fases da sua produção para identificar problemas e para encontrar soluções alternativas que contribuem para o sucesso das produções escritas (Pereira, 2000, p. 293).

Na organização das atividades de desenvolvimento das competências do modo oral, seguiram-se de perto as orientações dadas pelo Programa de Português do Ensino Básico (Reis, coord. , 2009) e pelo Guião de Implementação do Programa de Português – Oral (Silva, F., 2011). No que se refere ao desenvolvimento da compreensão do oral, estes documentos preconizam que os alunos devem contactar com diversos discursos, com diferentes graus de formalidade e de complexidade. Também aconselham atividades dirigidas a ensinar os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente. Por fim, foi ainda tida em conta a importância atribuída por estes documentos à aprendizagem sistemática e alargada do vocabulário.

Por outro lado, no que se refere ao desenvolvimento da expressão oral, “dá-se relevo à participação em situações de comunicação oral informais, evoluindo para situações progressivamente mais formais, com aprendizagem explícita de técnicas de expressão oral e de mobilização de vocabulário, bem como de estruturas gramaticais e discursivas anteriormente ouvidas ou lidas” (Silva, F., 2011, p. 29).

## 4.2. Organização da intervenção

Nesta secção são apresentadas as quatro sequências didáticas desenvolvidas durante este projeto. A Tabela 5 apresenta uma síntese das sequências implementadas, com a designação, a calendarização e os respetivos objetivos.

**Tabela 5 Síntese das sequências didáticas**

<b>Nome da sequência</b>	<b>Duração</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Joan Miró</b>	De setembro de 2010 a 17 de dezembro de 2010	Aproximar a obra de arte aos alunos. Conhecer um espaço cultural. Apreciar /comentar o que sentiram ao admirar uma obra de arte. Planificar pequenos textos em colaboração com a professora. Ler com progressiva autonomia pequenos textos.
<b>Retrato...por detrás do espelho</b>	De janeiro de 2011 a março de 2011.	Conhecer/produzir o texto descritivo. Conhecer as técnicas de desenho do retrato. Pesquisar informação na internet, enciclopédias e em livros temáticos.
<b>Vincent van Gogh e as cores do vento.</b>	De abril de 2011 a maio de 2011.	Conceber, experimentar um conjunto de tarefas de apreciação de obras de arte, conhecimento biográfico do pintor e trabalhos de expressão plástica. Descrever espaços através de apreciação de uma obra de arte.
<b>Ver e olhar</b>	Durante o mês de junho.	Conhecer os vários estilos artísticos, de alguns pintores que foram estudados. Olhar e observar as obras de arte com sentido crítico. Ler em voz alta. Usar vocabulário adequado ao tema (arte).

Para cada sequência apresenta-se uma tabela-síntese com a designação de cada etapa e das respetivas atividades; a descrição pormenorizada de cada etapa e das atividades que a compõem. No fim de cada atividade, apresentam-se imagens ilustrativas dos trabalhos elaborados pelos alunos e uma memória descritiva, em que se procurará dar voz às crianças. A memória descritiva consiste no relato da atividade feito por um aluno que a está a desenvolver.

É de realçar que a implementação das sequências didáticas, ao longo do ano, foi sempre articulada com as outras áreas do currículo, apesar de neste estudo não se destacar sobre essa dimensão.

### 4.3. Implementação do projeto

#### 4.3.1. Sequência 1 - “Joan Miró”

A sequência didática *Joan Miró* teve como objetivos gerais: (i) aproximar a obra de arte aos alunos; (ii) conhecer um espaço cultural; (iii) apreciar/comentar o que sentiram ao admirar uma obra de arte; (iv) planificar pequenos textos em colaboração com a professora; (v) ler com progressiva autonomia pequenos textos.

Esta primeira sequência é constituída por oito etapas e cada etapa tem várias atividades de aprendizagem e de avaliação, envolvendo as duas áreas em estudo: Língua Portuguesa e Expressão Plástica, como se pode verificar na Tabela 6:

**Tabela 6** Quadro síntese da Sequência “Joan Miró”

<b>Etapas</b>	<b>Título</b>	<b>Atividades</b>
1	Visita à galeria de arte	Visita à exposição “O jardim das maravilhas” de Joan Miró
		Relato da visita à galeria de arte
		À descoberta das cores
		Memória descritiva
2	Conhecer Miró	Escuta global
		Dar forma à imaginação
3	Conhecer a vida e obra de Miró	Pesquisas: Vou saber mais sobre Miró
		Pesquisas: Vou conhecer a obra de Miró
		Reconstruir Miró

		Memória descritiva
4	Leitura do livro <i>O quadro mais bonito do mundo</i>	Leitura
		Guião de leitura
5	Miró...dentro e fora da cor	Miró na ausência da cor
		Memória descritiva
		Dar cor à obra
		Memória descritiva
6	Organização de uma exposição	Cartaz
7	Exposição	Montar a exposição
8	Divulgação	A notícia

Desta sequência didática destacam-se duas atividades: a visita à exposição e a leitura do livro *O quadro mais bonito do mundo*.

A visita à exposição “O jardim das maravilhas”, no palácio do Egito, em Oeiras, que exibia algumas das obras mais famosas de Joan Miró, constituiu-se como um momento privilegiado para o alargamento da experiência visual e sentido estético dos alunos. Com esta atividade pretendeu-se que os alunos descobrissem as obras de arte inseridas em contextos culturais, nomeadamente em galerias.

Outro ponto de partida foi a literatura para a infância, neste caso específico, com a obra de literatura para a infância *O quadro mais bonito do mundo* da autoria de Miguel Obiols e com ilustrações de Roger Olmos. Este livro infantil conta a história fantástica da vida e da obra do pintor catalão Joan Miró. Os autores deste livro fizeram uma recriação da vida de Joan Miró através de uma viagem fantástica à procura das cinco manchas de tinta que fugiram do seu estúdio, em Maiorca. Em busca das manchas selvagens, o pintor passa por vários sítios que tiveram relevância na sua vida. Esta obra fabulosa realça a cor, a arte e a vida de Miró, de forma muito didática.

## Etapa 1: Visita à galeria de arte

### Atividade 1 – Visita à exposição “O jardim das maravilhas” de Joan Miró

No âmbito desta atividade, a turma visitou a galeria de arte, no centro cultural Palácio do Egito, em Oeiras, onde estava patente a exposição “O jardim das maravilhas” de Joan Miró. Antes da saída para a visita, a professora entregou a cada aluno um pequeno guião sobre a exposição. Cada aluno teve que registar, ao longo da exposição, o que lhe foi pedido (cf. Anexo 4 A). No final da visita, já na sala de aula, cada aluno apresentou à turma o seu guião.

### Atividade 2 – Relato da visita à galeria de arte

No dia seguinte, a professora reuniu-se com os alunos com o objetivo de fazer o levantamento dos registos das suas memórias relativamente à visita de estudo. Os alunos seguiram o esquema abaixo para realizarem a atividade:

**Tabela 7 Fases da escrita - Relato**

Planificação coletiva do relato	Textualização	Leitura	Revisão do texto
Os alunos planificaram em conjunto o texto, recorrendo ao esquema feito no quadro interativo.	Individualmente, cada aluno escreveu o seu texto, valendo-se da planificação construída coletivamente.	Os alunos leram os seus textos em voz alta.	A turma escolheu um dos textos para ser melhorado coletivamente.

A partir das dificuldades dos alunos, a turma trabalhou os seguintes conteúdos do conhecimento explícito da língua: ortografia, pontuação e conetores.

### Atividade 3 – À descoberta das cores

Esta atividade desenvolveu-se em dois momentos distintos. No primeiro momento, os alunos viram dois pequenos filmes: um com diversas obras de Miró (disponível no site: <http://www.youtube.com/watch?v=gvtv-LiftaiA>) e outro em que o pintor estava a trabalhar no seu ateliê, em Maiorca (disponível no site: <http://www.youtube.com/watch?v=zR6as4ktDdo>). Foi chamada a atenção para as manchas de tinta espalhadas no chão do ateliê.

Na sala de aula estavam expostas várias reproduções de obras do autor para que os alunos se pudessem envolver e inspirar. No segundo momento, os alunos realizaram a atividade de Expressão Plástica que se descreve abaixo.

**Tema:** À descoberta das cores

**Descrição do espaço/ambiente:** As mesas da sala de aula estavam dispostas em três grandes grupos, com vários pincéis e com copos de tinta de cinco cores diferentes (azul, verde, vermelho, amarelo e preto). A atividade foi realizada ao som da música *A Valsa de Amelie* de Yann Tiersen.

**Material:** Folhas papel cavalinho A3, guache e pincéis.

**Descrição:** A professora começou por perguntar se alguém já foi a Maiorca. Depois continuou a falar um pouco sobre a vida de Joan Miró.

“...como viram no filme, Joan Miró tinha o seu ateliê em Palma de Maiorca, onde ainda hoje se podem encontrar as cinco manchas de tinta que o pintor utilizava, repousando no soalho, à espera de serem libertadas...”

Após esta introdução, a professora pediu, num sentido metafórico, para os alunos vestirem o fato de “conquistador das manchas de tinta” e partirem à aventura. Os alunos tinham de pintar um quadro, com as cinco tintas de cores, inspirando-se no trabalho artístico de Joan Miró.

#### Atividade 4 – Memória descritiva

Após a realização do trabalho de Expressão Plástica os alunos preencheram a memória descritiva (cf. Anexo 4 B).

#### **Trabalhos dos alunos**

---



Figura 4 - Trabalho dos alunos - À descoberta das cores



Figura 3 - A flor mágica

## Memória descritiva: A voz das crianças \_\_\_\_\_

- (1) Quando peguei nos pincéis e comecei a pintar senti que já era crescida e que era pintora famosa e o quadro que estava a fazer era especial para mim e para os que o admiravam. Quando abri os olhos vi que o meu trabalho era mesmo especial e imaginei de novo que iria voltar a fazer um quadro especial para mim. Eu gostei de fazer e admirar a minha arte e dos meus colegas.
- (2) Eu quando peguei no pincel não sabia o que pintar mais depois fiz uma pinta e um traço e fiz mais pintas e mais traços. Eu quando terminei de pintar assinei e fiz a data como os pintores fazem.
- (3) Gostei muito de sentir a tinta, os pincéis e de fazer esta obra de arte. É muito divertido ser um pintor ou um artista como o Joan Miró, Gaudi e outros artistas ou pintores.

### **Etapa 2 – Conhecer Miró**

A partir do livro *O quadro mais bonito do mundo* da autoria de Miguel Obiols, com ilustrações de Roger Olmos, a professora deu início à segunda etapa desta sequência.

#### Atividade 1 – Escuta global

##### **Antes da escuta:**

**Criação do ambiente:** Na área de leitura, a professora mostrou aos alunos um embrulho e convidou as crianças a colocarem hipóteses sobre o que conterà o embrulho. As crianças descobriram que se tratava de um livro.

**Antecipação de conteúdos:** A professora antecipou um pouco o conteúdo, dizendo tratar-se da história de vida de um grande artista.

**Mobilização de conhecimentos prévios:** Discutiu-se sobre: (i) O que é um artista?; (ii) Que artistas conhecem?; (iii) Que detalhes conhecem sobre a vida e obra de Joan Miró?. De seguida, e ainda com objetivo de mobilizar conhecimentos, os alunos organizam-se em pequenos grupos e reconstituem *puzzles* que representam pormenores que, de alguma forma, estão ligados à vida e obra de Joan Miró. Os *puzzles* foram depois apresentados e discutiu-se o que representam e de que forma estavam ligados com o livro que iam conhecer e com Miró.

**Objetivo de escuta:** A professora pediu às crianças para ouvirem com atenção a história. No final, os alunos deveriam ser capazes de dizer os diferentes fatos que Miró vestiu durante a história.

**Durante a escuta:** A professora fez uma boa leitura da história, tendo o cuidado de não mostrar algumas imagens. (As imagens que os alunos não viram iam servir para fazer uma atividade de Expressão Plástica – Espreitar pela fechadura).

**Depois da escuta:** Após a escuta da história, a professora perguntou aos alunos se sabiam as respostas para as perguntas feitas no início da leitura e seguiu-se, então, o momento de verificação das mesmas. Os alunos exprimiram a sua opinião sobre a história e sobre Joan Miró, respondendo a algumas questões:

- Gostaram/não gostaram da história?
- Que sentimento vos inspirou a personagem de Joan Miró?
- Será que é simpático?
- É aventureiro? É domador? É marinheiro? Recuperador de manchas? É poeta?
- Qual será a sua profissão?

No final, a professora distribuiu a cada aluno uma lista de autoverificação para depois da escuta.

## Atividade 2 – Dar forma à imaginação

**Tema:** Dar forma à imaginação

**Material:** Folhas papel cavalinho A4, lápis pastel.

**Descrição:** A turma já estava dividida em sete grupos e cada grupo ficou com uma página do livro, que estava tapada com uma folha em branco, onde surgia apenas um buraco de uma fechadura. De seguida, cada aluno foi convidado a espreitar através da fechadura e imaginar o que estaria do outro lado. Por fim, os alunos tiveram que completar a ilustração, imaginando o que não se via, a partir do que se via pelo buraco da fechadura.

Depois de terminada a atividade, e antes de “espreitar” a ilustração original, a professora distribuiu um questionário (cf. Anexo 4 C). De seguida, pediu aos alunos para responderem às questões: O que imaginei quando olhei pelo buraco da fechadura? Tentei lembrar-me da história para fazer o desenho?

Quando terminaram as respostas, os alunos viram o que estava atrás da folha branca e compararam os dois desenhos. Por fim, responderam às últimas perguntas do questionário: O que sentiste ao “abrir a porta”? O teu desenho corresponde ao original?

### Trabalhos dos alunos

---



Figura 5 - Dar forma à imaginação



Figura 6 - Estátua do Colombo

## Memória descritiva: A voz das crianças \_\_\_\_\_

(4) Eu imaginei a estátua do Colombo de noite com casas e com a lua.

(5) Eu imaginei um barco com as cinco cores de Miró e imaginei o mar todo à volta do barco. Eu senti-me muito feliz.

(6) Sim. Eu lembrei-me da história de Miró para fazer o desenho. O que eu imaginei foi o Miró sentado numa cadeira, as cores das manchas e dois candeeiros.

### **Etapa 3 – Conhecer a vida e obra de Miró**

#### Atividade 1 – Pesquisas: vou saber mais sobre Miró

Esta tarefa foi realizada a pares. Cada par elaborou uma questão, que queria ver respondida, sobre a vida e obra de Miró.

Com a ajuda da professora, o par fez a pesquisa, selecionou a informação, copiou para uma página do *Word* e imprimiu para colar no caderno.

No final, os pares partilharam com a turma a informação recolhida. Como o trabalho foi realizado a pares, um elemento leu a questão e o outro elemento leu a resposta que pesquisaram na internet.

#### Atividade 2 – Pesquisas: vou conhecer a obra de Miró

Esta tarefa foi realizada individualmente. Cada aluno, com a ajuda da professora, pesquisou e selecionou um quadro de Miró para o reproduzir. Nesta pesquisa, o aluno tinha as seguintes tarefas:

- selecionar o quadro;
- preencher uma ficha de identificação do quadro, indicando o título do quadro, o ano em que foi pintado e alguma curiosidade sobre o mesmo.

De seguida, o quadro e a ficha de identificação foram impressos e apresentados à turma, ficando posteriormente expostos na sala de aula.

### Atividade 3 – Reconstruir Miró

Nesta sessão cada aluno teve de reproduzir a obra que escolheu na pesquisa efetuada na sessão anterior.

**Tema:** Reconstruir Miró

**Material:** Cartão A4, papel de lustro, cola, tesoura, guache e lápis de neopastel

**Descrição:** Cada aluno tinha, em formato A6, a obra que escolheu.

Primeiramente, os alunos desenharam o que viam no quadro, utilizando o lápis neopastel. Depois deram cor ao desenho, recorrendo a papel de lustro cortado ou rasgado. Em seguida, observaram criticamente os trabalhos realizados e, sob a orientação da professora, tomaram decisões sobre os aspetos a melhorar. Para os acabamentos, utilizaram guaches para preencher os espaços que os recortes de papel de lustro deixaram a descoberto e lápis neopastel para os contornos.

### Atividade 4 – Memória descritiva

Após a realização do trabalho de Expressão Plástica, os alunos fizeram a memória descritiva (cf. Anexo 4 B), tendo em conta os seguintes tópicos: identificação do trabalho; indicação do material e da técnica utilizada; descrição do trabalho; descrição do que sentiram ao realizar a tarefa.

### Trabalhos dos alunos

---



Figura 7 - Reconstruir Miró



Figura 8 - O corpo e a cabeça amarela

**Memória descritiva: A voz das crianças** \_\_\_\_\_

(7) Eu gostei muito de fazer a pesquisa e depois de fazer a minha obra de arte.

(8) Gostei de fazer o trabalho. Foi giro utilizar as cores de Miró.

(9) Se eu fosse Miró utilizava mais cores, fazia coisas sem parar, fazia de noite e de dia. Eu quando olhei para os quadros parecia ser difícil mas afinal era fácil e gostei muito.

**Etapa 4 – Leitura do livro *O quadro mais bonito do mundo***

Atividade 1 – Leitura

**Antes da leitura:** A professora organizou os alunos a pares. Foi distribuído um exemplar do livro *O quadro mais bonito do mundo* a cada par. A professora chamou a atenção para as ilustrações e para a personagem principal. Alertou, também, para que os alunos reparassem na cara do pintor ao longo da história.

**Durante a leitura:** Cada aluno leu uma parte da história em voz alta. Todos seguiram a leitura a partir do seu livro.

**Depois da leitura:** Depois da leitura a pares e com acesso ao livro, os alunos responderam a um guião de leitura.

Atividade 2 – Guião de leitura

Os alunos, a pares, preencheram o guião de leitura (cf. Anexo 4 D), que consiste no bilhete de identidade do livro e em questões relativas ao livro. No fim do guião de leitura, os alunos tinham uma tabela de avaliação que consistia na autoavaliação e sugestões para novos trabalhos.

## **Etapa 5 – Miró... dentro e fora da cor**

### Atividade 1 – Miró na ausência da cor

Partindo de três quadros específicos de Miró –“O galo”; “Seneca II” e “Homem a atirar uma pedra a um pássaro” – a preto e branco, cada aluno selecionou apenas um para o reproduzir.

**Tema:** Miró na ausência da cor

**Material:** Papel cavalinho A4 e lápis neopastel preto

**Técnica:** Técnica simples – pastel preto

**Descrição:** A professora mostrou os três quadros de Miró. Alertou os alunos para o facto de as obras estarem a preto e branco. Era importante que os alunos reparassem nas várias tonalidades entre o branco e o preto, nos cinzentos-claros e escuros, que poderiam obter empregando maior ou menor força no lápis de pastel preto.

De seguida, procurou que os alunos observassem as formas geométricas, as linhas, os pontos que se escondiam nos quadros.

Chamou a atenção para a espessura das linhas, mostrando que umas eram mais grossas e outras mais finas. Voltou a frisar que há muitas coisas que escapam ao primeiro olhar, sendo, por isso, importante olhar e voltar a olhar...

Por fim, os alunos escolheram um quadro, observaram-no muito bem e reproduziram-no.

### Atividade 2 – Memória descritiva

Após a realização do trabalho de Expressão Plástica os alunos fizeram a memória descritiva (cf. Anexo 4 B).

## Trabalhos dos alunos

---



Figura 10 - Miró na ausência da cor



Figura 9 - O galo e o sol / O corpo e a cabeça

## Memória descritiva: A voz das crianças

---

(10) Quando fiz este trabalho senti que estava inspirado.

(11) A técnica que utilizei foi lápis de cera preto empregando várias forças e borrar com o dedo. Eu adorei fazer esta obra de arte.

(12) O meu trabalho foi um galo que tinha vários pormenores. Eu gostei muito de pegar no lápis de cera preto.

### Atividade 3 – Dar cor à obra

**Descrição do espaço:** A professora organizou a sala em três grandes grupos, colocando o material em cima das mesas.

**Material:** Papel cavalinho A4 e lápis neopastel (as cinco cores de Miró).

**Técnica:** Técnica simples – pastel sobre papel

**Descrição:** A professora entregou aos alunos os desenhos que fizeram na aula anterior, pedindo para os observarem com muita atenção, para pensarem onde poderiam estar as cinco cores de Miró escondidas...

Depois perguntou aos alunos: “Se fosses o pintor onde as colocarias?! O vermelho, o verde, o azul, o amarelo, o preto...”

De seguida, os alunos repetiram o mesmo desenho, mas desta vez utilizando as cinco cores.

#### Atividade 4 – Memória descritiva

Após a realização do trabalho de Expressão Plástica os alunos terão de fazer uma memória descritiva (cf. Anexo 4 B).

#### Trabalhos dos alunos

---



Figura 12 - Dar cor à obra



Figura 11 - O corpo e a cabeça/ O galo e o sol

#### Memória descritiva: A voz das crianças

---

(13) Eu usei as cores das manchas de Miró. Eu aprendi muito a fazer este trabalho.

(14) Eu fiz um boneco que tinha o corpo que era um quadrado. Eu gostei de fazer esta pintura com as cores primárias.

#### **Etapa 6 – Organização de uma exposição**

##### Atividade 1 – Cartaz

Após a conclusão dos trabalhos, foi feita uma apreciação dos mesmos. As crianças deram a sua opinião sobre os trabalhos e concluiu-se que apresentavam

qualidade e deveriam ser expostos à comunidade. Decidiu-se, então, organizar uma exposição. Para divulgar o evento, optou-se por realizar um cartaz.

**Tabela 8 Fases da escrita - Cartaz**

Antes da escrita	Textualização	Depois da escrita
Observaram-se vários cartazes, em trabalho de grupo, para compreender como se deve organizar um cartaz e que informações deve conter. Cada grupo fez uma síntese sobre os elementos essenciais a constar no cartaz. Estas sínteses foram apresentadas em grande grupo e discutidas. Tiraram-se conclusões e elaborou-se um registo.	Mantendo os grupos iniciais, os alunos fizeram o cartaz. Com o apoio do registo elaborado anteriormente, foi feito o primeiro esboço do cartaz. Este esboço foi apresentado, discutido e melhorado.	Por fim, os cartazes foram apresentados à turma e foram selecionados os locais onde cada cartaz seria afixado: entrada do colégio; escola do agrupamento; Junta de Freguesia da Arrentela; Câmara Municipal do Seixal; café próximo do colégio e escolas básicas mais próximas.

Foram contactados os pais e os alunos que levaram os cartazes para os sítios selecionados.

**Trabalho dos alunos**



**Figura 13 - Atividades de análise e apresentação do cartaz**



Trabalho dos alunos



Figura 14 - Elaboração do cartaz

**Etapa 7: Exposição**

Atividade 1 – Organização da exposição

A professora, juntamente com a turma, organizou um catálogo da exposição, com fotografias e a respetiva identificação dos quadros que iriam estar na exposição. Os catálogos foram distribuídos pelas famílias e espalhados por diferentes pontos do colégio (cf. Anexo 4 E).

A organização da exposição esteve a cargo de toda a turma. A professora dividiu a turma em grupos e cada grupo tinha a sua tarefa.

Trabalho dos alunos

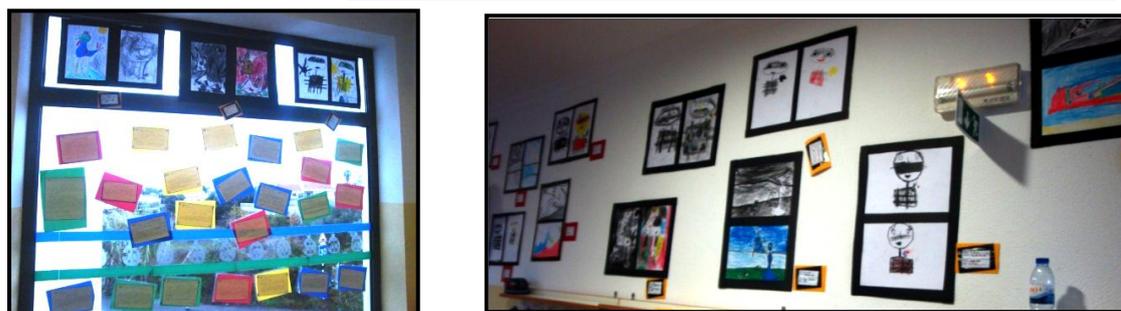


Figura 15 - Exposição no colégio

## Etapa 8: Divulgação

### Atividade 1 – A notícia

Para divulgar o sucesso da exposição, a turma elaborou uma notícia para o jornal escolar. Foram selecionadas algumas fotografias e, em coletivo, foi feita a notícia.

Tabela 9 Fases da escrita - A notícia

Antes da escrita	Escrita	Depois da escrita	Edição
Em trabalho coletivo, foi lida uma notícia e feito o bilhete de identidade deste género textual que ficou afixado na sala. Determinaram-se os elementos que deveriam constar de cada uma das partes da notícia e registaram-se.	Em trabalho de pares e com o apoio dos registos anteriores, produziram-se as notícias.	Os pares apresentaram as notícias ao grande grupo e discutiram-se os aspetos a melhorar. Selecionou-se uma das notícias, que foi objeto de melhoramento coletivo.	A notícia, depois de melhorada, foi passada a limpo e ilustrada com fotografias do evento. A notícia foi divulgada no jornal do colégio.

### 4.3.2. Sequência 2 – “Retrato... por detrás do espelho”

A segunda sequência *Retrato... por detrás do espelho* teve como principais objetivos: (i) desenvolver e aperfeiçoar a produção escrita, nomeadamente de texto descritivo; (ii) observar e identificar as características da figura humana (o retrato e o autorretrato), destacando alguns dos seus atributos; (iii) desenvolver a técnica do desenho de rosto com lápis de pastel seco e (iv) pesquisar informações na internet, enciclopédias e em livros temáticos.

Relativamente ao primeiro objetivo, deu-se especial ênfase à expressão oral, ou seja, à descrição oral. Ao longo da sequência, houve uma grande preocupação com o desenvolvimento da competência lexical, promovendo atividades específicas para aprender vocabulário novo. Depois dessa primeira abordagem oral, foram realizadas tarefas de escrita, de forma muito apoiada, para que os alunos interiorizassem as diferentes fases do processo de escrita.

Esta sequência está dividida em cinco etapas, que, por sua vez, contêm várias atividades, como se pode verificar na seguinte Tabela 10:

**Tabela 10** Quadro síntese da sequência "Retrato... por detrás do espelho"

<b>Etapas</b>	<b>Título</b>	<b>Atividades</b>
1	Eu...	Como sou eu? – Retrato falado
		Como sou eu? – Retrato escrito
		Como sou eu? – Autorretrato
2	Eu e os outros...	Os meus colegas
3	Retrato e pintores	Apreciar outros artistas... outros rostos (Área de projeto)
4	Exposição <i>Retrato...por detrás do espelho!</i>	Organização da exposição
5	Divulgação	Esta atividade não foi elaborada pela turma

Uma das áreas curriculares não disciplinares trabalhadas nesta sequência foi a Área de Projeto. Optou-se por trabalhar esta área porque, segundo Guedes (2000, p. 139), "A Área de Projeto é uma área interdisciplinar, que não tem programa próprio, mas onde se cruzam diferentes saberes, valores e atitudes. Deverá servir de suporte, de complemento e reforço das aprendizagens consideradas essenciais para um projeto curricular de uma turma."

### **Etapa 1 – Eu...**

#### Atividade 1 – Como sou eu? – Retrato falado.

Na sala havia um espelho fixo, de média dimensão. Cada aluno sentou-se junto do espelho e olhou atentamente para a sua cara. Depois fechou os olhos, por breves momentos, e pensou no que viu, em todos os pormenores, na cor dos olhos, nos

sinais, nos lábios, nos dentes, nas orelhas. De seguida, abria os olhos e voltava a olhar...

De seguida, cada aluno fez oralmente o seu retrato, utilizando apenas palavras que caracterizassem o rosto. Essas palavras foram registadas pela professora, no quadro. Cada aluno ficou com esse registo e, no fim, a turma organizou um banco de palavras que ficou afixado na parede. Esta atividade foi gravada em vídeo e vista por todos mais tarde.

No fim, a professora tirou uma fotografia ao rosto do aluno e imprimiu-a. A fotografia foi um elemento sempre presente nas atividades desenvolvidas nesta sequência didática.

### Passo a passo



Figura 16 - Retrato oral

### Atividade 2 – Como sou eu? – Retrato escrito

Cada aluno analisou a sua fotografia e, com a ajuda do banco de palavras exposto na sala e do seu registo, escreveu o seu autorretrato.

Para realizar esta atividade, foram dadas as seguintes orientações:

Tabela 11 Fases da escrita - Retrato escrito

<p><b>1.ª Sessão:</b> Escrita (cf. Anexo 5 A)</p>	<p>Planificação do texto (Ficha 1) Textualização (Ficha 2)</p>
<p><b>2.ª Sessão:</b> Leitura, revisão e reescrita do texto.</p>	<p>Leitura dos textos produzidos. Reflexão sobre o que escreveram. Avaliação do texto com o apoio da grelha de correção. Reescrita do texto tendo em conta a sua revisão.</p>

Atividade 3 – Como sou eu? – Autorretrato.

A professora começou por colocar aos alunos as seguintes questões:

- Sabem o que é um retrato?
- Quem tem retratos em casa?
- Têm retratos antigos?
- O que será que eles nos contam?

A professora distribuiu, novamente, aos alunos as fotografias tiradas na sessão anterior. Disse-lhes que deveriam observar cuidadosamente o retrato, tendo em vista a realização de um autorretrato. Esta atividade, denominada *Como sou eu?*, é descrita abaixo.

**Tema:** Como sou eu? – Retrato pintado.

**Material:** Cartolina preta ou castanha, tamanho A2, lápis de cor branco, pastel seco (várias cores), laca.

**Descrição:** Este trabalho teve várias etapas. Em primeiro lugar, os alunos fizeram, numa folha A4, de papel cavalinho, o pré-projeto do seu autorretrato, apoiando-se na fotografia que tinham. Para o efeito, a professora começou por explicar como deveriam fazer a forma do rosto. De seguida, os alunos deveriam elaborar, com o maior número de pormenores possível, o seu autorretrato.

Depois de terminado o pré-projecto, os alunos passaram-no para a cartolina tamanho A2, de cor castanha ou preta. Seguiu-se, neste ponto, a sugestão do programa de Expressão Plástica, que recomenda que o suporte escolhido não seja de dimensão muito reduzida, ou seja, inferior a A4.

Este desenho foi feito a lápis de cor branco, sempre com a fotografia e o pré-projecto ao lado. De seguida, foi colorido a lápis de pastel seco e, para finalizar, pulverizou-se com a laca, para fixar o pigmento à cartolina.

A professora, durante a elaboração desta atividade, foi introduzindo léxico relativo à espessura do traço, à cor, ao tamanho, à densidade, às formas geométricas, em função do tipo de trabalho que estava a ser desenvolvido.

## Passo a passo

---

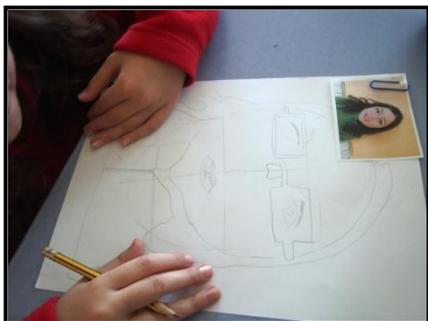


Figura 18 - Elaboração do pré-projeto



Figura 17 - Passagem para a cartolina



Figura 21 - Retoques finais



Figura 20 – Mariana



Figura 19 - Martim

## Como sou eu? – Retrato escrito – A voz das crianças

---

(15) Eu sou a Maria, tenho 7 anos e gosto de estar na escola, sou simpática, amiga, verdadeira... Tenho o rosto redondo, largo e branquinho como a areia da praia.

(16) Os meus olhos são castanhos, as sobrancelhas e as pestanas são também castanhas. O meu nariz é redondo, os meus lábios são muito vermelhos da cor de uma papoila, a parte de cima é fina e a debaixo é mais gorda.

(17) Os meus olhos são amendoados e a cor é castanha. O meu cabelo é castanho, tem um arrepio para o lado direito e muito comprido. Os meus lábios são vermelhos e grossos, muito bonitos, o que me faz um belo sorriso.

## Etapa 2 – Eu e os outros...

### Atividade 1 – Os meus colegas

Esta atividade teve início com o jogo do amigo secreto. A professora colocou, num saco, o nome de todos os colegas e cada aluno tirou o nome do seu amigo secreto. Os alunos deram, então, início à descrição do seu amigo, sem o identificar. De seguida, cada aluno leu o seu texto e quem adivinhasse o nome do colega que estava a ser descrito lia a seguir. Os textos e a ilustração ficaram expostos na sala. A escrita do texto descritivo decorreu como se discrimina na Tabela 12.

**Tabela 12 Fases da escrita - Descrição**

<b>1.ª Sessão:</b> Escrita (cf. Anexo 5 A)	Planificação do texto (Ficha 1) Textualização (Ficha 2)
<b>2.ª Sessão:</b> Leitura, revisão e reescrita do texto.	Leitura dos textos produzidos. Reflexão sobre o que escreveram Avaliação com o apoio da grelha de correção. Reescrita do texto tendo em conta a sua revisão.

### **Os meus colegas? – Retrato escrito – A voz das crianças** \_\_\_\_\_

(18) A minha amiga secreta é divertida e tem 8 anos. A minha amiga secreta tem o nariz grande, tem os olhos castanhos, tem o cabelo curto e castanho, tem os lábios pequenos e vermelhos, as suas bochechas são grandes assim como as suas orelhas (...).

(19) O meu amigo secreto tem 8 anos, é simpático, respeitador é muito amigo. O rosto do meu amigo secreto é oval, o seu nariz é pequeno e redondo (...). O seu cabelo é preto, intenso, liso e forte.

(20) Ele tem o rosto oval como o ovo e a sua pele é branquinha como uma nuvem. Quando está sol os seus cabelos são azuis e quando está chuva os olhos dele são cinzentos. Tem o cabelo liso como as pétalas de rosa e é castanho como a terra, ele tem os lábios muito vermelhos como morangos maduros.

### **Etapa 3 – Retratos e pintores**

Atividade 1 - Apreciar outros artistas... outros rostos

#### **Área de Projeto**

A professora propôs aos alunos um trabalho de pesquisa. Os trabalhos tinham como tema principal pintores que tenham feito retratos ou autorretratos.

A professora apresentou à turma um leque de artistas que pintaram retratos e os alunos escolheram um pintor para pesquisarem. Houve pesquisas acerca dos pintores: Amadeo Modigliani (pintor das 1000 caras); Vincent van Gogh; Picasso; Arcimboldo (caras com elementos da natureza); Degas; Paula Rego e Sarah Afonso.

A turma seguiu as orientações dadas na área de projeto, que contemplavam as seguintes fases: (cf. Anexo 5 B)

- Escolha do grupo (3 a 4 elementos)
- Elaboração do plano do projeto (ficha 1)
- Recolha da informação:
  - Pesquisa na internet com ajuda da professora.
  - Pesquisa em casa, com a família, de acordo com as indicações dadas.
- Seleção e tratamento da informação (ficha 2 e 3)
- Elaboração da apresentação em *Powerpoint*

- Preparação da apresentação à turma
- Apresentação à turma
- Avaliação: Grupo que apresenta – autoavaliação
  - Avaliação do grupo (ficha 4)
  - Avaliação individual (ficha 5)
  - Turma – hetero-avaliação (ficha 6)

### Etapa a etapa

---

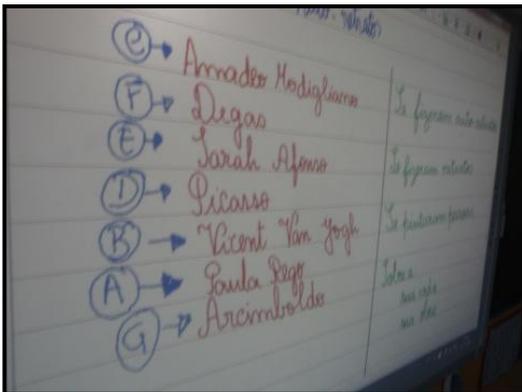


Figura 23- Escolha do grupo



Figura 22 - Elaboração do plano



Figura 25 - Recolha da informação



Figura 24 - Seleção e tratamento da informação



Figura 27 - Elaboração da apresentação



Figura 26 - Apresentação do projeto

**O que aprendi – A voz das crianças** \_\_\_\_\_

- (21) Eu aprendi que Arcimboldo era Italiano e que se inspirou no seu pai.
- (22) Eu aprendi que Arcimboldo nasceu em Milão.
- (23) Eu aprendi que Arcimboldo fez retratos do Inverno, da Primavera, do Verão e do Outono.
- (24) Nós gostamos de fazer este trabalho sobre Van Gogh, aprendemos muitas coisas sobre o artista, também descobrimos que Van Gogh e Theo passaram 9 meses sem escrever cartas um ao outro e que Van Gogh nasceu em Holanda.
- (25) Nós aprendemos que a Sarah Affonso foi uma pintora muito famosa e também aprendemos que quando olhamos para uma obra dela, ficamos maravilhados com as suas obras.
- (26) Eu gostei de fazer este trabalho e aprendi mais sobre a sua vida e obra.
- (27) Eu aprendi que Degas pintava a pastel as suas bailarinas.
- (28) Eu aprendi que as cores do Degas eram o amarelo, o azul e o branco.
- (29) Amadeu é um pintor muito interessante e gostei de trabalhar o pintor.

- (30) Eu aprendi muito com este pintor, ele é muito criativo para trabalhar, porque ele fez muitos retratos.
- (31) Este pintor fez pinturas muito bonitas e as cores que ele usou mais foi o castanho e o vermelho escuro.
- (32) Eu acho que as obras da Paula Rego são um pouco estranhas.
- (33) Eu acho que algumas obras não são tão estranhas.
- (34) Eu gosto das obras da Paula Rego, até fui visitar a casa das histórias em Cascais, com os meus pais.
- (35) Eu aprendi que o Picasso é um pintor muito famoso, que todos nós podemos ser pintores mas primeiro temos de nos inspirar em obras de arte que podem ser famosas ou não, as obras podem ser do Picasso, do Amadeu de Sousa Cardoso, do Dali, do Arcimboldo, o Diego Velázquez...
- (36) Eu aprendi que todos nós podemos ser pintores mas primeiro temos de nos inspirar por quadros de pintores muito famosos, como por exemplo: o Picasso, o Arcimboldo e o Dali...
- (37) Eu aprendi que as cores que ele usava eram: verde, amarelo, azul claro, vermelho, branco, violeta, preto, castanho e cinzento...

#### Etapa 4 – Exposição “Retrato ... por detrás do espelho!”

##### Atividade1 – Organização da exposição

Esta exposição esteve integrada na exposição da semana temática “Semeando valores” comemorada no colégio. A turma ficou responsável pela montagem da exposição.

A turma começou por se dividir em pequenos grupos e cada grupo organizou uma parte da exposição. As tarefas que a turma desempenhou para a montagem da exposição foram as seguintes: (i) selecionar um trabalho de cada aluno; (ii) colocá-lo com a respetiva identificação; (iii) elaborar os títulos da exposição; (iv) elaborar as molduras dos trabalhos e (v) selecionar a música para a exposição.

Estiveram em exposição os autorretratos produzidos pelos alunos, o pré-projecto e o texto descritivo (autorretratos). Também foi apresentado um *slideshow* com a sequência e a progressão do trabalho. Houve ainda espaço onde os visitantes da exposição, durante uma tarde dedicada ao retrato, desenharam o seu “retrato num minuto”.

##### Exposição



Figura 28 - Exposição no colégio

##### **Etapa 5 - Divulgação**

Esta etapa não foi realizada pela turma porque a exposição esteve integrada na Semana Temática e foi divulgada pela escola no panfleto alusivo à semana “Semeando valores”.

### 4.3.3. Sequência 3 – “Vincent van Gogh e as Cores do Vento”

A motivação demonstrada na sequência anterior foi o ponto de partida para o estudo do pintor Vincent van Gogh.

Os principais objetivos desta sequência são: (i) conceber, experimentar um conjunto de tarefas de apreciação de obras de arte, conhecimento biográfico do pintor e trabalho de expressão plástica; (ii) desenvolver a técnica de construção tridimensional e (iii) descrever espaços através da apreciação de uma obra de arte.

Esta sequência foi dividida em cinco etapas, que, por sua vez, contêm várias atividades, como se pode verificar na seguinte Tabela 13:

**Tabela 13** Quadro síntese da sequência "Vincent van Gogh e as Cores do Vento"

<b>Etapas</b>	<b>Título</b>	<b>Atividades</b>
1	Conhecer Vincent van Gogh	Visionamento de um filme
		Visita virtual ao museu van Gogh
		A minha obra
2	“As Core do Vento”	Vincent van Gogh e as cores do vento
3	Ateliês de escrita	Ateliê de escrita
		...Obra coletiva – O quarto
4	Exposição <i>As cores do vento...</i>	Organização da exposição
5	Divulgação	Álbuns

Nesta sequência, destaca-se a atividade “A obra coletiva... o quarto”. Esta atividade é mais um exemplo de como foram articuladas as duas áreas em estudo neste projeto: Língua Portuguesa e Expressão Plástica. Enquanto na Língua Portuguesa, os alunos descreveram a obra, recorrendo a uma planificação que lhes permitiu o

alargamento lexical e a utilização de organizadores espaciais, na Expressão Plástica os alunos tiveram a oportunidade de reproduzir em 3D a obra *O quarto em Arles*. Após a elaboração do texto descritivo, os alunos tiveram uma ideia mais exata relativamente aos elementos que faziam parte do quadro.

### **Etapa 1 – Conhecer Vincent van Gogh**

#### Atividade 1 - Visionamento de um filme

Ao som da música de *Starry, starry, night* de Don Mc Lean, dedicada a van Gogh, os alunos iniciaram esta sequência com o visionamento de um filme sobre a obra de van Gogh<sup>7</sup>. A sala estava escurecida e o ambiente convidava à apreciação de obras de arte.

Após o visionamento do filme, os alunos preencheram uma ficha de observação, (cf. Anexo 6 A) em que registavam informação relativa a apreciação das obras apresentadas no filme.

#### **Apreciação das obras de arte – A voz das crianças**\_\_\_\_\_

(38) Foram tão bem desenhadas, que parecem verdadeiras.  
Ele fazia bem as coisas, usava pinceladas curvas para várias obras. As cores que utilizava para cada obra eram as certas.

(39) Eu senti que gostaria de ver van Gogh a pintar para aprender a pintar.

#### Atividade 2 - Visita virtual ao museu van Gogh

A presente atividade envolveu uma visita virtual ao museu van Gogh<sup>8</sup>, tendo como objetivos: (i) conhecer o espaço envolvente do museu; (ii) conhecer o espaço

---

<sup>7</sup>Este vídeo encontra-se disponível no site:

[http://www.youtube.com/watch?v=XemwelAvi8Q&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=XemwelAvi8Q&feature=player_embedded)

<sup>8</sup> O museu virtual encontra-se disponível no site: <http://www.googleartproject.com/>

interior numa perspetiva global; (iii) conhecer em pormenor as seguintes obras: *O quarto de Arles; O autorretrato; Os girassóis e A noite estrelada*.

A atividade realizou-se com a ajuda do quadro interativo e dos computadores *Magalhães*.

A professora começou por apresentar aos alunos um guião para a visita ao museu (cf. Anexo 6 B), que contém as informações úteis para visitar o museu, o mapa de Europa, uma breve história do museu e alguns dados biográficos do pintor. Este guião conduz os alunos na visita às salas que podem ser visitadas virtualmente, anunciando algumas obras que podem ser observadas em pormenor. No final propõe aos alunos o registo da sua opinião sobre o museu.

Para que os alunos se sentissem mais à vontade, dado que estavam a usar este *site* pela primeira vez, a visita virtual foi realizada coletivamente, com a ajuda da professora.

No final, a professora fez um balanço de como correu a atividade.

Esta atividade teve seguimento em casa, porque os alunos fizeram questão de mostrar aos pais a sua “descoberta”.

### Atividade 3 – A minha obra

Cada aluno escolheu um quadro de Vincent van Gogh, através de uma pesquisa efetuada na internet.

A partir dessa escolha, o aluno fez uma análise visual do quadro, tendo em vista a elaboração de uma obra original, inspirada na obra que escolheu.

**Tema:** A minha obra inspirada em van Gogh

**Material:** Cartão tamanho A3, base aquosa branca, lápis aguarela azul, tinta acrílica, espátulas, pincéis achatados nº 2, copos de plástico.

**Descrição:** Em primeiro lugar, foi aplicada sobre o cartão uma camada generosa de base aquosa branca, que serviu para impermeabilizar o suporte.

Depois de seco, os alunos fizeram um esboço com o lápis aguarela azul. Quando terminaram o esboço, passaram à aplicação da tinta em camadas generosas, utilizando a espátula e o pincel.

## Passo a passo



Figura 30 – Aplicação da base aquosa



Figura 29 – Desenho com lápis azul



Figura 32 – Pintura com espátula

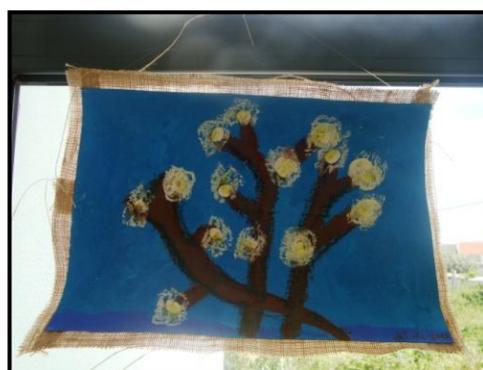


Figura 31 - Amendoeira em flor

## Etapa 2 – “As cores do vento”

### Atividade 1 - Vincent van Gogh e as Cores do Vento

A professora apresentou o livro *Vincent van Gogh e as Cores do Vento*, de Octavia Monaco e Chiara Lossani. De seguida, distribuiu pelos alunos um guião de leitura (cf. Anexo 6 C), que estava dividido em duas partes. A primeira parte dizia respeito à sessão 1, que contém as atividades de antes, durante e depois da escuta, e a segunda parte é sobre a leitura específica, realizada a pares, na sessão 2.

### Sessão 1 – Antes e durante a escuta

Compreensão do oral. Compreensão global do texto ouvido.

**Antecipação de conteúdos:** Com base na capa do livro (título e ilustração), a professora pediu aos alunos para responderem a algumas questões, tendo como

ponto de partida o título do livro e a ilustração da capa. Responderam também à primeira parte do guião de leitura referente à antecipação de conteúdos.

**Durante a escuta:** Os alunos ouviram a leitura da obra até à página 16, feita pela professora. Ao longo da escuta, foram registando palavras cujo significado desconheciam.

Os alunos dialogaram sobre o conteúdo desta parte da obra. De seguida, pesquisaram, no dicionário, o significado das palavras que desconheciam.

Ouviram o resto da história e fizeram, novamente, o registo de palavras que desconheciam. No final, procuraram os significados no dicionário.

### Sessão 2 - Leitura específica

Os alunos nesta sessão trabalharam a pares na realização da segunda parte do guião de exploração do livro.

**Depois da leitura:** Os alunos apresentaram, a pares, o seu trabalho à turma.

### **Comentário ao livro – A voz das crianças**\_\_\_\_\_

(40) O meu comentário é que van Gogh fazia quadros muito bonitos, que gostava do trabalho que fazia e que fez muitos quadros durante a sua vida. Os dois irmãos chatearam-se e ficaram 9 meses sem se falar.

(41) O meu comentário é que Vincent podia ter uma vida mais longa mas a sua obra é fantástica. E aprendi mais coisas da vida e da amizade entre o irmão Theo e nesse livro aprendi que ele era louco. E aprendi com o van Gogh que não interessa o que outros dizem basta ouvir o teu coração.

### Etapa 3 – Ateliês de escrita

#### Atividade 1 - Ateliê de escrita

A partir da leitura do livro *Vincent van Gogh e as Cores do Vento*, os alunos desenvolveram um ateliê de escrita: *Texto descritivo – Quarto em Arles* (cf. Anexo 6 D). Esta atividade foi realizada a pares.

**Expressão oral:** Os alunos observaram o quadro *O quarto em Arles* e colocaram algumas questões:

- De quem será este quarto?
- Quais foram as cores mais usadas?
- Que pinturas estão nas paredes?
- Porque há tantos objetos a pares?

Após a observação, exploração e apreciação da obra de arte, os alunos começaram a criar um banco de palavras, com os nomes dos objetos presentes no quadro e com os adjetivos que poderiam classificar esses objetos. Também houve um levantamento dos localizadores espaciais. Este registo de palavras ajudou a turma a realizar a primeira etapa de escrita: a planificação.

Para realizar esta atividade, os alunos seguiram as orientações descritas na Tabela 14:

**Tabela 14 Fases da escrita - Descrição do quarto**

<b>1.ª Sessão:</b> Escrita (cf. Anexo 6 D)	Planificação do texto – recorrendo ao banco de palavras. Textualização – recorrendo à planificação e ao respetivo quadro.
<b>2.ª Sessão:</b> Leitura, revisão e reescrita do texto.	Leitura dos textos produzidos. Reflexão sobre o que escreveram. Avaliação com o apoio da grelha de correção. Reescrita do texto tendo em conta a sua revisão.

Os alunos leram o texto em voz alta e no final de cada leitura os restantes alunos colocaram questões e comentaram o texto dos colegas. Estes comentários levaram a melhorias do texto.

Por fim, cada par passou o seu texto no computador. O texto foi para a exposição final junto ao trabalho de expressão plástica.

### **A voz das crianças**

---

(42) Este quarto é de Vicent van Gogh em Arles. Que é uma pintura colorida e é muito admirada por muitas pessoas. Foi feita em Setembro de 1889, a técnica é óleo sobre tela, as suas dimensões são 73x92 cm e está exposto em Chicago, Art Institute of Chicago. O nome é "O quarto em Arles.

(43) No lado direito está uma cama com um cobertor vermelho, grande e confortável, um colchão branco e duas almofadas brancas, grandes e macias, quatro quadros giros e uma porta grande e lilás, a parede lilás e uma cadeira amarela, de madeira, com um acento verde, que está ao lado da cama.

(44) Em frente está uma janela nua e verde, uma cadeira castanha com o assento verde e um espelho frágil com uma moldura castanha, um quadro colorido, um cabide castanho, feito de madeira, com roupa de Vincent, o seu chapéu de palha que é amarelo e uma mesa castanha e dura.

### **Atividade 2 - ...Obra coletiva – O quarto**

O quadro *O quadro de van Gogh em Arles* foi a base para o trabalho coletivo. A professora atribuiu a cada aluno um elemento representado no quadro: uma almofada, a mesa, a cadeira, a cama, ...

**Tema:** A minha obra inspirada em van Gogh

**Material:** Caixa de cartão, X-ato, tesoura, cola, vários tipos de papel, papelão, lápis de carvão, guaches e pastel de óleo.

**Descrição:** Com a caixa de cartão, elaborou-se o cenário que serviu de base para o “quarto”.

Cada aluno fez a representação do objeto previamente selecionado com o suporte plástico adequado.

Por fim, respeitando a ordem dos elementos representados no quadro original, procedeu-se à montagem do mesmo.

### Passo a passo

---



Figura 34 - Construção da base



Figura 33 - Elaboração dos vários elementos



Figura 36 - Montagem dos vários elementos



Figura 35 - A obra coletiva

#### **Etapa 4 – Exposição “As cores do vento...”**

##### Atividade 1 – Organização da exposição

A professora, juntamente com a turma organizou a exposição.

##### **A exposição**

---



**Figura 37 - A exposição coletiva**

#### **Etapa 5 – Divulgação**

Foram elaborados dois álbuns com todos os trabalhos relacionados com esta sequência didática que estão expostos na biblioteca do colégio.

#### **4.3.4. Sequência 4 – “Ver e Olhar”**

A última sequência teve com principais objetivos: (i) conhecer os vários estilos artísticos, de alguns pintores que foram estudados; (ii) olhar e observar as obras de arte com sentido crítico; (iii) ler para adquirir conhecimentos sobre os diferentes estilos artísticos e (iv) usar vocabulário adequado ao tema (arte).

Esta sequência está dividida em apenas duas etapas, como se pode observar na Tabela 15: a primeira etapa tem três atividades e a última etapa é a apresentação de uma canção sobre o tema trabalhado durante este ano letivo, a pintura, acompanhada de uma coreografia. Esta canção foi apresentada na festa final de ano.

Tabela 15 Quadro síntese "Ver e Olhar"

Etapas	Título	Atividades
1	<i>Sabe-se lá como é o crocodilo...</i>	Leitura específica
		Momentos artísticos
		Tela Beleza
2	Festa final de ano	Coreografia

Nesta última sequência, destaca-se o livro *Sabe-se lá como é o crocodilo...*, que relata uma história de uma escola de animais que têm um gosto particular pela arte, partilhado pelo professor da turma. Através das obras de arte feitas pelos alunos, foi possível ficar a conhecer os diferentes estilos artísticos (Expressionismo; Cubismo; Abstracionismo; Futurismo e Dadaísmo) de uma forma simples e pedagógica.

Assim, a articulação entre a Língua Portuguesa e a Expressão Plástica, nesta sequência, foi realizada a partir do livro, ou seja, do conhecimento que os alunos obtiveram ao ler esta história e ao identificar os diferentes estilos artísticos presentes em cada trabalho realizado por cada personagem. Tendo, então, esse ponto de partida, foram realizadas telas alusivas a cada estilo artístico presente no livro estudado.

### **Etapa 1 – Sabe-se lá como é o crocodilo...**

O livro escolhido para finalizar a intervenção foi *Sabe-se lá como é o Crocodilo...*, de EVA Montanari. Considerou-se que esta história seria uma boa escolha, dado que aborda os vários estilos artísticos trabalhados pela turma durante o ano letivo.

### Atividade 1 – Leitura específica

**Pré-leitura:** A professora dividiu a turma em cinco grupos e deu a cada grupo uma imagem diferente de um quadro que representava um movimento artístico referente ao livro que iam ler. Esse quadro estava acompanhado de uma pequena explicação e algumas perguntas relacionadas com o que viam.

Cada grupo observou o quadro, leu a informação e respondeu às perguntas. De seguida, o grupo apresentou o quadro à turma. No fim, os alunos foram convidados a descobrir as diferenças entre as várias obras de arte apresentadas.

Após uma pequena discussão sobre as várias obras, a professora colocou as seguintes questões:

- Acham que os artistas têm todos a mesma forma de se expressar?
- Somos todos artistas?
- O que é um artista?
- Por que motivo a arte agrada tanto e para que serve?

As várias opiniões foram registadas no quadro e nos respetivos cadernos diários.

**Durante a leitura:** Depois de lido o livro, a pares, os alunos tentaram relacionar as obras que viram inicialmente com as referidas no livro.

**Depois da leitura:** Após a partilha da atividade anterior, os alunos foram convidados a refletir sobre as características dos diferentes estilos. Para tal, os alunos tinham que preencher o guião de leitura (cf. Anexo 7 A), que consistia numa ficha de identificação do livro e na atribuição de uma missão. Ou seja, a missão do aluno seria a de se tornar um crítico de arte, recorrendo aos conhecimentos que obteve ao longo do ano letivo. No final deste guião, o aluno teria que selecionar e comentar uma obra de arte presente no livro, como se fosse um verdadeiro crítico de arte.

### **Comentário ao livro – A voz das crianças**\_\_\_\_\_

- (45) Eu adoro o crocodilo que o leãozinho fez! Eu escolhi esta obra porque tem cores alegres e bonitas. Eu gosto das cores, das pinceladas e de tudo o resto, das linhas e dos movimentos. O seu estilo de pintura é o expressionismo ou

seja expressou os seus sentimentos e fez o crocodilo que lhe mete medo. Eu adorei este quadro.

(46) Eu escolhi a obra do futurismo, da gazela, porque fez o crocodilo a sair da tela. (...) a sua característica é pintar em movimento.

### Atividade 2 – Movimentos artísticos

A professora dispôs os alunos a pares e entregou, a cada par, dois envelopes. Num envelope estava uma obra identificada com o título, o ano e o autor e uma ficha de observação (cf. Anexo 7 B) e noutro envelope estava uma frase que caracterizava um estilo artístico.

O par tinha que colocar, no sítio correto da tabela, a frase e a obra correspondente ao estilo artístico e apresentar a ficha de observação. Os colegas podiam questionar o par pela escolha feita.

No final desta atividade, a turma leu as diferentes características e tentou identificar nas obras expostas as respetivas características.

### Atividade 3 – Tela Beleza

A turma foi dividida em 5 grupos, 1 grupo com 4 elementos e os restantes grupos com 5 elementos. Cada grupo escolheu um estilo diferente para apresentar a sua obra de arte.

Após a formação dos grupos, a professora pediu aos alunos para desenharem a palavra BELEZA segundo o estilo artístico que escolheram.

**Tema:** Tela Beleza

**Material:** Tela A3, lápis (de carvão, pastel seco, cera, ...), tintas (guaches, óleo), tesoura, cola, revistas, pincéis.

**Descrição:** Cada grupo fez o pré-projecto do seu trabalho numa folha A3. Depois, esse trabalho foi passado para a tela. Pintaram e enfeitaram o seu trabalho de acordo com o estilo escolhido. Por fim, com o lápis pastel deram os retoques finais.

Passo a passo

---



Figura 39 - Pré -projeto



Figura 38 - Passar para as telas



Figura 41 - Pintar de acordo com o estilo



Figura 40 - Últimos retoques

## Etapa 2 – Festa final de ano

Este trabalho culminou com a apresentação na festa final de ano. A turma preparou uma coreografia que representou o trabalho desenvolvido ao longo do ano. A arte através dos valores estéticos, as telas que tinham a palavra BELEZA, os fatos de pintor, com as manchas de tinta e os pincéis, sem dúvida, foram a forma mais bela de terminar este projeto.



Figura 42 - Apresentação na festa final de ano

## **CAPÍTULO V**

---

*O fim da arte inferior é agradar, o fim da arte média é elevar,  
o fim da arte superior é libertar.*

Fernando Pessoa

## 5. Apresentação e discussão dos resultados

### 5.1. Apresentação da produção textual

Este capítulo encontra-se organizado numa única secção. A secção 5.2., procede-se à análise comparativa dos textos produzidos pelos alunos no pré e pós-teste<sup>9</sup>. Como referido no capítulo 3, o pré-teste foi realizado em setembro e o pós-teste em junho, após a intervenção didática. Foram recolhidos 48 textos (24 do pré-teste e 24 do pós-teste) (cf. Anexo 2 B). Utilizou-se como estímulo visual a imagem reproduzida abaixo, da pintora Eve Riser-Robert's, que se intitula *Van Gogh's bad cat*.



Figura 43 - Imagem presente no pré e pós-teste

Tal como descrito no capítulo 3, foi pedido aos alunos que descrevessem o quadro da Figura 43, dessem a sua opinião sobre o mesmo e que a justificassem.

Na secção 5.2.1., apresenta-se a análise comparativa do número de palavras registadas nas produções escritas do pré e pós-teste.

Na secção 5.2.2., analisa-se o desempenho dos alunos na produção de uma sequência descritiva. Neste âmbito, são considerados indicadores relativos à super e macroestrutura textuais, a saber: (i) tema-título; (ii) aspectualização e subtematização; (iii) organizadores espaciais; (iv) expansão do grupo nominal; (v) figuras de estilo e (vi) relações semânticas entre as palavras.

Na secção 5.2.3, é analisada a forma como os alunos exprimem a sua opinião relativamente à imagem apresentada e a justificam.

---

<sup>9</sup> Para a apresentação detalhada da metodologia e estímulo utilizados no pré e pós-teste, veja-se o capítulo 3, secção 3.2.

## 5.2. Análise comparativa do pré e pós-teste

### 5.2.1. Número de palavras

Para a produção dos textos, não foi imposta qualquer restrição quanto ao limite de palavras. Os alunos podiam produzir um texto com a extensão que quisessem, dentro do limite de tempo estipulado (45 minutos).

Os 24 textos do pré-teste apresentavam um total de 2237 palavras. Como se pode comprovar pela leitura da Figura 44, registou-se um aumento substancial do número absoluto de palavras, do pré para o pós-teste, passando das 2237 para as 4492 palavras.

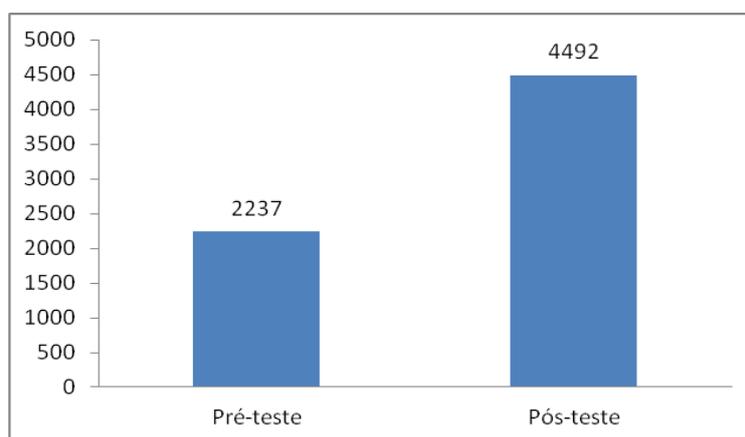


Figura 44- Número absoluto de palavras no pré e pós-teste

Na Figura 45, é possível ter uma visão dos ganhos relativos à média de palavras por texto, verificando-se que esta duplicou do pré-teste para o pós-teste.

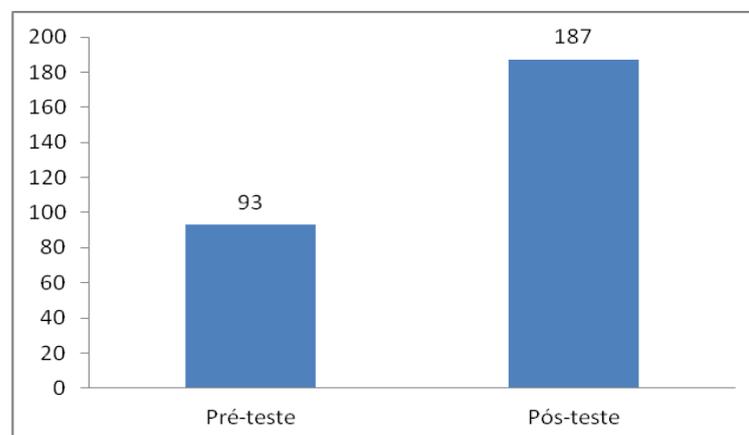


Figura 45 - Média de palavras no pré e pós-teste

É de salientar que, de acordo com Berman (2008), a extensão do texto aferida em termos de número de palavras é um indicador de desenvolvimento da competência textual dos alunos. Tal facto permite concluir que, após uma intervenção devidamente planeada e orientada, os alunos revelam desenvolvimento da competência textual ao nível do texto descritivos.<sup>10</sup>

### 5.2.2. Sequência descritiva

A análise das sequências descritivas produzidas pelos alunos tem em conta os seguintes indicadores: (i) tema-título; (ii) aspectualização e subtematização; (iii) organizadores espaciais; (iv) expansão do grupo nominal; (v) figuras de estilo e (vi) relações semânticas entre as palavras.

Como ponto prévio, é de notar que, apesar da instrução fornecida, nem todos os alunos produziram uma sequência descritiva. Dos 24 textos do pré-teste, 15 apresentam uma estrutura descritiva e em 9 registam-se interferências de outro tipo textual, nomeadamente do narrativo, como se pode verificar na Tabela 16. Por contraste, no pós-teste, todos os alunos apresentam uma sequência descritiva, sem interferências de outros tipos de texto.

**Tabela 16 Sequência descritiva no pré e pós-teste**

Alunos	Sequência descritiva			
	Pré-teste		Pós-teste	
	Sim	Não	Sim	Não
24	15	9	24	0

<sup>10</sup> É de notar que no projeto desenvolvido por Pacheco (2011) também são observados ganhos ao nível de número de palavras após uma intervenção orientada para a produção de texto descritivo no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao analisar as 9 produções que não exibem uma sequência descritiva, verifica-se que 6 apresentam uma construção narrativa, enquanto 3 apresentam interferências do texto narrativo. É de salientar que em todas as sequências narrativas há uma fórmula de abertura (*Era uma vez...*), havendo mesmo num dos textos o discurso direto:

(1) agora não muito assostado disse:

— Miau, miau o que se passa aqui. (A 19 – PRÉ-TESTE)

É de salientar que a interferência de texto narrativo na produção de textos descritivos no 1º Ciclo do Ensino Básico já foi notada por Pereira e Costa (2003). Segundo estes autores: “Tal facto poderá explicar-se, em primeiro lugar, pela sua maior familiaridade com o texto narrativo. Em segundo lugar, sabemos também que o texto descritivo é frequentemente tratado, no 1º Ciclo do EB (e também noutros níveis de escolaridade) como texto subsidiário do narrativo.” (Pereira & Costa, 2003, p. 9).

Como já foi referido, após a intervenção realizada no âmbito do presente projeto, os textos descritivos deixaram de exibir interferências de texto narrativo. De forma a ilustrar os ganhos neste domínio, observe-se o contraste entre os textos em (2) e (3), produzidos pelo mesmo aluno, no pré e pós-teste, respetivamente. Enquanto no pré-teste, existem elementos textuais característicos do texto narrativo (nomeadamente na fórmula de abertura e no uso de verbos de movimento), no pós-teste já não se registam estas interferências.

(2) (L1) Era uma vez um gato que viu um jaro de felonre e

(L2) estava ape-do coadro de Joan Meio.

(L3) E o gato estragom 3 felonre e depois o gato foi para o

(L4) jarede. (A8 – PRÉ-TESTE)

(3) (T) O gato e os girassóis

(L1) O que vou descrever é o quadro

- (L2) o gato e os girassóis.
- (L3) O gato tem os olhos pretos como azeitonas,
- (L4) as orelhas são pequenas e felpodas e é
- (L5) amarelo e castanho.
- (L6) Em cima do vaso estão os girassóis amarelos
- (L7) como limões e são 20 girassóis.
- (L8) No lado direito está uma flor caída no
- (L9) chão amarelo escuro e 4 pétalas amarelas e
- (L10) castanhas no chão.
- (L11) No lado esquerdo está um banco preto e
- (L12) desconfortável e um quadro chamado
- (L13) girassóis e as cores que ele usou para
- (L14) fazer este quadro foram amarelo e castanho
- (L15) para pintar este magnífico quadro.
- (L16) Em frente está um gato amarelo como
- (L17) sol e castanho como o tronco da árvore
- (L18) e os girassóis amarelos escuro como o limão.
- (L19) Entre o banco e o quadro chamado
- (L20) girassóis está a calda do gato.
- (L21) Eu aprendi que as cores mais usadas
- (L22) eram o castanho e o amarelo. (A8 – PÓS-TESTE)

Conclui-se, assim, que após uma intervenção orientada para a aproximação das marcas linguísticas e discursivas do texto descritivo, houve ganhos significativos ao nível da apropriação da especificação desta sequência textual.

As próximas secções centrar-se-ão apenas na análise dos textos que envolvem sequências descritivas, pelo que são considerados apenas 15 textos relativos ao pré-teste e 24 textos ao pós-teste.

### 5.2.2.1. Tema-título

O **tema-título** da descrição é o elemento textual que processa um tipo de ancoragem face à informação nova a introduzir. Este elemento é fundamental para a construção de um texto descritivo autónomo (cf. Cardoso *et al.*, 2009), dado que garante a coesão semântico-referencial do texto.

Nos textos produzidos pelos alunos, o tema-título pode ou não estar destacado graficamente do corpo do texto, como se ilustra em (4) e (5), respetivamente. Note-se que o texto (5), apesar de não ter um tema-título destacado graficamente, apresenta logo na primeira frase o objeto da descrição (neste caso, “o quadro”).

(4) (T) O gatinho e as flores

(L1) Este quadro de Van Gogh tem um gato, girassoles

(L2) e mais flores bonitas e também têm um banco e

(L3) um quadro com flores no vaso laranja e barnco

(L4) numa mesa. E está (estão) flores no chão e o gato

(L5) está ao pé do mar azul celaro. E o gato estava a

(L6) fazer sonbar (sombra) ao pé das flores muito bonitas. (A5 – PRÉ-TESTE)

(5) (L1) Vou descrever o quadro.

(L2) Uque está representado é um vaso e um gato a arancar as

(L3) flores de lá e também há uma tela com o vaso de

(L4) flores dezinado.

(L5) O gato é malhado de castanho e o resto de amarelo.

(L6) O rabo do gato também é malhado.

(L7) Dentro do vaso estão flores de vários tipos.

(L8) Há muitas flores no chão que o gato arancom.

(L9) Eu gosto muito deste quadro é uma obra fantástica.

(L10) É realmente lindo, maravilhoso.

(L11) Ao fazer este texto estava a sentir harmonia.

(L12) O quadro de Van Gogh foi espetacular e maravilhoso

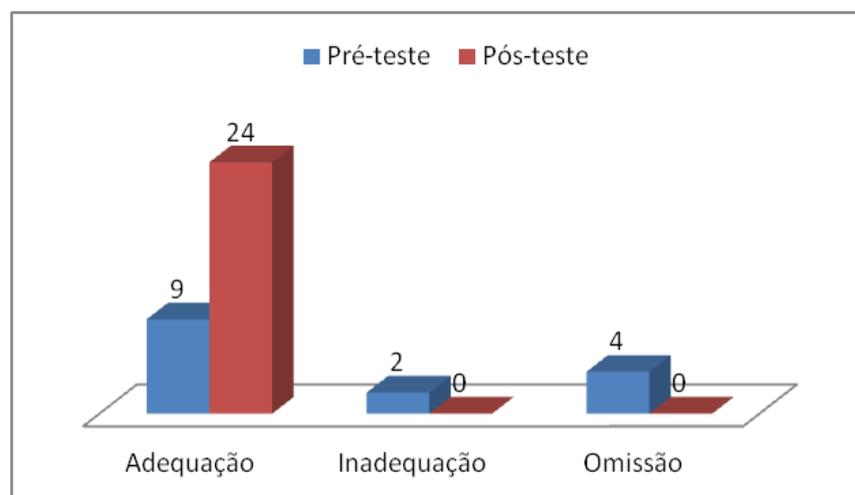
(L13) foi como se eu tivesse nas novens estava

(L14) todo em silencio foi um momento unico

(L15) toda a turma estava acalmada e silenciosa. (A18 – PRÉ-TESTE)

Considerando os 15 textos do pré-teste que contêm uma sequência descritiva, verifica-se que apenas 9 têm tema-título adequado. Dos restantes 6 textos, 2 têm um tema-título inadequado e 4 não têm tema-título. É de salientar ainda que dos 15 textos em análise, 12 alunos têm o tema-título destacado graficamente no texto. Os temas-título usados com mais frequência são: *o gato, o gato e as flores ou descrever o quadro*<sup>11</sup>.

Como se pode observar na Figura 46, no pós-teste, todas as produções escritas têm um tema-título adequado. Apareceram temas-título como *o quadro dos girassóis, o gato, os girassóis, ...* que permitem logo ao leitor/ouvinte antecipar o conteúdo do texto.



**Figura 46 - Tema-título no pré e pós-teste (valores absolutos)**

Verifica-se, desta forma, que, após a intervenção, os alunos passaram a introduzir sistematicamente temas-título adequados nos seus textos, o que lhes conferiu maior coesão semântico-referencial.

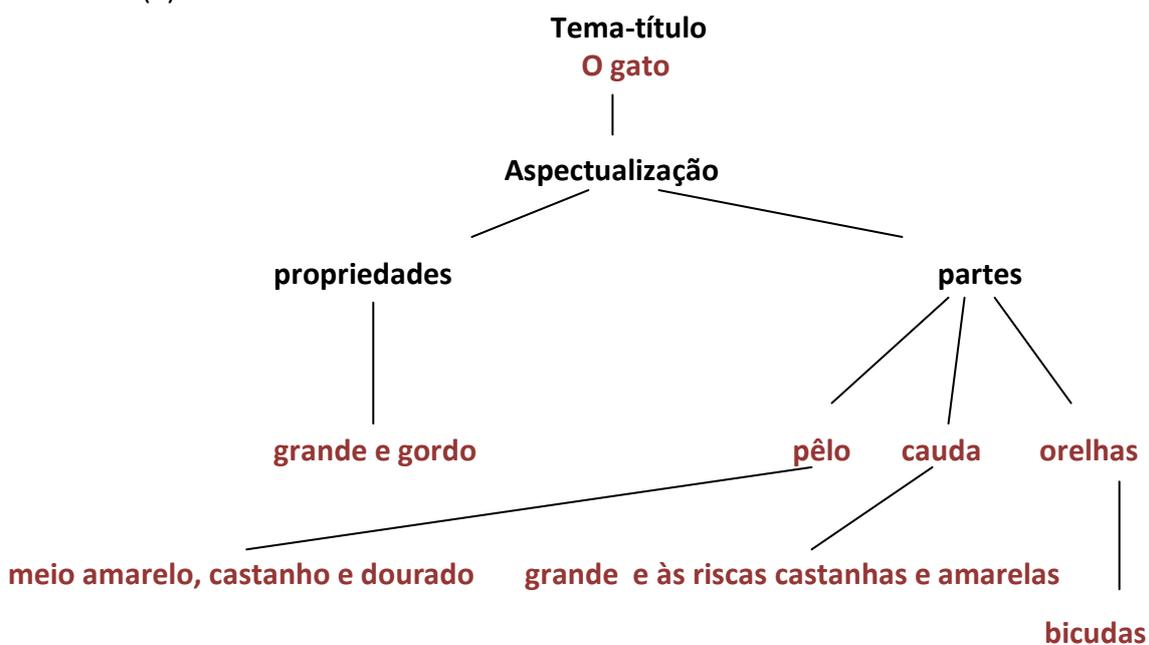
<sup>11</sup> Aceitou-se como adequado o tema-título “descrever o quadro”, dado que foi esta a instrução dada pela professora.

### 5.2.2.2. Aspectualização e subtematização

Como foi referido no capítulo 2, a **aspectualização** consiste na exposição enumerativa dos diferentes aspetos ou partes do que é descrito. Este mecanismo está presente nos textos dos alunos, como se ilustra no exemplo (6), representado sob a forma de diagrama em (7).

(6) um gato que é grande, tem o pêlo meio amarelo, castanho e dourado, tem a cauda grande e Às riscas castanhas e amarelas, as suas orelhas são bicudas e o gato também é gordo. (A1 – PÓS-TESTE)

(7)

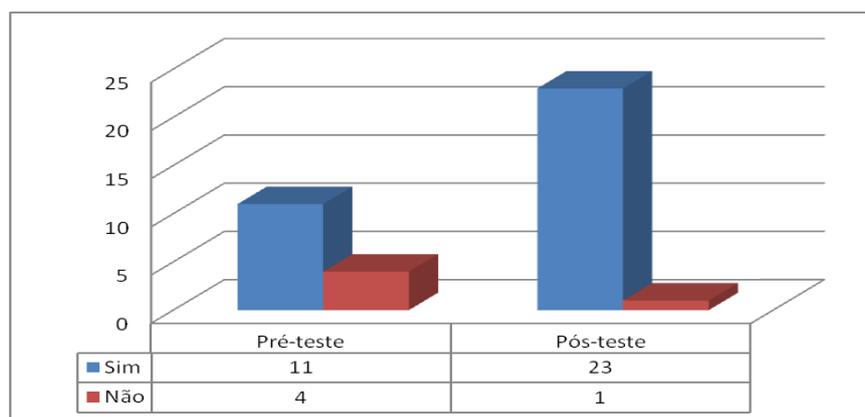


Neste caso concreto, a aspectualização consiste na enumeração das partes (*pelo*, *cauda*, *orelhas*) que constituem o todo (*gato*). Trata-se de uma operação fundamental para a construção da coesão do texto descritivo, dado que contribui para o estabelecimento de articulação entre o tema-título e os restantes elementos que são alvo de descrição.

No pré-teste, de entre os 15 textos que exibem uma sequência descritiva, apenas 4 não recorrem à operação de encadeamento por aspectualização. Os

restantes 11 recorrem a esta operação, ainda que, por vezes, de forma pouco sistemática e eficiente.

Por contraste, no pós-teste, a aspectualização é muito expressiva em 23 sequências descritivas. Apenas uma aluna se limita a apresentar uma enumeração (não hierarquizada) das características/propriedades de um elemento representado na imagem.



**Figura 47 - Aspectualização no pré e pós-teste (valores absolutos)**

A operação de aspectualização encontra-se também, por vezes, associada à operação de subtematização, quando qualquer uma das partes do todo também constitui o ponto de partida para um novo procedimento de aspectualização.

Vários estudos realizados com produções escritas de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico mostram que os alunos têm dificuldades no uso desta operação: “Establishing different descriptive levels was rare in the texts of Corpus 1, since it only occurred in 20% of the texts. In other words, students take into account the parts of the situation (play-time/playground), but they seldom assume each part as a starting point to establish a new description level, which is formed by parts and by properties.” (Cardoso et. al. 2009, p. 80).

Tal dificuldade também se observa nos textos em análise. Contudo, nos textos do pós-teste, regista-se um uso mais frequente do encadeamento por subtematização. Os alunos tomaram como tema-título *o gato*, *os girassóis* ou mesmo *o quadro* e, a partir desses pontos de referência, selecionam outros elementos que constituem um novo nível descritivo, formado, por sua vez, por partes e por propriedades.

Este procedimento é ilustrado em (8), em que se verifica que, após a introdução do tema-título (*este quadro*), são introduzidos no texto os diferentes elementos retratados no quadro (mediante o uso de organizadores espaciais): *uma parede, quadro, vaso de barro, banco*. Cada um destes elementos é, por sua vez, tomado como ponto de partida para uma nova descrição, sendo consideradas as suas propriedades e partes. Assim, por exemplo, diz-se que a *parede é rugosa, branca e azul*, que o quadro tem um *vaso bonito, com duas cores*, que contém *20 girassóis*, que o *banco tem um assento, quatro pernas* e que *é feito de madeira*.

(8) (T) O gato e a flor

(L1) Eu vou descrever este quadro magnífico

(L2) que se chama: “O gato e a flor.”

(L3) À frente está uma parede rugosa, branca e azul

(L4) e o azul é claro e escuro.

(L5) Na direita está um quadro feito por van

(L6) Gogh, com um vaso bonito que tem duas cores que

(L7) são castanho e amarelo e lá estão 20 girassóis

(L8) com cores castanho, amarelo e verde, um banco

(L9) com um acento castanho e o banco tem

(L10) quatro pernas, e o banco é feito de madeira

(L11) grossa.

(L12) Na esquerda está um vaso feito de barro

(L13) tem duas cores que são castanho e amarelo

(L14) com girassóis de cor amarelo, castanho e verde e

(L15) o girassol tem um caule e um gato.

(L16) Em cima está uma parede rugosa,

(L17) azul e branca.

(L18) Em baixo está um banco com quatro

(L19) pernas, castanho escuro e o acento é castanho

(L20) claro.

(L21) O lado do vaso castanho e amarelo está

- (L22) um gato fofo, tem 2 cores que são castanho e  
 (L23) amarelo torrado e tem um olho preto, um  
 (L24) nariz preto, pernas pequenas e uma calda  
 (L25) pequena. (A2 – PÓS-TESTE)

Em suma, o aumento do uso de processos de aspectualização e subtematização no pós-teste contribuiu decisivamente para a produção de textos mais coesos, garantindo uma ligação entre os diferentes elementos que são alvo de descrição. Usando uma metáfora cinematográfica, o que estas operações permitem é a construção de *zooms* textuais, sem nunca se perder a noção do todo.

### 5.2.2.3. Organizadores espaciais

Como foi referido no capítulo 2, os **organizadores espaciais**, são fundamentais para a construção da coesão em sequências descritivas, dado que permitem ordenar e distribuir os elementos de uma descrição (Adam & Petitjean, 1989).

Pereira e Costa (2003), ao analisarem um *corpus* de textos descritos produzidos por alunos dos 2º, 3º e 4º anos do Ensino Básico, mostraram que, antes da intervenção realizada nas turmas, não se registou nenhuma ocorrência de organizadores espaciais no 2º ano.

Ora, no pré-teste recolhido no âmbito do presente projeto os organizadores espaciais têm uma ocorrência mais elevada, registando-se uma média de 2,2 por texto. Os organizadores que ocorrem com mais frequência são: *ao pé, em cima, lá e atrás*.

**Tabela 17 Organizadores espaciais no pré e pós-teste**

<b>Pré-teste</b>	<b>Total</b>	33
	<b>Média - por texto</b>	2,2
<b>Pós-teste</b>	<b>Total</b>	142
	<b>Média - por texto</b>	5,9

No pós-teste, regista-se um aumento dos organizadores espaciais, o que faz crer que os alunos tomaram consciência da importância da utilização destes elementos

na sequência descritiva. O aumento do número de organizadores espaciais traduz-se também num uso mais diversificado dos mesmos, registando-se a ocorrência, entre outros, de: *no lado direito, no lado esquerdo, em frente, atrás, em baixo, em cima e entre*.

Para ilustrar os ganhos registados neste domínio, comparem-se os textos (9) e (10), produzidos pelo mesmo aluno no pré e pós-teste, respetivamente:

(9) (T) O gato e as flores

(L1) Eu vejo um gato ás riscas bordome. E uma flores que o gato as mordeu avia

(L2) vários tipos de flores como o girasol e outras flores mais estranhas. O gato era

(L3) grande com ums olhos pretos as orelhas lá por dentro são também pretas este gato

(L4) não tem vestoário e está em pé e tem a cauda média. Algumas flores eram

(L5) maiores que as outras. Outras eram mais pequenas umas flores nu meio

(L6) tinham verde, vermelho e castanho, o jarro era vermelho e amarelo. depois

(L7) até avia uma tabela com o quadro e lá nu quadro etava lá desenhado

(L8) as flores com o jarro das cores etava sem o gato.(A3 – PRÉ-TESTE)

(10) (T) O gato e os girassóis

(L1) O quadro parece-me que foi feito por van gogh,

(L2) que me faz lembrar os girassóis e vou descrever

(L3) o quadro.

(L4) Em cima da mesa está um gato que tem

(L5) as orelhas bicudas, por dentro as orelhas são

(L6) castanhas, os olhos são amendoados e pretos. Ele é gordinho

(L7) e as patas são pequenas. A cauda é laranja com

- (L8) manchas laranjas mais escuras tal como o corpo e  
(L9) o que o gato tem na boca é um girassol. Há um vaso  
(L10) com alguns girassóis. Dentro do vaso estão os  
(L11) girassóis que eu acho que são lindos. As pétalas  
(L12) são amarelas e a bolinha lá de dentro é castanha,  
(L13) estão algumas pétalas caídas no chão e os caules  
(L14) estão tortos porque os girassóis estão a morchar.  
(L15) O quadro, o gato e o banco estão no lado esquerdo.  
(L16) O quadro está em cima de um cavalete e faz-me  
(L17) lembrar o quadro de van Gogh.  
(L18) O banco é feito de madeira, o assento redondo, as  
(L19) pernas finas, o banco parece desconfortável e é castanho.  
(L20) No lado direito não está nada.  
(L21) Atrás do quadro a parede é azul e parece rugosa  
(L22) porque as pinceladas grossas fazem com que a  
(L23) parede pareça rugosa. (A3 – PÓS-TESTE)

No texto (9), os diferentes elementos do quadro são apresentados de forma não organizada/hierarquizada: *O gato era grande (...) Algumas flores eram maiores que as outras (...) o jarro era vermelho e amarelo. (...) depois até avia uma tabela.* Pelo contrário, no texto (10), o uso de organizadores espaciais no texto (*em cima, dentro de, no lado esquerdo, no lado direito, atrás de*) contribui de forma decisiva para a construção de perspetiva.

#### 5.2.2.4. Expansão do grupo nominal

O **grupo nominal** (GN) é uma categoria sintagmática que tem como núcleo o nome. Para além do núcleo, o GN pode conter determinantes, quantificadores, complementos e/ou modificadores.<sup>12</sup>

Tendo por base a proposta de análise da complexidade do GN de Ravid & Berman (2010), nesta secção apresenta-se uma análise comparativa da complexidade dos GN que ocorrem no pré e pós-testes.<sup>13</sup>

Nesta análise considera-se apenas os GN que têm como núcleo um nome. Ficam, como tal, excluídos os GN pronominais (como por exemplo, *Eu gosto deste quadro*). Por outro lado, na delimitação dos GN, consideram-se sempre os GNs menos encaixados, não havendo a contagem de GNs encaixados em outros GNs. Assim, um GN como *o quadro do lado direito* é contado apenas uma vez, não se procedendo à contagem do GN *o lado direito* que se encontra encaixado neste.

A complexidade do GN é analisada tendo em conta dois parâmetros: a extensão/comprimento do GN e a variedade dos elementos que ocorrem no seu interior.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Na presente dissertação as categorias sintagmáticas são designadas através do termo “grupo” e não “sintagma”, seguindo-se desta forma a designação proposta no *Dicionário Terminológico*.

<sup>13</sup> Esta metodologia e critérios de classificação foram anteriormente testados em textos produzidos no 1º Ciclo do Ensino Básico por Machado (em curso) e Pacheco (2011). Nesta secção, segue-se de perto a descrição da metodologia apresentada em Pacheco (2011), dado que foi trabalho desenvolvido em simultâneo sob a supervisão da mesma co-orientadora.

<sup>14</sup> Os critérios de análise de Ravid & Berman (2010) envolvem a análise de outros parâmetros não considerados neste estudo, a saber: número de GNs encaixados, qualidade e número de modificadores e complexidade semântica do núcleo (mediante a aplicação de uma escala de análise de nomes concretos e abstratos).

Por outro lado, os parâmetros considerados neste estudo não correspondem *ipsis verbis* à proposta de Ravid & Berman (2010). Foram introduzidas algumas alterações, nomeadamente no número de níveis propostos na escala de classificação: a escala de Ravid & Berman (2010) é composta por quatro níveis, enquanto a escala adoptada neste estudo é composta por cinco níveis. Para além disso, na análise da variedade dos elementos que ocorrem no GN foram considerados critérios distintos dos propostos por aqueles autores.

### A. A extensão do GN

A Tabela 18 apresenta os cinco níveis de classificação adotados para analisar a extensão dos GN. A cada nível é atribuído um intervalo correspondente a um determinado número de palavras. O nível 1 corresponde GN curtos e o nível 5 a GN longos, correspondendo os restantes níveis a GN de extensão intermédia.

**Tabela 18 Classificação dos GN quanto à sua extensão**

Nível	Nº de palavras
1	1 a 3
2	4 a 6
3	7 a 9
4	10 a 12
5	>13

### B. Variedade dos elementos que ocorrem no GN

Os GN podem ser tipicamente expandidos por vários elementos, tais como: determinantes (o gato), quantificadores (duas flores), Grupos Preposicionais (PP) (mesa de madeira), Grupos Adjetivais (GAdj) (riscas amarelas) e/ou orações (os girassóis que eu vi).

A classificação que se propõe para dar conta da variedade dos elementos que ocorrem nos GN é apresentada na Tabela 19.

Tabela 19 Classificação da variedade dos elementos que ocorrem no GN

Nível	Estruturas consideradas
1	(Det ou Quant +) N Det ou Quant + N ∅
2	Det + Quant + N Det + Det + N Det + Det + Quant + N Quant + Det + Det + N Quant + Det + Det + Quant + N
3	... + N coordenados ou GN coordenados
4	... + GAdj ou GP ou Frase Relativa/Infinitiva ou GN
5	... + co-ocorrência de GAdj ou GP ou Frase Relativa/Infinitiva ou GN

O nível 1 é atribuído aos GN que têm: (i) apenas um nome (*veja flores*); (ii) um nome precedido de um determinante (*veja estes girassóis*) ou quantificador (*veja dois girassóis*); (iii) um determinante ou quantificador com elipse de nome (*aqui estão dois mas ali só está um*).

O nível 2 é atribuído a GN expandidos através da co-ocorrência de determinantes e/ou quantificadores. Assim, são incluídos neste nível GNs com a sequência: (i) determinante + quantificador + nome (*os dois quadros*); (ii) determinante + determinante + nome (*os meus quadros*); (iii) determinante + determinante + quantificador + nome (*os meus quatro quadros*); (iv) quantificador + determinante + determinante + nome (*todos os meus quadros*); (iv) quantificador + determinante + determinante + quantificador + nome (*todos os meus quatro quadros*).

No nível 3 são considerados os GN que envolvem nomes coordenados (*os rapazes e raparigas*) ou GN coordenados (*os rapazes e as raparigas*). As reticências que ocorrem no descritor deste nível (cf. tabela 4) significam que os GNs são classificados neste nível, mesmo que partilhem das condições previstas nos níveis anteriores. A ideia é a de que, se tiverem as condições previstas em 3, são automaticamente promovidos para este nível, mesmo que os nomes envolvidos sejam precedidos, por exemplo, por vários determinantes ou quantificadores.

No nível 4 são considerados os GN em que ocorre apenas um dos seguintes modificadores: GAdj (*casas amarelas*), GP (*casas de pedra*), frase (relativa ou infinitiva) (*as casas que eu vi*) ou GN (*o jardineiro, o Sr. Pedro Silva,...*). Tal como referido anteriormente, as reticências que ocorrem no descritor deste nível (cf. tabela 4) significam que os GNs são classificados neste nível, mesmo que partilhem das condições previstas nos níveis anteriores. Isto é, um GN como *todas as casas amarelas* é promovido ao nível 4 por ter um GAdj como modificador, independentemente de exibir também um quantificador e um determinante.

Por fim, o nível 5 é atribuído a GN em que co-ocorrem mais do que um dos seguintes modificadores: GAdj, GP, frase (relativa ou infinitiva) ou GN. Exemplo de GNs incluídos neste nível: *os contos de fadas antigos; as flores amarelas que nasceram no canteiro; as árvores de fruto da minha mãe*. Para além destes casos, em que os modificadores estão associados a um mesmo núcleo nominal, são considerados neste nível GNs em que os modificadores surgem associados a diferentes nomes, como ocorre em *a casa do lado direito*. Neste caso, *do lado direito* é um GP modificador do núcleo nominal *casa* e *direito* é um GAdj modificador do núcleo nominal *lado*.

A contagem do número de palavras tem em conta a forma correta da palavra, que nem sempre corresponde à adotada pelo aluno. Como por exemplo, *Um gira sol lindo* é contabilizado um GN com 3 palavras. São também eliminado os GNs que não estejam sintaticamente integrados numa oração.

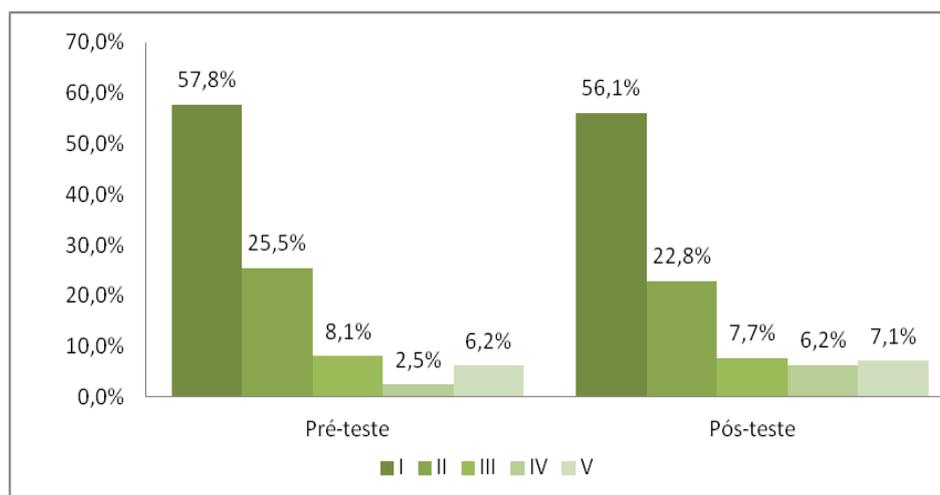
#### 1. Análise comparativa dos GNs no pré e pós-teste (quanto à extensão)

A análise dos GN do pré e pós-teste tendo em conta o número de palavras é apresentada, em valores absolutos, na Tabela 20. Em termos globais, verifica-se que houve um aumento significativo de GN no pós-teste em todos os níveis, o que se explica também pelo aumento da extensão dos próprios textos.

**Tabela 20 Classificação dos GNs por níveis quanto ao número de palavras (valores absolutos)**

Nível	Pré-teste	Pós-teste
I	93	315
II	41	128
III	13	43
IV	4	35
V	10	40
TOTAL	161	561

Considerando os dados percentuais apresentados na Figura 48, conclui-se que os ganhos no pós-teste se verificam sobretudo ao nível do aumento da frequência GNs de nível IV e V, que são os constituintes por um número mais elevado de palavras. Neste âmbito, destaca-se o aumento do GN de nível IV, isto é, de GN constituídos por 10 a 12 palavras.

**Figura 48 - Classificação dos GNs por níveis quanto ao número de palavras (valores percentuais)**

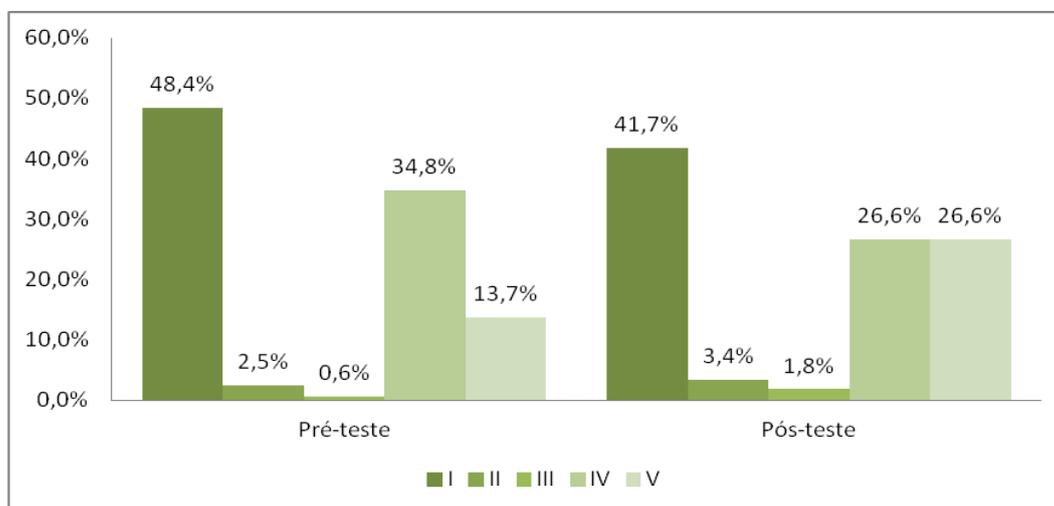
## 2. Análise comparativa dos GN no pré e pós-teste (quanto à variedade de elementos)

Na Tabela 21 são apresentados os valores absolutos relativos à classificação dos GNs quanto à variedade de elementos que os compõem. O contraste entre os valores do pré e pós-teste permite verificar que houve ganhos em todos os níveis.

**Tabela 21 Classificação dos GNs por níveis quanto à variedade de elementos (valores absolutos)**

Nível	Pré-teste	Pós-teste
I	78	234
II	4	19
III	1	10
IV	56	149
V	22	149
TOTAL	161	561

A análise dos valores percentuais apresentados na Figura 49 permite-nos concluir que há um predomínio de GN de nível I no pré e pós-teste. Isto significa que os GNs mais frequentes nos textos produzidos pelos alunos são os que envolvem um nome (precedido ou não por um determinante). Contudo, é precisamente no nível V se observam os ganhos mais significativos no pós-teste (registando-se um aumento de 12.9 %). Este aumento deve-se ao facto de os alunos passarem a expandir mais frequentemente os GNs com mais do que um modificador.

**Figura 49 - Classificação dos GNs por níveis quanto à variedade de elementos (valores percentuais)**

De forma a ilustrar os ganhos neste domínio, comparem-se os textos apresentados em (12) e (12), que foram produzidos pelo mesmo aluno no pré e pós-teste, respetivamente.

(11) (T) O gatinho e as flores

- (L1) Eu acho o que está no quadro é
- (L2) um gatinho, um vaso com flores e o gatinho está
- (L3) a comer as flores, também está um quadro
- (L4) que tem o vaso desenhado ao pé do quadro
- (L5) está um banco.
- (L6) Eu acho que o Van Gogh devia fazer
- (L7) mais coisas porque este quadro só tem
- (L8) um gatinho, um banco, um quadro e
- (L9) um vaso de flores mais nada.
- (L10) Eu gosto muito deste quadro. (A15 – PRÉ-TESTE)

(12) (T) O gato e os girassóis

- (L1) Eu vou escrever um texto de um gato e dos girassóis.
- (L2) Em frente está um gato que tem o pêlo às riscas amarelas e também castanhas,
- (L3) tem uma boca grande com um girassol e uns olhos amendoados e pretos.
- (L4) Em cima da mesa que é amarela e tem folhas caídas está o gato que
- (L5) parece que está a comer a folha.
- (L6) No lado direito está 20 girassóis, alguns amarelos e outros castanhos mas
- (L7) todos com uma bola verde e as pétalas também são amarelas.
- (L8) No lado esquerdo está um banco pequeno e castanho com
- (L9) um assento redondo e que me parece de madeira.
- (L10) Por detrás do quadro dos girassóis está a parede que é azul,
- (L11) grande e rugosa.
- (L12) O vaso dos girassóis é avermelhado e amarelo e a forma
- (L13) é oval.
- (L14) Também há um quadro que é retangular e tem pinceladas fortes e
- (L15) grossas como van Gogh utilizava.
- (L16) Vincent van Gogh nasceu na Holanda e morreu com 37 anos em 1891 no
- (L17) sul de França e fez 4 versões diferentes do quadro dos girassóis.
- (L18) Eu gosto da obra porque parece-me de van Gogh e faz-me feliz.
- (L19) Eu gosto do quadro porque tem pinceladas fortes e grossas
- (L20) e eu gosto. (A15 – PÓS-TESTE)

Como facilmente se pode observar, no pós-teste o aluno usa GN mais complexos, que envolvem frequentemente mais do que um modificador. Assim, por exemplo, enquanto no pré-teste o aluno se refere ao gato usando apenas GN de nível I (*um gatinho, o gatinho*), no pós-teste ocorrem GN de nível V (*um gato que tem o pelo às riscas amarelas e também castanhas...*). O mesmo se observa na referência ao banco, que no pré-teste é introduzido no texto como um nível I (*um banco*), enquanto no pós-teste é introduzido como um GN de nível V (*um banco pequeno e castanho com um assento redondo e que me parece de madeira*).

Os dados apresentados permitem desta forma concluir que no pós-teste os principais ganhos se verificam ao nível da variedade (e complexidade) de elementos que ocorrem nos GNs. Ao nível do número de palavras por GN, os dados mostram que os ganhos não foram tão significativos. Isto significa que os GNs, após a intervenção, se tornaram mais diversos e complexos, mas não mais longos.

Cruzando estes dados com os obtidos na operação de subtematização, parece haver uma correlação entre o uso mais robusto de subtematização no pós-teste e a ocorrência mais frequente de GN com mais do que um modificador. Tal ocorrência encontra explicação no facto de os alunos recorrerem a GN modificados para caracterizar as partes que compõe o objeto que está a ser alvo de descrição.

#### 5.2.2.5. Figuras de estilo

No pré-teste, as **figuras de estilo** são praticamente inexistentes: ocorre apenas uma comparação, como se pode verificar em (13), não havendo metáforas ou outras figuras de estilo.

(13) vários tipos de flores **como** o girassol (A 3 – PRÉ-TESTE)

Na segunda recolha, é de salientar, o aumento, ainda que pouco significativo, de comparações. Houve um registo de cinco comparações, sendo que quatro foram realizadas pelo mesmo aluno. Quando os alunos recorrem à assimilação comparativa,

estabelecem relações com outros objetos ou características, como se pode observar em (14) :

- (14) O gato tem os olhos pretos **como** azeitonas  
 os girassóis amarelos **como** limões  
 um gato amarelo **como** sol e castanho **como** o tronco da árvore (A 8 – PÓS-TESTE)

### 5.2.2.6. Relações semânticas entre as palavras

Nos textos produzidos pelos alunos no pré e pós-teste, ocorrem dois tipos de relações semânticas entre palavras que são estruturantes para a produção de texto descritivo: relações de hierarquia e de parte-todo.

As relações de hierarquia envolvem hiperonímia e hiponímia. De acordo com o *Dicionário Terminológico*, a hiperonímia é uma relação de “(...) hierarquia semântica entre as palavras, em que o significado de uma (designada por hiperónimo), por ser mais geral, inclui o de outras (designadas por hipónimos).”

Por sua vez, a hiponímia é definida como relação de “ (...) hierarquia semântica entre palavras, em que o significado de uma (designada por hipónimo), por ser mais específico, se encontra incluído no de outra (designada por hierónimo) ”. Algumas das relações de hiperonímia/hiponímia presentes nos textos dos alunos são ilustradas na Tabela 22:

Tabela 22 - Relação de hiperonímia/hiponímia

<u>Hiperónimos</u>	<u>Hipónimos</u>
flor	girassol
mamífero	gato
plantas	flores

Na Tabela 23 apresentam-se os valores absolutos relativos à ocorrência de relações semânticas de hierarquia no pré e pós-teste.

Tabela 23 Relações de hierarquia entre as palavras (valores absolutos)

	Pré-teste	Pós-teste
Hierarquia	5	15

Tal como é referido em Pacheco (2011), as relações semânticas de hierarquia relacionadas com a categoria *cor* são as mais frequentes nos textos dos alunos. Observem-se, a título de exemplo, os excertos em (16), (17) e (17) nos quais o hiperónimo *cor(es)* é introduzido no texto, antecipando o tipo de propriedade que será alvo de descrição.

(15) Na esquerda está um vaso feito de barro tem duas cores que são castanho e amarelo (A24 – PRÉ-TESTE)

(16) e a cor da mesa é castanho claro. (A18 – PÓS-TESTE)

(17) A cor do vaso é vermelho e amarelo claro (A23 – PÓS-TESTE)

Contudo, também ocorrem outras categorias que envolvem a relação de hierarquia. Em (18), *feitio* (sinónimo de *forma*) é hiperónimo de *redondo*, *bicudo*, enquanto em (19) *obra (de arte)* é hiperónimo de *quadro*:

(18) girassóis que são amarelos e castanhos, de vários feitios como por exemplo: redondos e bicudos (A1 – PÓS-TESTE)

(19) Eu gostei desta **obra** porque a maior parte do quadro tem cores alegres e eu gosto de cores alegres. (A3 – PÓS-TESTE)

Quanto às relações de parte-todo, foram consideradas as relações de holonímia/meronímia que ocorrem nos textos. De acordo com o *Dicionário Terminológico*, holonímia é uma relação de “ (...) hierarquia semântica entre palavras, em que o significado de uma (designada de holónimo) refere um todo do qual a outra (designada de merónimo) é parte constituinte.” Por sua vez, a meronímia é uma

relação “ (...) de hierarquia semântica entre palavras, em que o significado de uma (designada de merónimo) remete para uma parte constituinte da outra (designada de holónimo).”

Algumas das relações de holonímia/meronímia presentes nos textos dos alunos são ilustradas na Tabela 24:

**Tabela 24 Relações de holonímia/meronímia**

<u>Holónimos</u>	<u>Merónimos</u>
gato	olhos, nariz, penas, corpo, cauda
banco	pernas, assento
girassol	caule, folha, pétalas

Na Tabela 25 apresentam-se os valores absolutos relativos à ocorrência de relações de parte-todo no pré e pós-teste.

**Tabela 25 Relações de parte-todo entre as palavras (valores absolutos)**

	Pré-teste	Pós-teste
Parte-todo	7	22

Os três exemplos expostos ilustram a forma como esta relação pode ser atualizada nos textos dos alunos. Em (20), é estabelecida uma relação de parte-todo entre o holónimo *gato* e os merónimos *orelhas, olhos, nariz, patas e rabo*; em (21) é estabelecida uma relação de parte-todo entre o holónimo *girassol* e os merónimos *bolinha, pétalas e caules*; por fim, em (22) é estabelecida relação entre o holónimo *banco* e os merónimos *assento e pernas*.

(20) o gato, ele é médio e gurducho e é todo riscado, tem as orelhas em bico, olhos amendoados, o nariz redondinho, as patas gordinhas e o rabo comprido (A17 – PÓS-TESTE)

(21) Dentro do vaso estão os girassóis que eu acho que são lindos. As pétalas são amarelas e a bolinha lá de dentro é castanha, estão algumas pétalas caídas no chão e os caules estão tortos porque os girassóis estão a morchar. (A3 – PÓS-TESTE)

(22) O banco é feito de madeira, o assento redondo, as pernas finas, o banco parece desconfortável e é castanho. (A3 – PÓS-TESTE)

Em suma, os dados apresentados mostram que a frequência das relações semânticas de parte-todo e de hierarquia triplicou no pós-teste. Estes dados ganham sentido quando articulados com dados relativos à estrutura da sequência descritiva. Em primeiro lugar, porque as relações de parte-todo são fundamentais para a operação de aspectualização. Ou seja, para delimitar o todo em partes, é necessário recorrer a léxico que nomeie essas partes. Como tal, é de esperar que o aumento de frequência de textos com aspectualização se traduza também num aumento de ocorrência das relações semânticas de parte-todo.

Em segundo lugar, a caracterização das partes que compõem o todo pode promover também ao estabelecimento de relações semânticas de hierarquia, nomeadamente na referência a cores (amarelo, azul, etc.), tamanhos (grande, pequeno, etc.) e formas (oval, circular, etc.).

### 5.2.3. Expressão de opinião

Como já foi referido, na instrução fornecida aos alunos, solicitava-se que, depois da descrição, eles referissem a sua opinião sobre o quadro e a justificassem. Nesta secção apresenta-se a análise da expressão da opinião nos textos produzidos no pré e pós-teste, tendo por base os seguintes indicadores:

- presença vs ausência da expressão de opinião;
- número de palavras;
- expressão de preferência e justificação de acordo com :
  - objetos ou seres representados no quadro;

- aspectos técnicos (cor, traços, tamanhos e estilos artísticos /pintores).

### 5.2.3.1. Presença vs ausência da expressão de opinião

Como pode ser verificado na Tabela 26, a expressão da opinião está presente em 20 textos no pré-teste e em 23 textos no pós-teste.

**Tabela 26 Expressão de opinião no pré e pós-teste**

Alunos	Registo de expressão de opinião			
	Pré-teste		Pós-teste	
	Sim	Não	Sim	Não
24	20	4	23	1

A diferença mais significativa entre o pré e o pós-teste reside, contudo, no tema/objeto da expressão de opinião. Assim, no pré-teste, e de forma um tanto ou quanto inesperada, 8 alunos apresentam a sua opinião, não relativamente ao estímulo visual que lhes foi apresentado (como era solicitado), mas relativamente à tarefa que estavam a desempenhar:

(23) Eu gostei muito de escrever o texto. Porque foi individual. (A3 – PRÉ-TESTE)

(24) Eu gostei de fazer o texto. (A22 – PRÉ-TESTE)

Por contraste, no pós-teste, das 23 opiniões expressas, apenas uma é relativa à tarefa de escrita; as restantes 22 são relativas ao quadro apresentado. Para ilustrar esta melhoria de desempenho, veja-se a expressão de opinião no pós-teste dos mesmos sujeitos que produziram (A3) e (A22) acima transcritos:

(25) Eu gostei desta obra porque a maior parte do quadro tem cores alegres e eu gosto de cores alegres.

O que eu sinto quando vejo esta obra é um pouco tristeza mas mesmo assim continuo a gostar de apreciar a obra. (A3 – PÓS-TESTE)

(26) Eu gosto do quadro parece ser de Van Gogh, porque Van Gogh pinta com estas cores e van Gogh fez 4 quadros dos girassóis van Gogh pinta pinceladas gosas e rápidas. (A22 – PÓS-TESTE)

### 5.2.3.2. Número de palavras

No que diz respeito à extensão da expressão de opinião, regista-se um aumento substancial do número de palavras no pós-teste, como se pode observar na Figura 50:

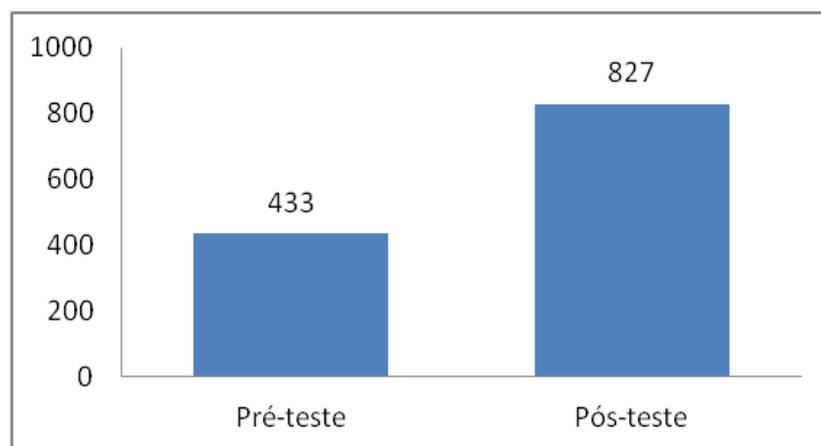
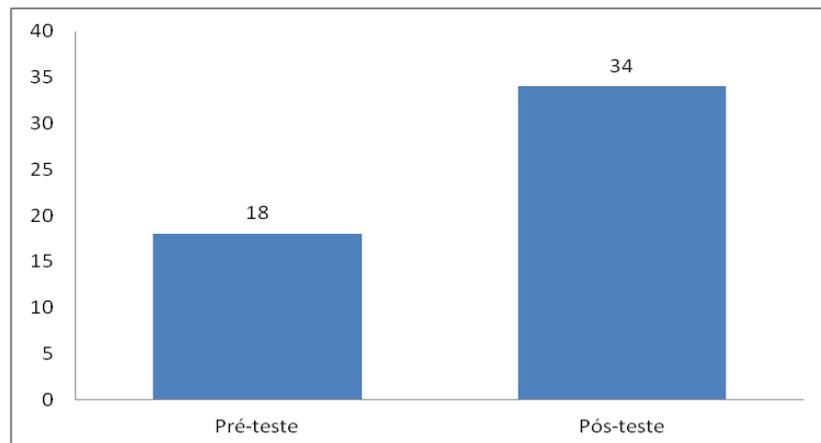


Figura 50 - Número de palavras na expressão de opinião (valores absolutos)

Enquanto no pré-teste existe uma média de 18 palavras por texto (na parte relativa à expressão de opinião), no pós-teste ocorrem 34 palavras por texto.



**Figura 51 - Média de palavras na expressão de opinião**

Este aumento do número de palavras na parte da expressão da opinião encontra explicação no facto de os alunos, durante a intervenção, terem desenvolvido a capacidade de contemplar a obra de arte, de verbalizar sentimentos, sensações e impressões, de relacionar as obras estudadas com outros aspetos conhecidos, de interpretar a obra de arte, tendo em conta a análise de todos os elementos nela contidos e, por fim, de emitir um juízo crítico e justificá-lo, expondo os critérios utilizados. Este é um ganho bastante relevante, dado que só foi possível atingir com a articulação entre as áreas de Língua Portuguesa e Expressão Plástica promovida no presente projeto.

### **5.2.3.3. Expressão de preferência e justificação de opinião**

Para a análise de conteúdo das expressões de opinião dos alunos, foram consideradas as seguintes categorias:

- objetos representados no quadro;
- seres representados no quadro;
- cor;
- traços;
- estilos artísticos/pintores.

Na Figura 52 é apresentada a frequência destes indicadores na expressão de opinião patente nos textos do pré-teste:

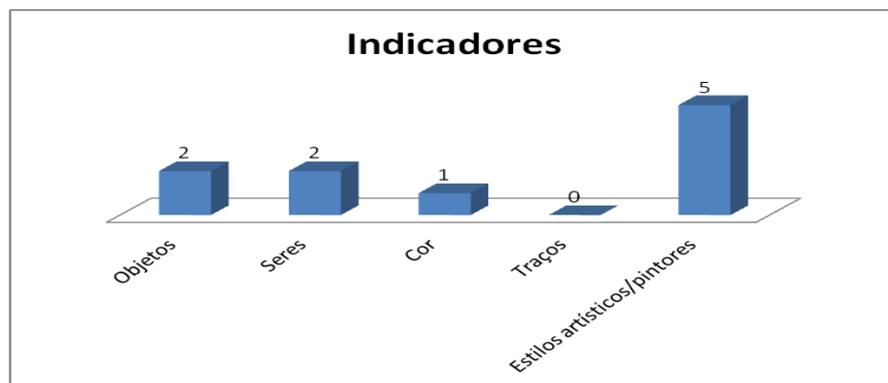


Figura 52 - Expressão de preferência no pré-teste (valores absolutos)

Como se pode constatar, no pré-teste somente 5 alunos referiram na expressão de preferência aspectos técnicos como o estilo artístico ou o pintor, como ilustram os exemplos (27) e (28):

(27) eu, quando vejo sinto que acho que é rial este quadro pareceme que o Van Gogh deve que tinha copiado de um gato azério mas disme que vai dizer-me coalquer coisa, este quadro é muito bonito. Eu gostei deste quadro porque vaz me lembrar um quadro que no dezenho pareceme rial. (A7 – PRÉ-TESTE)

(28) Eu gosto muito deste quadro é uma obra fantástica. É realmente lindo, maravilhoso. Ao fazer este texto estava a sentir harmonia. O quadro de Van Gogh foi espetacular e maravilhoso foi como se eu tivesse nas novens estava todo em silencio foi um momento onico toda a turma estava acalmada e silenciosa. (A18 – PRÉ-TESTE)

Em relação aos 2 primeiros indicadores (objetos e seres), apenas 4 alunos enunciaram os objetos ou seres representados no quadro, como se pode constatar nos exemplos (30) e (30):

(29) Eu gosto muito deste quadro especialmente do gato e das plantas do jarro. (A1 – PRÉ – TESTE)

(30) Eu acho que o Van Gogh devia fazer mais coisas porque este quadro só tem um gatinho, um banco, um quadro e um vaso de flores mais nada.  
(A15 – PRÉ – TESTE)

No pós-teste, os alunos referem-se com mais frequência às categorias em análise. Como se observa na Figura 53, 12 alunos expressam a sua opinião fazendo referência aos estilos artísticos ou pintores; 14 alunos referem aspetos técnicos como as cores utilizadas ou os traços característicos do quadro que descreveram e 5 alunos referiram os objetos ou os seres representados no quadro.

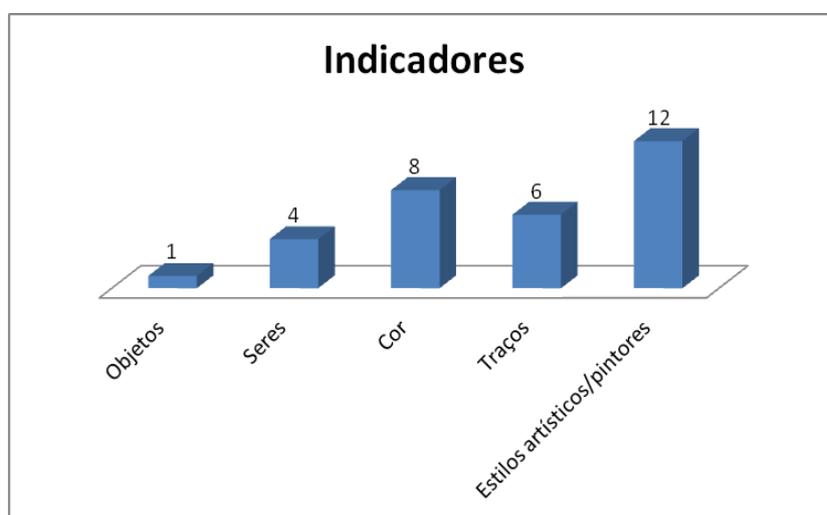


Figura 53 - Expressão de preferência no pós-teste

Para ilustrar estes ganhos, apresentam-se, na Tabela abaixo, alguns dos excertos dos alunos que ilustram os diferentes indicadores em análise.

Tabela 27 Indicadores de preferência no pós-teste

Indicadores	Exemplos
Objetos	(31) Eu gosto muito deste <b>quadro</b> porque alguns objectos fazem-me lembrar Vincent van Gogh como por exemplo o banco, o cavalete e o quadro (A1 – PÓS-TESTE)
Seres	(32) Eu gosto muito deste quadro porque ele tem um gato muito bonito e muito fofo (...) (A2 – PÓS-TESTE)

Cor	<p>(33) Eu gostei desta <b>obra</b> porque a maior parte do quadro tem cores alegres e eu gosto de cores alegres. (A3 – PÓS-TESTE)</p> <p>(34) Eu apredi que as cores mais usadas eram o castanho e o amarelo. (A8 – PÓS-TESTE)</p> <p>(35) Eu adorei admirar esta obra porque tem cores vivas. (A10 – PÓS-TESTE)</p>
Traços	<p>(36) (...) das pinceladas grossas e finas, porque ele é feito por um artista bom (...) (A2 – PÓS-TESTE)</p> <p>(37) Eu gosto do quadro parece ser de Van Gogh, porque Van Gogh pinta com estas cores e Van Gogh fez 4 quadros dos girassóis Van Gogh pinta pinceladas grossas e rápidas. (A22 – PÓS-TESTE)</p>
Estilos artísticos	<p>(38) Vincent van Gogh nasceu em Holanda no ano de 1853 e morreu com 37 anos no Sul de França, o seu estilo artístico era o expressionismo (...) (A6 – PÓS-TESTE)</p> <p>(39) A minha opinião é que esta obra é muito gira e a sua corrente é o expressionismo. (A9 – PÓS-TESTE)</p> <p>(40) Quando eu olho para esta linda obra eu sinto-me muito triste e pobre, porque eu acho que o pintor que pintou esta linda obra era triste, pobre e vivia sozinho, o que eu gosto mais nesta obra é as pinceladas e a sua expressividade, (expressionismo) estilo artístico. (A20 – PÓS-TESTE)</p>

É pertinente salientar que, por vezes, um mesmo aluno refere grande parte dos indicadores na sua expressão de preferência, como se ilustra em (41):

(41) Eu gosto deste quadro porque é muito bonito e tem cores vivas e quando eu olho para uma obra com muita cor sinto-me feliz. O que gosto mais nesta obra é o gato, é mesmo fofo e também gosto dos girassóis são coloridos e alegres. Acho que quem pintou este quadro inspirou-se em Vincent van Gogh e como eu gosto das obras de Van Gogh também gosto imenso desta! (A4 – PÓS-TESTE)

Por fim, é ainda de salientar o facto de os alunos, no pré-teste, terem considerado a gravura como uma imagem ou como uma ilustração, enquanto no pós-teste a encararam como uma obra de arte. Tal facto deve-se ao contacto que aos alunos tiveram com diversas obras de arte durante a intervenção.

#### **5.2.4. Conclusão da análise comparativa do pré e pós-teste**

Em jeito de conclusão, apresentam-se de seguida as principais diferenças entre os resultados obtidos no pré e pós-teste, quer na parte relativa à sequência descritiva quer na parte relativa à expressão de opinião.

##### **Quanto à sequência descritiva, as principais diferenças são:**

- o aumento, para o dobro, do número de palavras, no pós-teste;
- a diminuição no pós-teste da interferência de outros tipos de texto;
- a inexistência no pós-teste de omissões e inadequações do tema-título;
- a utilização mais frequente e consistente do encadeamento por actualização e subtematização no pós-teste;
- aumento substancial, ao nível da microestrutura, de organizadores espaciais no pós-teste;
- a ocorrência no pós-teste de um número mais elevado de GN complexos, isto é, de GN que envolvem mais do que um modificador (GAdj, GP ou oração);
- aumento no pós-teste do número de textos que exibem recursos estilísticos;
- aumento, para o triplo, no pós-teste do número de palavras que estabelecem relações semânticas de hierarquia e parte-todo.

##### **Quanto à expressão de opinião, as principais diferenças são:**

- a expressão de opinião relativa ao quadro (por oposição à expressão de opinião relativa à tarefa realizada) aumentou consideravelmente no pós-teste;
- a média de palavras na expressão de opinião teve um aumento de 14 palavras em cada texto;

- na expressão de preferência por objetos ou seres representados no quadro, o número de ocorrência reduziu, aumentando consideravelmente as referências aos aspectos técnicos (cor, traços, tamanhos, estilos, ...), no pós-teste.

## **CAPÍTULO VI**

---

*Monet era apenas um olhar, mas que olhar.*

Paul Cézanne

## 6. Conclusões

Atingindo esta etapa do estudo, é pertinente retomar a questão orientadora deste projeto e confrontá-la com os resultados obtidos: De que forma um trabalho em articulação entre a Língua Portuguesa e a Expressão Plástica pode contribuir para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, mais especificamente no que se refere à produção de texto descritivo?

O desenho experimental do projeto envolveu a realização de um pré-teste e de um pós-teste, que envolviam a produção de um texto a partir da observação do quadro *Van Gogh's bad cat*, de Eve Riser-Robert's. Os alunos deveriam descrever o que viam no quadro e emitir uma opinião acerca do mesmo.

Após a realização do pré-teste, procedeu-se a um cuidadoso diagnóstico de dificuldades dos alunos. Conclui-se que os alunos evidenciavam dificuldades nos seguintes domínios:

- interferência de outros tipos textuais, particularmente, do texto narrativo;
- omissão e inadequação do tema-título;
- dificuldades na construção de diferentes níveis descritivos, isto é, dificuldades em lidar com as propriedades essenciais do texto descritivo;
- a inexistência, ao nível da microestrutura, de organizadores espaciais;
- reduzido número de ocorrência GN complexos, isto é, de GN que envolvem mais do que um modificador (GAdj, GP ou oração);
- ausência de recursos estilísticos;
- reduzido número de palavras que estabelecem relações semânticas de hierarquia e parte-todo.

A partir desta diagnose, foi elaborado um plano de ação e concebidas as sequências didáticas a implementar na turma.

O princípio orientador da elaboração das sequências didáticas foi o da articulação entre duas áreas: Língua Portuguesa e Expressão Plástica. Considerou-se, desta forma, que a arte pode ser utilizada como ferramenta didática-pedagógica para o ensino de outras disciplinas do currículo, tais como, a Matemática e a Língua

Portuguesa. Como foi referido no Capítulo 2, nesta conceção, o ensino da arte na educação escolar pode servir como meio para alcançar objetivos que não estão relacionados com o ensino da arte propriamente dita.

Na área da Língua Portuguesa, os alunos passaram a contemplar, no desenvolvimento da competência da escrita, a fase da planificação, textualização e revisão da escrita. Estas três fases proporcionaram aos alunos, tanto coletivamente como individualmente, numa fase posterior, uma atitude positiva perante a escrita.

Na fase da planificação foi criado um contexto, em que os alunos interagem de forma construtiva nos debates, nas chuvas de ideias, nas listas de palavras, o que levou a que aprendessem a argumentar em defesa das suas ideias e que aceitassem as dos colegas.

Na redação dos textos, os alunos recorreram à planificação, feita inicialmente, o que facilitou a escrita, pois tinham acesso aos conteúdos explorados de forma organizada e orientada.

A revisão do texto, realizada individualmente, a pares ou em coletivo, passou a ser encarada de forma construtiva. Começou a ser aceite como uma etapa importante para a melhoria para o texto e a fazer parte do processo de escrita dos alunos.

Em paralelo com esta atividade de escrita, encontrava-se a Expressão Plástica, nomeadamente a pintura. Foi de extrema importância o equilíbrio entre a produção escrita e a produção plástica, dado que, com a apreciação e o contacto com obras de arte, as duas áreas se completaram e beneficiaram mutuamente. Ou seja, a apreciação estética de um leque variado de obras e de estilos fez com que os alunos adquirissem aos poucos a capacidade de apreciar e de exprimir o que sentiam ao contemplar uma obra de arte.

No final da intervenção, foi aplicado um pós-teste, que permitiu avaliar o impacto da intervenção realizada no que diz respeito ao desenvolvimento da competência textual ao nível da produção da sequência descritiva e da expressão de opinião.

No que diz respeito à sequência descritiva, os principais ganhos situam-se nos seguintes domínios:

- o aumento, para o dobro, do número de palavras, no pós-teste;

- a diminuição no pós-teste da interferência de outros tipos de texto;
- a inexistência no pós-teste de omissões e inadequações do tema-título;
- a utilização mais frequente e consistente do encadeamento por aspectualização e subtematização no pós-teste;
- aumento substancial, ao nível da microestrutura, de organizadores espaciais no pós-teste;
- a ocorrência no pós-teste de um número mais elevado de GN complexos, isto é, de GN que envolvem mais do que um modificador (GAdj, GP ou oração);
- aumento no pós-teste do número de textos que exibem recursos estilísticos;
- aumento, para o triplo, no pós-teste do número de palavras que estabelecem relações semânticas de hierarquia e parte-todo.

No que diz respeito à expressão de opinião, as principais diferenças são:

- a expressão de opinião relativa ao quadro (por oposição à expressão de opinião relativa à tarefa realizada) aumentou consideravelmente no pós-teste;
- a média de palavras na expressão de opinião teve um aumento de 14 palavras em cada texto;
- na expressão de preferência por objetos ou seres representados no quadro, o número de ocorrência reduziu, aumentando consideravelmente as referências aos aspetos técnicos (cor, traços, tamanhos, estilos, ...), no pós-teste.

Com efeito, observou-se que, no pós-teste, os alunos produziram sequências descritivas mais coesas, com maior recurso a estratégias discursivas como a aspectualização, subtematização, organizadores textuais, enquanto na parte relativa à expressão de opinião passaram a referir razões mais diversificadas (nomeadamente aspetos técnicos) para justificar as suas preferências.

É ainda importante referir que o presente projeto não só contribuiu para um desenvolvimento da competência escrita, nomeadamente no que se refere ao texto descritivo, como também para uma mudança de atitude perante a contemplação de uma obra de arte, sobretudo, nas referências aos elementos básicos das formas

artísticas, das técnicas, dos materiais e dos procedimentos na criação artística. Salienta-se, o facto de que esta mudança de atitude esteve visível nos três eixos norteadores: na produção (na criação de novos trabalhos); na fruição (apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado) e na reflexão (construção do conhecimento sobre o trabalho pessoal e dos colegas).

Comprovou-se, assim, que o contacto com obras de arte, ainda que por reprodução, ou em livros, ou acesso a museus, mesmo que virtuais, pode proporcionar uma experiência estética que não poderiam ser negada a nenhum aluno, devendo integrar as práticas educativas.

Espera-se por fim, que este estudo possa inspirar a comunidade educativa a desenvolver projetos de articulação entre as diferentes áreas do currículo, *Escrever com arte* é apenas uma de muitas hipóteses possíveis...



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA**

---

AAVV, (2000). *Educação pela Arte, Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Adam, J-M.& Petitjean, A. (1989). *Le Texte Descriptif*. Paris: Nathan.

Adam, J-M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Éditions Nathan.

Adam, J-M. (2008). *A Linguística Textual: introdução à análise dos discursos*. São Paulo: Cortez.

Agirre, I. (2010). Sobre los usos del arte en la escuela infantil. In R. G. Vida, M. Á. M. Viana & C. G. Castro (Eds.), *I Congreso Internacional "Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Construcción de identidades"* (pp. 35-45). Granada: Univesidade de Granada.

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* *Cadernos de Formação de Professores*. Nº 1, pp. 21-30.

Althouse, R., Johnson, M. & Mitchell, S. (2003). *The colors of learning Integrating the visual arts into the early childhood curriculum*. New York: Teachers College Columbia University.

Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Bach, P. (1991). *O prazer na escrita*. Rio Tinto: Edições Asa.

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva

Barbosa, A. M. (1980). *Arte educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad

Barbosa, A. M. (1995). *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix

Barbosa, A. M. & Coutinho, R. G. (orgs). (2008). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. Coleção Arte e Educação. São Paulo: Editora Unesp.

- Barrett, M. (1982). *Educação em Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Benavente, A. (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Berman, R. A. (2008). *The psycholinguistics of developing text construction*. *Journal of Child Language*, 35, 735–771.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Camps, A. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cardoso, A., Pereira, S., Sousa, O. & Silva, E. (2009) .*On the Development off Textual Skills*. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*. 9 (4), 63-86.
- Cardoso, M. (2006). *A (re)escrita através do currículo – Aprender a língua por projetos*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro.
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura*. Barcelona: Paidós
- Coimbra, N. T. (2009). *A Escrita em Projecto*. Ermesinde: Edições Ecopy.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Comissão Nacional da Unesco (2006). *Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- Costa, M. & Pereira, S. (2005). *A produção de texto descritivo no 1.º ciclo do EB: detecção de alguns problemas*. In A. Bárrios, & J.O. Ribeiro, *Criatividade Afectividade Modernidade – Construindo hoje a escola do futuro* (p. 193-220). Lisboa: CIED/ESELX.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura. XIII (2), 355-379.

Dataangel Policy Research Incorporated. (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

D'Oliveira, T. (2007). *Teses e dissertações*. Lisboa: Rh Editora.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: Schneuwly, B; Dolz, J. *Géneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláí Sales Cordeiro. Campinas, S.P: Mercado das Letras.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, Jr. (2008). *Por que arte-educação?* 19.ªed. Coleção à gere. São Paulo: Papyrus Editora.

Eco, U. (1986). *A definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.

Eco, U. (1998). *Como se faz uma tese*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, E., Soares, M. A. & Leitão, M. J. (2008). *Saber escrever uma tese e outros textos*. Lisboa: Dom Quixote.

Eisner, E. W. (1972). *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan.

Eisner, E. W. (1997). *A History of Art Education*. New York: Teacher College Press.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Elliot, J. (1991). *Action research in education change*. Milton Keynes: Open University Press.

Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Coleção O Essencial sobre a Língua Portuguesa. Lisboa: Caminho.

Fusari, M. & Ferraz, M. (2001). *Arte na Educação Escolar*. 2.ªed. São Paulo: Cortez.

Gradíssimo, M. A. (2007). *O desenvolvimento do currículo na disciplina de educação visual e tecnológica: a obra de arte como um caminho para uma literacia artística*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gall-Barbe, F. (2005). *How to Talk to Children About Art?*. London: Frances Lincoln Limited Publishers.

Guedes, T. (2000). *Criatividade precisa-se. Na poesia, na narrativa e na área de projecto*. Lisboa: Editorial Caminho.

Giason, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

Gonçalves, R., Fróis, J.P. & Marques, E. (2002). *Primeiro olhar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no jardim-de-infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Hamon, P. (1981). *Introduction à analyse du descriptif*. Paris : Hachette.

Hernández, B. (2000). *Educación Artística y Arte Infantil*. Madrid: Editorial Fundamentos – Colección Ciencia.

Jolibert, J. (1994). *Formando Crianças Produtoras de Texto*. Vol.II, Porto Alegre: Artes Médicas.

Kandinsky, W. (1991). *Do Espiritual na Arte*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Machado, A. R. (1999). *La construction d'une séquence didactique pour la production de textes dans le cadre de la formation continue à l'Université*. In Pratiques

langagière et didactiques des langues. Cahiers de la section ds Sciences de l'éducation, no 91, pp. 215-248.

Machado, E. (em curso). A expansão do Grupo Nominal. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Martins, M. C. et al. (1998). *Didática do ensino da arte : a língua do mundo : poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD.

Martins, M. A. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marques, E. (s.d.). *Arte para quê*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Marques, E. (coord.). (2010). *Metas de Aprendizagem 1.º Ciclo – Expressões Artísticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Matos, F. & Ferraz, H. (2006). *Questões e razões da Educação Artista*, NOESIS, *Dossier AS Artes na Educação*, Revista Trimestral, Outubro/Dezembro, nº 67, Lisboa, 24-29.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica de Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Menano, C. (2008, Janeiro/Março). *Entrevista a Cecília Menano*. Noesis, n.º 72, p.p.16-21.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

Ministério da Educação. (2001). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo*, 4.ª Edição, Mem Martins: Departamento da Educação Básica.

Neves, C. M. & Martins, M. A. (1994). *Descobrendo a linguagem escrita*. Lisboa: Ecolar Editora.

Neves, D. & Oliveira, R. (2001). *Sobre o Texto: Contribuições teóricas para práticas textuais*. Coleção Práticas pedagógicas, Porto: Edições Asa.

Niza, I., Seguro, J. & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico Escrito*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Niza, S. (coord.), (1998). *Criar o Gosto Pela Escrita Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Oliveira, M. (2007). A expressão Plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber (e) Educar*.12, 61-78.

Pacheco, N. (2011). *Ensino de léxico e texto descritivo*. Dissertação de mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pelaes, M. (2010, 5 de Maio). Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar. *Revista Educação – Ung, América do Norte*. Vol. 5 (1), 5-13.

Pereira, L. A. (2000). *Escrever em Português Didácticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... A Produção de Textos Escritos*. Porto: Areal Editores.

Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Platão. (1987). *A República*. 5ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Read, H. (2007). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Reis, C. (2007). *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa.

Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reis, R. (2007). *Arte Pública como Recurso Educativo Contributos para a Abordagem Pedagógica de Obras de Arte Pública*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Lisboa: Tese de Mestrado em Educação Artística.

Reis, R. (2009). *A Literacia Visual desde “quem os seus professores pensam que sou?”: uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos*, CIID – Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s) do Instituto Politécnico de Leiria. Barcelona: Universidade de Barcelona.

Rebelo, D., Marque, M. J. & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre revisão cooperação de texto*. Porto: Porto Editora.

Santos, F. (1994). *Revista de Ciências da Educação – Educação & Sociedade*. São Paulo: Papyrus.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. & Veloso, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico Oral*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Silva T. (2008). *A Interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, Vol. 13 (Set - Dez), N.º 39, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo.

Silva Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte

Silva Santos, A. (1999) *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (coord.). (2010). *Metas de Aprendizagem 1.º Ciclo – Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Edição Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003b) *Educação pela Arte e Artes na Educação Música e Artes Plásticas*. 3.º Volume, Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Edição Instituto Piaget.

Sousa, O. & Cardoso, A. (2008). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Sousa, O. & Cardoso, A. (2010). *Desenvolver Competências em Língua. Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. 3.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO, Comissão Nacional da, (2006). *Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa.

Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Asa Edições.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. Tradução Paulo Bezerra. 2.ªed. São Paulo: Martins Fontes.

Sites

<http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1126>

<http://www.didactica.net/pages/mctexte.htm> (em francês sobre o texto descritivo)

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jpontes/sd/textos/alarcao01.pdf> (12-08-11)

[http://lportuguesa.malha.net/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=30](http://lportuguesa.malha.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=30) (05-08-11)

<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ea/v3n7/v3n7a10.pdf> (05-08-11)

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27503910>  
(3-10-11)

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4260/1/Did%C3%A1ctica  
Oralidade.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4260/1/Did%C3%A1ctica%20Oralidade.pdf) (3-10-11)

<http://pt.scribd.com/doc/32655459/Oralidade-formacao-DGIDC> (5-10-11)

[http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-apren  
dizagem/metas/?area=23&level=2](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=23&level=2) (27-12-11)

### **Obras utilizadas na sala de aula**

Almeida, B. (2002). *A Última Obra do Pintor*. Lisboa: Quetzal Editores.

Andrade, E. (2001). *Aquela Nuvem e Outras*. Lisboa: Campo das letras.

Anholt, L. (2007). *A História de Van Gogh e o Rapaz dos Girassóis*. Lisboa: Círculo dos Leitores.

Anholt, L. (1996). *A História de Degas e a Pequena Bailarina*. Lisboa: Círculo dos Leitores.

Anholt, L. (2007). *A História de Da Vinci e o Rapaz Voador*. Lisboa: Círculo dos Leitores.

Bachelet, G. (2009). *O meu gato é o mais tolo do mundo*. Lisboa: Editorial Caminho.

Baldaque, M. (2000). *Do Outro Lado do Quadro*. Lisboa: Asa

Bjork, C. & Anderson, L. (1994). *Rita no Jardim de Monet*. Lisboa: Edinter.

Capatti, B. & Adami, E. (2004). *Gauguin e as Cores dos Trópicos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Capatti, B. & Monaco, O. (2004). *Apresento-vos Klimt*. Lisboa: Livros Horizonte.

Courtauld, S. & Davies, K. (2009). *Livro de arte em autocolantes*. Edicare. The National Gallery.

Coli, J. *Vincent van Gogh – A Noite Estrelada*. Perspectiva

Dasilva, K. (2003). *O Moncho e a Mancha*. Lisboa: Kalandraka

Desnoettes, C. (2007). *Olhar a Pintura Através dos Séculos*. Lisboa: Kalandraka.

Dodson, E. (2005). *O cão mal desenhado*. Lisboa: Dinalivro.

Gomes, C. (2006). *O Grande Pintor*. Porto: Ambar.

Gutman, A. (2008). *Penélope no Louvre*. Companhia das Letrinhas.

Hart, T. (1994). *Crianças Famosas: Leonardo Da Vinci*. Lisboa: Campo das Letras

Hart, T. (1994). *Crianças Famosas: Picasso*. Lisboa: Campo das Letras

Landmann, B. (2003). *Como me tornei Marc Chagall*. Lisboa: Livros Horizonte.

Letria, J. J. (2005). *Mestre Da Vinci*. Porto: Ambar.

Letria, J. J. (2007). *Amadeo e o Mundo às Cores*. Porto: Ambar.

Lossani, C. & Monaco, O. (2010). *Vincent van Gogh e as cores do vento*. Lisboa: Livros Horizonte.

Kitamura, S. (2005). *Pablo, o Pintor*. Lisboa: GATAfunho.

Magalhães, A. (2009). *O Brincador*. Lisboa: Asa (Ilustrador José Guimarães)

Martin, C. (2005). *Chamo-me Vincent van Gogh*. Lisboa: Didáctica Editora.

Martin, C. (2009). *Eu Salvador Dali*. Lisboa: Didáctica Editora.

Montanari, E. (2002). *Sabe-se lá como é o crocodilo...* Lisboa: Livros Horizonte.

Obiols, M. (2008). *O Quadro Mais Bonito do Mundo*. Lisboa: Kalandraka

Reynolds, P.H. (2009). *O Ponto*. Figueira da Foz: Bruaá Editora

Roig, G. M. (2009). *Arte para crianças*. Lisboa: Plátano Editora.

Silva, M. K. M. e. (2003). *Matilde Descobre a Arte*. Lisboa: Asa

Sturgis, A. (1995). *A Magia na Arte*. Lisboa: Editorial Estampa.

Uzzani, G. (2007). *Grandes Pintores Do Mundo Claude Monet*. E-ducation, Firenz.

Uzzani, G. (2007). *Grandes Pintores Do Mundo Vicent van Gogh*. E-ducation, Firenz.

Viva o Museu (fascículos orientadores de visitas a museus), Fundação Calouste Gulbenkian

## **ANEXOS**

---

## **ANEXO I**

---

## Autorização

Arrentela, 20 de Outubro de 2010

Exmo. Encarregado de Educação

No âmbito do desenvolvimento de um estudo de Mestrado em Educação, especialidade em Didáctica da Língua Portuguesa, pretendo desenvolver um projecto, que terá como tema "*Escrever com arte*".

Este projecto, concebido no contexto do currículo e das práticas lectivas do 2.º ano de escolaridade, irá decorrer durante o presente ano lectivo (2010/2011) e, no âmbito do seu desenvolvimento, será necessário proceder à gravação em vídeo e áudio de algumas aulas. Estas gravações têm o acordo e a autorização da Direcção do Colégio.

As gravações serão, exclusivamente, material de trabalho para o estudo a desenvolver, estando, protegida a privacidade de todos os alunos, pelo que me comprometo a não fazer qualquer divulgação das mesmas, para além do fim académico a que se destinam. O seu único propósito é o de levantar o maior número de informação sobre as estratégias utilizadas pelos alunos.

Para o efeito, solicito a sua autorização para se proceder à gravação das referidas aulas.

Conto com a vossa preciosa colaboração ☺

Com os meus melhores cumprimentos

A professora Lina Paulino

---

No âmbito do projecto acima referido, autorizo que sejam registadas, em suporte vídeo e áudio, aulas da turma do 2º ano do Colégio "O Cantinho dos Amigos" à qual o meu educando pertence.

Aluno \_\_\_\_\_,

O Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## **ANEXO II**

---

**Anexo 2 A**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Observa com muita atenção este quadro e descreve o que vês nele. Dá a tua opinião sobre o quadro e justifica a tua resposta.

**BOM TRABALHO!**



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Textos: Pré-teste**

**A1 – PRÉ-TESTE**

**O gato malandro**

O gato malandro está deitado no tapete a morder um guirlandado sol lindo o tapete está também com mais duas plantas no chão. O lado do gato está (está) um quadro com dezasseis flores lá pintadas num jarro e está a segurar a tela um cavalete o cavalete é castanho.

Eu gosto muito deste quadro especialmente do gato e das plantas do jarro.

Eu gosto muito do gato porque ele é fofinho às riscas castanhas e amarelas.

Eu gostei muito de fazer este trabalho.

**A2 – PRÉ-TESTE**

**O gato e as flores**

Era uma vez um gato chamado Diogo que entrou para o jardim e viu flores e arrancou uma com os dentes e as flores estavam no vaso e era Outono e estava lá um desenho das flores e o gato cortou foi um girasol e o gato Diogo tinha uma calda pequena e os dentes afiados e as pernas, pequenas e estavam a cair pétalas das flores.

Eu escolhi esta parte porque a arrancou do vaso uma flor.

Eu gostei muito do texto.

**A3 – PRÉ-TESTE**

**O gato e as flores**

Eu vejo um gato às riscas bordome. E uma flor que o gato a mordeu avia vários tipos de flores como o girasol e outras flores mais estranhas. O gato era grande com uns olhos pretos as orelhas lá por dentro são também pretas este gato não tem vestuário e está em pé e tem a cauda média. Algumas flores eram maiores que as outras. Outras eram mais pequenas umas flores no meio tinham verde, vermelho e castanho, o jarro era vermelho e amarelo. Depois até avia uma tabela com o quadro e lá no quadro estava lá desenhado as flores com o jarro das cores estava sem o gato.

Eu gostei muito de escrever o texto. Porque foi individual.

**A4 – PRÉ-TESTE**

Este quadro representa um gato cor de mel a morder uma flor que se chama girassol, encima de uma mesa e essa flor está num vaso.

Numa casa com uma parede azul e tem um quadro encima da mesa está a repersentar também umas flores num vaso amarelo.

Encima da mesa á(há) umas flores que estão murchas.

Eu gosto muito do quadro porque tem muitas cores.

#### A5 – PRÉ-TESTE

##### O gatinho e as flores

Este quadro de Van Gogh tem um gato, girassoles e mais flores bonitas e também têm um banco e um quadro com flores no vaso laranja e barnco numa mesa. E está (estão) flores no chão e o gato está ao pé do mar azul celaro. E o gato estava a fazer sonbar (sombra) ao pé das flores muito bonitas.

Eu gostei de fazer o quadro de Van Gogh.

Eu gostei de fazer o quadro porque é bonito.

#### A6 – PRÉ-TESTE

##### O gato

O gato tem o pelo meio acastanhado e tem riscas.

O gato tem os olhos pretos e são grandes.

O gato tem a boca fechada porque tem uma flor dentro da boca e o quadro que está atrás deles tabem tem flores bonitas.

O gato tem as orelhas por dentro pretas e por fora meio acastanhadas.

O gato tem a cauda por sima pequenina e por bacho mais grande.

Eu gostei muito de fazer este texto e gosto e adoro gatos bebes e grandes.

#### A7 – PRÉ-TESTE

##### O gato amafel

Eu estou a ver um quadro de Van Gogh e lá está um gato amarelado e está em cima de uma mesa-de-cabeceira, com um dezenho de flores e uma jarra amarela com flores amarelas e morchas o gato tem na boca uma flor morcha. O gato deve gostar de flores eu, quando veijo sinto que acho que é rial este quadro pareceme que o Van Gogh deve que tinha copiado de um gato azério mas disme que vai dizer-me coalquer coisa, este quadro é muito bonito.

Eu gostei deste quadro porque vaz me lembrar um quadro que no dezenho pareceme rial.

#### A8 – PRÉ-TESTE

Era uma vez um gato que viu um jaro de felonre e estava ape-do coadro de Joan Meio.

E o gato estragom 3 felonre e depois o gato foi para o jaro.

#### A9 – PRÉ-TESTE

O que estava a fazer o gato?

O gato a que se ve nesta imagem esta a por flores numa jarra para infeitar, o seu jardim cheio de lindas flores prefomadas que colhei no jardim.

Para depois descançar na sua cama confortável em casa para depois fazer o almoço.

Eu gosto muito dos gatos a porque gosto de ouvir miar.

#### A10 – PRÉ-TESTE

O gato

Era uma vez um gato que se chamava ricas que andava a brincar na sala com o guirasol e estava um quadro o pé do ricas como o ricas andava a brincar com o guirasol não ceria sair de casa.

O ricas estava cansado já não que ceria brincar como ele estava cansado ele foi dormir para a cama ele depois a cordou e foi brincar outar vez para a sala brincar com o guirasol. O ricas estava com fome e foi comer e a seguir o ricas vio o quadro.

Eu gostei de fazer este texto.

#### A11 – PRÉ-TESTE

Decrição da pintura

A pintura como é...

A pintura tem um gato amarelo e castanho claro.

E tem um fazo cheio de flores, que está lá uma pintura, dese vaso com flores e o fazo é amarelo e castanho.

E esa pintura tem um bancoapé da pintura onde está desenhado o fazo cheio de flores, e já repararam que o gato esta a morder uma flore.

Eu gosto desta pintura.

Eu escolhi este comentário porque disme uma coisa que é uma paisagem nova.

#### A12 – PRÉ-TESTE

##### O gato

Era uma vês um gato que estava a morder a flor e era um vaso escenho de flores que o gato já tava a morder uma e estava quase mordidas e também rasgadas estava flores nochão porque arracou quase atodos as flores e ele já tava zagado e nervoso ele cria arracar todas as flores e tava tão tão iritado que acabava a rasgar as flores no vaso, as flores faziam bem para a casa mas o gato rasgou as flores e quando a selhora xegava lá em casa via todo no chão e ou pé do gato estava um quadro com as flores e igual as com gato estava a rasgar e era muitas que o gato estava a rasgar ele era muito mau as flores não deviam estatar notro sítio fim.

#### A13 – PRÉ-TESTE

##### O gato mimi

Era uma vez uma gato chamado mimi que era castalho e amarelo e gostava muito de flores mas comia as flores tabém era maroto e regilão mas tabém fofinho.

Um dia um gato fogio de casa foi bara muito loge e a família ficou muito triste mas meterão gartrases e encontrarão o gato jamado mimi e depois mais noca saio de casa e ficarão muito felises para sepre e depois o gato tabém ficou felis para sepre.

Eu gostei muito de fazer este trabalho do gato. Porê?

Eu gosto muito de gatos.

#### A14 – PRÉ-TESTE

Vamos descrever as caixas que estamos a ver em cima

O que eu veixo é um gato. E tabém . Está um quadro que está pintado com pelantas. E veixo que o gato. Está a morder uma planta. E veix uma jara com muitas plantas e um gato que esta a morder o girasol e eles estam coaiz todos morxos e os outra planta que eu não sei o nome algumas estam morxas e outras estam rasgadas.

Eu gostei de fazer este texto e nas pelantas está abelhas.

Porque fui muito muito giro.

#### A15 – PRÉ-ESTE

##### O gatinho e as flores

Eu acho o que está no quadro é um gatinho, um vaso com flores e o gatinho está a comer as flores, também está um quadro que tem o vaso dezenhado au pé do quadro está um banco.

Eu acho que o Van Gogh devia fazer mais coisas porque este quadro só tem um gatinho, um banco, um quadro e um vaso de flores mais nada.

Eu gosto muito deste quadro.

#### A16 – PRÉ-TESTE

##### O meu gato

O meu gato chama-se risquinhas.

O meu gato brica com a lã sozinho.

Lá dentro o meu gato tem os dentes afiados.

Lá na minha quinta dos meus avô tem gatos e também tem gatinhos bebes.

Eu trato bem o meu gatinho.

Eu gostei de trabalhar o meu texto sobre o meu gatinho.

#### A17 – PRÉ-TESTE

Vou descrever o quadro.

Uque está representado é um vaso e um gato a arancar as flores de lá e também há uma tela com o vaso de flores desenhado.

O gato é malhado de castanho e o resto de amarelo.

O rabo do gato também é malhado.

Dentro do vaso estão flores de vários tipos.

Há muitas flores no chão que o gato arancom.

Eu gosto muito deste quadro é uma obra fantástica.

É realmente lindo, maravilhoso.

Ao fazer este texto estava a sentir harmonia.

O quadro de Van Gogh foi espetacular e maravilhoso foi como se eu tivesse nas novens estava todo em silencio foi um momento onico toda a turma estava acalmada e silenciosa.

#### A18 – PRÉ-TESTE

##### Desquarever o quadro

O gato amarelo à riscas, cor-de-laranja estava ó pé de um vaso de flores e, atrás dêse vaso de flores estava, um quadro e uma banquo no quadro estava desenhado o tal vaso de flores mas no quadro tinha uma flore muito estranha, porque esa flore tinhas ums bicos muito afiados à volta dela e uma flore muito mas, mesmo muito redondinha que parecia uma bola de fotebol verdadeira etambém avia uma flore tam

(tão) mas mesmo tam oval que parecia um ovo no vim desta história para vos comtar a ultima coisa (?) que é o vaso de flores era branco.

#### A19 – PRÉ-TESTE

##### O gato brincanham

O gato brincanham estava a brincar com as plantas. Assim que chegou ao pé das flores reparou que não estava sozinho aviam dois vassos de flores e quando ele tinha chegado au pé das flores só avia um vaso alguém ou alguma coisa pintou quadros por toda a casa do pequeno gatinho mas em quando brincava com as flores reparou que não avia quadros em todos os sítios aboado tinha visto quadros por todos os lados e agora não muito assostado disse: —Miau, miau o que se passa aqui. I vio que o quadro que estava au pé dele não se ia em bora como os otros mas não se emportou e preferio continuar as suas brincadeiras com as plantas.

Eu acho que o quadro está muito bonito e o texto ou a história que eu fiz tem aver om o quadro porque o gato estava a fazer na história no texto está no quadro.

#### A20 - PRÉ-TESTE

##### O tigre da Sibéria

Neste quadro está representado, um tigre da Sibéria a morder um girassol, ao pé de um quadro de Van Gogh.

O tigre da Sibéria tem um pêlo, muito fofinho.

Este quadro de Van Gogh é muito bonito.

A minha opinião sobre esta obra de Van Gogh é acho que ele fez esta obra a partir de uma filmagem na selva.

Eu gosto muito desta obra.

Eu gostei muito deste trabalho.

#### A21 – PRÉ-TESTE

##### O gato e o jarro

Era uma vez um gato que brincava muito com um jarro mas um dia coando xigou vio as flores mortas e coando a dona xigou ralho-se com ele e ele noca mais poude ir para lá tinha perdido o seu umico e preferido amigo porque a dona não regava mas coando acordo do outro dia viu a sua dona a regar ele ficou muito felis e nunca mais fiou triste.

## A22 – PRÉ-TESTE

### O gato laranja

O gato era grande e laranja que estava, ope do vaso de flores e tabam ope do quadro a pintar, porque ele tem um pínasel e tam a pintar o vaso de flores e tambam está a tocar, no vaso de flores porque é muito giro e gosta das flores de muitas cores e tava ali uma borboleta e algomas cairão porque moscharão

E o gato condo jegou ao almoço de olho para o céu e estava muito giro.

Ele tinha muitas cores são: verde, amarelo, azul, perto, vermelho e branco. E o gato foi brincar com a borbolenta.

E fes uma pintora dela para a borbolenta

Eu gostei de fazer o texto.

## A23 – PRÉ-TESTE

### O gato e as flores

Um gato vivia numa casa sozinho que não tinha niguem como dono e o gato, gostava muito de flores para brincar e o gato, não tinha flores para brincar então foi a um jardim e apanhar e voltou para casa e pôs as flores num vaso e foi brincar mas todas as flores estavam estragadas mas já não avia mais flores nu jardim, o gato foi arranjar mas elas já estavam mesmo estragadas e murchas e petulas a cair. O gato teve uma ideia, foi pedir á sua amiga com trabalhava e foi comprar e foltou para casa inuca mais vais estragar as flores. Eu gostei de fazer este trabalho porque foi divertido e eu gosto muito de gatos porque eles parecem fofinhos, e giros.

## A24 – PRÉ-TESTE

### O dente de sabre

O dente de sabre, estava ao pé de um quadro. Esse quadro tinha flores e tinha um dente de sabre. Como é um dentre de sabre?

O dente de sabre, parece um gato e também parece, uma morsa porque tem dentes, até tucarem no chão.

Ele tem um pêlo muito fofinho, o pêlo é quentinho.

Ele tem uma grande cauda, que abana quando ele está contente. Os olhos dele são: verdes, os olhos vem bem para caçar os ratos.

Eu gostei de fazer este trabalho.

Eu escolhi este texto porque tem um dente de sabre.

## Textos: Pós-teste

### A1 – PÓS-TESTE

#### Os girassóis

Eu vou descrever um gato que está ao pé de 19 girassóis e está a morder um.

Em cima da mesa está uma jarra que é grande, uma metade é castanha e a outra é amarela e tem 19 girassóis que são amarelos e castanhos, de vários feitios como por exemplo: redondos e bicudos, um gato e dois girassóis partidos.

Atrás do gato há: um quadro que tem vários girassóis, um banco que é pequeno, castanho-escuro, tem quatro pernas e o seu assento é castanho e parece desconfortável, também há uma parede que é grande, azul e que me parece rugosa por causa das pinceladas.

Ao lado do gato há um jarro com 19 girassóis. No chão está um cavalete que é grande e castanho, uma tela que representa os girassóis que me fazem lembrar van Gogh, um banco e uma mesa amarela e macia.

À frente da parede está um quadro e um cavalete, um banco, uma mesa, um gato que é grande, tem o pêlo meio amarelo, castanho e dourado, tem a cauda grande e às riscas castanhas e amarelas, as suas orelhas são bicudas e o gato também é gordo.

À frente do gato há dois girassóis que são castanhos.

Eu gosto muito deste **quadro** porque alguns objectos fazem-me lembrar Vincent van Gogh como por exemplo o banco, o cavalete e o quadro, também me parece que o artista estava zangado porque o gato parece-me que o gato está com ar de zangado.

### A2 – PÓS-TESTE

#### O gato e a flor

Eu vou descrever este quadro magnífico que se chama: “O gato e a flor.”

À frente está uma parede rugosa, branca e azul e o azul é claro e escuro.

Na direita está um quadro feito por van Gogh, com um vaso bonito que tem duas cores que são castanho e amarelo e lá estão 20 girassóis com cores castanho, amarelo e verde, um banco com um acento castanho e o banco tem quatro pernas, e o banco é feito de madeira grossa.

Na esquerda está um vaso feito de barro tem duas cores que são castanho e amarelo com girassóis de cor amarelo, castanho e verde e o girassol tem um caule e um gato.

Em cima está uma parede rugosa, azul e branca.

Em baixo está um banco com quatro pernas, castanho escuro e o acento é castanho claro.

O lado do vaso castanho e amarelo está um gato fofo, tem 2 cores que são castanho e amarelo torrado e tem um olho preto, um nariz preto, pernas pequenas e uma calda pequena.

Eu gosto muito deste quadro porque ele tem um gato muito bonito e muito fofo, das pinceladas grossas e finas, porque ele é feito por um artista bom que eu não sei o nome e este quadro faz-me feliz e eu quando estou triste e olho outra vez fico feliz.

### A3 – PÓS-TESTE

#### O gato e os girassóis

O quadro parece-me que foi feito por van gogh, que me faz lembrar os girassóis e vou descrever o quadro.

Em cima da mesa está um gato que tem as orelhas bicudas, por dentro as orelhas são castanhas, os olhos são amendoados e pretos. Ele é gordinho e as patas são pequenas. A cauda é laranja com manchas laranjas mais escuras tal como o corpo e o que o gato tem na boca é um girassol. Há um vaso com alguns girassóis. Dentro do vaso estão os girassóis que eu acho que são lindos. As pétalas são amarelas e a bolinha lá de dentro é castanha, estão algumas pétalas caídas no chão e os caules estão tortos porque os girassóis estão a morchar.

O quadro, o gato e o banco estão no lado esquerdo. O quadro está em cima de um cavalete e faz-me lembrar o quadro de van Gogh.

O banco é feito de madeira, o assento redondo, as pernas finas, o banco parece desconfortável e é castanho.

No lado direito não está nada.

Atrás do quadro a parede é azul e parece rugosa porque as pinceladas grossas fazem com que a parede pareça rugosa.

Eu gostei desta obra porque a maior parte do quadro tem cores alegres e eu gosto de cores alegres.

O que eu sinto quando vejo esta obra é um pouco tristeza mas mesmo assim continua gostar de apreciar a obra.

### A4 – PÓS-TESTE

#### O gato e os girassóis

Vou descrever um quadro muito bonito que tem girassóis e um gato.

A parede é azul forte e tem pinceladas bastante rápidas e grossas.

Em cima de um cavalete está um quadro dos girassóis que foi pintado por Vicent van Gogh. Van Gogh nasceu na Holanda em 1853, foi um pintor impressionista.

Há direita está um vaso cheio de girassóis, o vaso é castanho em cima e em baixo é amarelo, tem 20 girassóis muito bonitos e vivos, também amarelados.

Também há um gato felpudo e ruivo muito querido que está a comer uma flor do vaso.

Os girassóis e o gato estão em cima de uma mesa de madeira, do lado esquerdo está um banco pequeno de madeira. A mesa está cheia de pétalas de girassol secas e murchas.

Eu gosto deste quadro porque é muito bonito e tem cores vivas e quando eu olho para uma obra com muita cor sinto-me feliz. O que gosto mais nesta obra é o gato, é mesmo fofo e também gosto dos girassóis são coloridos e alegres. Acho que quem pintou este quadro inspirou-se em Vincent van Gogh e como eu gosto das obras de Van Gogh também gosto imenso desta!

#### A5 – PÓS-TESTE

##### O quadro com girassóis

O que eu vou descrever é um quadro com: um gato, girassóis, quadro, mesa e um banco.

O gato é laranja e um pouco gordinho, tem o pêlo às ondinhas, está no lado esquerdo e parece-me que ele está a murder um girassol e o gato tem a cauda comprida e velpuda.

Os girassóis são das cores do gato, as cores são: laranja e amarelas, os girassóis estão no centro tal como o gato.

O quadro tem girassóis em cima numa mesa castanha clara, o quadro também tem um cavalete, este quadro é dos quadros de Vincent van Gogh mais famoso e também este quadro está à esquerda ao pé do banco.

O banco é castanho escuro, está ao pé do quadro e tem 4 pernas, o assento é castanho tal como as 4 pernas.

A mesa é castanha clara com girassóis em cima, muito bonitos e a mesa está no centro.

A parede é azul clara e o seu aspecto parece-me muito rugoso.

À direita está a parede azul e muito rugosa.

À esquerda está o quadro dos girassóis laranjas e amarelos e o gato laranja.

A trás do gato laranja está a parede rugosa.

Ao lado dos girassóis amarelos e laranjas está o gato laranja.

Eu gostei muito de observar este quadro magnífico porque acho que o quadro é muito bonito.

#### A6 – PÓS-TESTE

##### O gato e os girassóis

Eu vou descrever um quadro, que representa um gato a arrancar um grande girassol.

Em frente está um gato muito felpudo que também é gordinho, os olhos são amendoados e pretos e ele está a arrancar um girassol.

No lado direito está um vaso vermelho e amarelo com 20 girassóis grandes, laranjas, amarelas, morchas e outras não morchas.

Em frente á uma mesa amarela com uma toalha também amarela. No lado esquerdo está um banco pequeno, preto e também é muito desconfortável como as duas cadeiras de Vincent van Gogh, ao lado está um quadro de Vincent van Gogh que é o quadro dos girassóis.

Quando olho para este quadro sinto-me muito feliz. Vincent van Gogh nasceu em Holanda no ano de 1853 e morreu com 37 anos no Sul de França, o seu estilo artístico era o expresionismo, ele tinha um irmão Theo. Vincent van Gogh vivia em Arles e ele pintou muitos quadros.

#### A7 – PÓS-TESTE

##### O quadro dos girassóis

Este quadro é muito bonito, o quadro pequeno é parecido aos 12 girassóis de Van Gogh e acho que ele é o que pintou porque tem cores fortes e vivas, Van Gogh utilizava-as.

À direita está uma jarra oval com cores pastel que são, o castanho da cor de um tronco e amarelo da cor do sol. Na jarra há 15 girassóis.

Na esquerda está um quadro pequeno que retrata a jarra que está no quadro e é muito bonito. Ao lado da obra está um banco castanho e é de madeira.

Em frente vemos um gato, peludo e foto. Ele é amarelo às riscas castanhas e penso que ele gosta também de girassóis, pois está com um na boca, e parece-me transportá-lo com cuidado.

A mesa parece ser de madeira e é amarela, atrás dela está uma linda parede azul cor do mar.

Eu gosto muito deste quadro, só tenho de ir à procura do autor, tenho curiosidade em saber se é um admirador de Van Gogh, um pintor da mesma época ou até mesmo outro quadro dos girassóis de Van Gogh.

#### A8 – PÓS-TESTE

##### O gato e os girassóis

O que vou descrever é o quadro o gato e os girassóis.

O gato tem os olhos pretos como azeitonas, as orelhas são pequenas e felpodas e é amarelo e castanho.

Em cima do vaso estão os girassóis amarelos como limões e são 20 girassóis.

No lado direito está uma flor caída no chão amarelo escuro e 4 pétalas amarelas e castanhas no chão.

No lado esquerdo está um banco preto e desconfortável e um quadro chamado girassóis e as cores que ele usou para fazer este quadro foram amarelo e castanho para pintar este magnífico quadro.

Em frente está um gato amarelo como sol e castanho como o tronco da árvore e os girassóis amarelos escuro como o limão.

Entre o banco e o quadro chamado girassóis está a calda do gato.

Eu aprendi que as cores mais usadas eram o castanho e o amarelo.

#### A9 – PÓS-TESTE

##### O gato que gosta de girassóis

Eu vou contar a descrição de um quadro magnífico.

No lado esquerdo está: um banco de madeira preto e pequeno e uma tela em cima de um cavalete.

No lado direito deste quadro está: um vaso com lindos girassóis e há um que está murcho e as suas cores são: castanho escuro, verde escuro e amarelo, são as cores dos girassóis.

Em frente está: uma parede azul e um gato com riscas amarelas e castanhas, ele é bem constituído, as patas pequenas, a cauda grande e as orelhas pequenas.

Atrás do gato está: um vaso com vinte girassóis, um banco e o quadro “girassóis”.

O estilo artístico utilizado foi o expressionismo.

As pinceladas rápidas da parede azul fazem com que a parede azul seja rugosa.

Eu adorei admirar esta obra porque tem cores vivas.

#### A10 – PÓS-TESTE

##### O gato e os girassóis

Eu vou descrever um gato e os girassóis que este quadro parece verdadeiro.

No lado direito está uma parede azul clara e rugosa.

No lado esquerdo está um quadro colorido com pinceladas e está pintado os girassóis amarelos e o seu caule verde e um banco castanho escuro e um bocadinho do chão castanho.

Em frente está um gato bonito, fofo com um olho e o outro no outro lado, tem duas orelhas, um nariz, uma boca, tem o corpo coberto de pêlos e uma cauda amarela com riscas castanhas e um cauda pequena e uma parede azul clara e um vaso com girassóis.

Atrás do gato está um quadro colorido com pinceladas e uma mesa castanha.

A minha opinião é que esta obra é muito boa e a sua corrente é o expressionismo.

#### A 11 – PÓS-TESTE

##### Girassóis com gato

Eu vou descrever um quadro que dei o nome “Girassóis com gato”.

Logo em frente vese um gato felpudo, gordinho ele reveste-se de pêlo amarelo e castanho claro e a sua cauda é comprida e esse gato está a arrancar um girassol com pétalas amarelas e muito bonito. Atrás do bonito gato está um quadro que se chama “Os girassóis” de van Gogh e também atrás do gato estão 21 girassóis, 18 dentro do vaso que é parecido à pintura porque o vaso tem 2 cores, a de cima é castanha e a de baixo é amarela e as do quadro também e os outros 3 em cima da toalha porque tudo isto está em cima da mesa menos o quadro dos girassóis de van Gogh que está num cavalete.

Em baixo do quadro “Os girassóis de van Gogh”, no lado esquerdo está um banco de madeira castanha desconfortável.

Agora vamos falar como pintava van Gogh, pintava com as cores da natureza, fazia pinceladas fortes, também fazia ondulações.

O quadro que descrevi é magnífico, espantoso, quando olho para ele sinto calma, feliz parece que estou a ver o que está a passar no quadro, parece a realidade e acho que o pintor que o fez sente o mesmo que eu estou a sentir mesmo agora.

#### A12 – PÓS-TESTE

##### O quadro de girassóis e o gato

Eu vou descrever o gato e o quadro de girassóis, à esquerda está um Baco castanho com um acento, o Baco tem 4 pés, ao lado do Baco está uma tela odeselho que está lá é o quadro de girassóis foi feito pelo Vicent van Gogh o quadro que este pintou tem 20 flores.

Ao centro está o gato tem pêlos, as orelhas bicudas, o gato é de cor amarelo e castanho tem os olhos pequenos, o gato parece que está a morder a flor, ao lado direito do gato está os girassóis.

São amarelos e à alguns que são vermelhos o vaso é vermelho e amarelo. Tão algumas flores no chão que foi o gato que fez, os girassóis tem o caule, em frente está a parede azul é lisa e rugosa e macia.

Eu gostei do ----- da cor, das pinceladas, das características.

Este pintor parece o pintor melhor do mundo. Eu não sei se o van Gogh é um pintor muito famoso?

#### A13 – PÓS-TESTE

##### O gato

Eu vou voz contar uma descrição de uma obra.

Em frente está um gato, castanho e amarelo torrado, as pernas do gato são pequenas, as orelhas bicudas, tem uma calda comprida, o corpo é assim um pouco gordinho e os olhos são pequenos, um quadro que representa girassóis, os seus caules são verdes e têm 19 flores e um banco preto pequeno e um pouco desconvoertável.

Atrás do gato está um banco e um quadro que está em cima de um cavalete e uma parede azul.

Ao lado do gato está um vaso com girassóis lá dentro e ao lado do quadro está um banco.

O gato está em cima de uma mesa amarelo torrado.

Atrás do quadro e do banco está uma parede rugosa.

A mesa tem em cima um gato fofo, girassóis, algumas pétalas e uma flor partida.

O gato está a comer uma flor.

A corrente artística deste quadro é o expersionismo e as pinceladas são paresidas com as de van Gogh.

Eu gosto muito deste quadro porque me faz lembrar van gogh.

#### A14 – PÓS-TESTE

##### O quadro dos girassóis

Eu vou descrever o quadro dos girassóis o gato tem o rabo curto os olhos preto é laranja tem as orelhas bicudas as patas curtas, a parede é azul e com belas pinceladas, os girassóis são amarelos e com muitas flores laranjas e amarelo, o vaso é vermelho e amarelo a segurar plantas e o quadro é vermelho e amarelo com várias flores.

Em frente está uma parede azul forte e dura.

No centro está o gato, os girassóis e o quadro dos girassóis colorido.

Em baixo está uma toalha suja e uma mesa castanha de madeira.

Atrás do gato está o quadro dos girassóis coloridos e bonitos.

No lado esquerdo está o banco castanho e duro.

Ao lado do gato está os girassóis lindos.

Eu gostei de admirar esta obra, a corrente artística é expressionismo, parece que foi van Gogh que fez mas não, os girassóis são lindos, laranjas e amarelos, vi que o gato está quase a pisar uma planta de girassóis que está a ficar murcha.

#### A15 – PÓS-TESTE

##### O gato e os girassóis

Eu vou escrever um texto de um gato e dos girassóis.

Em frente está um gato que tem o pêlo às riscas amarelas e também castanhas, tem uma boca grande com um girassol e uns olhos amendoados e pretos.

Em cima da mesa que é amarela e tem folhas caídas está o gato que parece que está a comer a folha.

No lado direito está 20 girassóis, alguns amarelos e outros castanhos mas todos com uma bola verde e as pétalas também são amarelas.

No lado esquerdo está um banco pequeno e castanho com um assento redondo e que me parece de madeira.

Por detrás do quadro dos girassóis está a parede que é azul, grande e rugosa.

O vaso dos girassóis é avermelhado e amarelo e a forma é oval.

Também há um quadro que é retangular e tem pinceladas fortes e grossas como van Gogh utilizava.

Vincent van Gogh nasceu na Holanda e morreu com 37 anos em 1891 no sul de França e fez 4 versões diferentes do quadro dos girassóis.

Eu gosto da obra porque parece-me de van Gogh e faz-me feliz.

Eu gosto do quadro porque tem pinceladas fortes e grossas e eu gosto.

#### A16 – PÓS-TESTE

##### O gato e os girassóis

O Vincent van Gogh fez um quadro que se chamase girassóis.

Na esquerda está uma parede rugosa e tem pinceladas fortes.

Ao centro está os girassóis de muitas cores como porisemplo amarelo, castanho, preto e amarelo torrado.

O gato tem as orelhas bicudas e por dentro tem sera.

O gato tem os olhos castanhos e os olhos dele são redondos.

Ele tem o corpo cuberto de pelos e os pelos são de cor amarelo e castanho dourado.

O quadro de girassóis é bonito.

O gato tem a cauda às riscas como o corpo e também a cara e a cauda é gordinha.

As patas dele são compridas e as unhas também são compridas.

O gato é gordo e também é grande.

Eu gostei de fazer este quadro porque é ilegante.

#### A17 – PÓS-TESTE

##### Os girassóis

Vou descrever o quadro que foi feito por van Gogh que se chama “OS girassóis”.

À direita está um banco preto com um acento, o quadro onde está deenhado os girassóis e um gato amarelo torrado e castanho claro que está a tirar uma flor dos girassóis.

Ao sentro estão os girassóis de van Gogh onde estão 20 girassóis.

À frente está a mesa que é castanha mas tem uma toalha dorada, onde estão o gato e os girassóis.

Eu gostei de conhecer um novo quadro que acho e tenho a certeza que foi feito por van Gogh e também acho que ele se espirou em girassóis que ele tinha em casa.

E fiquei a saber que há 4 versões de girassóis e que têm 20 girassóis no vaso.

Eu gostei de descrever este quadro de Vicent van Gogh.

#### A18 – PÓS-TESTE

##### Girassóis

Vou descrever um quadro que mostra um gato a estragar girassóis.

Em frente a parede que é rugosa, é grande e azul, a mesa é enorme, tem duas coisas em cima também está coberta de pétalas de girassol e a cor da mesa é castanho claro.

Do lado direito estam os girassóis, há 2 tipos de girassol, há com as pétalas em bico e em circular de várias cores e são 21 girassóis.

Do lado esquerdo está o gato, ele é médio e gurdicho e é todo riscado, tem as orelhas em bico, olhos amendoados, o nariz redondinho, as patas gordinhas e o rabo comprido, o quadro tem pintado os girassóis que me faz lembrar o quadro de van Gogh que se chama “Os girassóis” e há 3 obras diferentes dos girassóis está em cima de um cavalete e o banco está do lado esquerdo do quadro, a mim parece-me desconfortável tem o acento redondo e é pequeno.

Gosto deste quadro e acho que o pintor que o fez tem muito jeito e as pinceladas grossas e rápidas umas mais escuras du que as outras se eu olhar para o quadro parece-me que todo o que está lá deenhado está a acontecer à minha frente que estava presente e também me parece que o pintor quando o fez estava zangado porque o gato me parece zangado.

#### A19 – PÓS-TESTE

##### O gato que gosta de flores

Eu vou-vos descrever uma obra muito bonita e colorida, que representa um gato que gosta muito de flores e plantas.

Em frente está uma parede azul, grande e pelas suas pinceladas parece rugosa. Uma mesa suja com girassóis e pétalas murchas e castanhas. Um gato peludo, com riscas castanhas e amarelas, orelhas bicudas pretas por dentro e amarelas por fora, olhos pretos e amendoados e tem uma flor muito bonita na sua boca.

Por fim, também estão uns girassóis, em frente, muito bonitos porque têm um amarelo forte, castanho e verde.

No lado esquerdo está um quadro dos girassóis que me faz lembrar Van Gogh, porque ele fez quatro quadros parecidos. No lado esquerdo do quadro de girassóis está um banco castanho, de madeira e pequeno.

Eu gostei desta obra porque é colorida e fascinante, eu quando admiro esta obra sinto-me feliz porque esta obra parece uma fotografia.

Esta obra deve ser de um pintor que conheceu Van Gogh porque tem um quadro parecido ao dele.

Acho que a obra é de um pintor que utiliza o expressionismo, porque utiliza cores fortes.

É pena não saber o nome do pintor e o nome desta obra.

## A20 – PÓS-TESTE

### O gato

Vou descrever uma obra que dei o nome o gato.

Neste quadro, à esquerda está um quadro pequeno, colorido com um cavalete castanho e faz lembrar os girassóis de van Gogh, e um banco desconfortável, com um assento castanho.

Relativamente a van Gogh nasceu na Holanda no ano de 1853 e morreu em Arles no ano de 1890, as suas obras mais famosas são A noite estrelada, O quarto em Arles e os girassóis.

Em frente está uma parede azul clara e rugosa graças às suas pinceladas grossas e espessas.

Por baixo do gato está uma mesa castanha, dura com pétalas em cima.

Ao centro deste quadro estão uns girassóis com o caule castanho escuro e flores amarelas e vermelhas, um gato castanho, com o olho castanho escuro, as orelhas bicudas, grandes dentes, as suas patas castanhas claras com grandes garras e a cauda longa e castanha.

Quando eu olho para esta linda obra eu sinto-me muito triste e pobre, porque eu acho que o pintor que pintou esta linda obra era triste, pobre e vivia sozinho, o que eu gosto mais nesta obra é as pinceladas e a sua expressividade, (expressionismo) estilo artístico.

## A21 – PÓS-TESTE

### O gato discreto

Eu agora quero descrever um quadro fabuloso, magnífico...

Em cima da mesa está: o gato, os girassois, as pétalas dos girassois murchos e os girassois.

No lado direito está: o corpo do gato que é comprido, o quadro dos girassois e o banco.

No meio do quadro está: o pescoso do gato e sete girassóis que estão mesmo em cima da cabeça do gato.

Ao lado dos girassóis está: o gato gordinho com as cores amarelo, dourado e a cor de laranja.

No lado esquerdo está: os girassóis, o pescoso do gato e um bocado das 2 patas da frente.

Em frente está: está os girassóis, o quadro dos girassóis, o gato e o banco que eu acho que é desconfortável.

Em cima do banco está: o quadro dos girassóis.

Ao lado do gato está: o resto da mesa, o banco, o quadro e a parede que é muito rogosa.

Em baixo do gato está: um girassol murcho.

Quando eu olho para o quadro sintume triste porque ussou muito as cores sombrias e a maior parte das minhas cores preferidas são cores claras porque são as cores da natureza.

## A22 – PÓS-TESTE

### Os girassóis

Eu vou descrever sobre o quadro e o gato.

O gato é laranja, ás riscas castanhas, a cauda é comprida o gato é pequeno.

No centro está o gato e os girassóis o vaso tem em cima vermelho em baixo beje doze flores com pétalas bicudas e oito redondas.

A parede tem piceladas grosas rápidas e notase que a parede é rugosa.

Na esquerda á um quadro que parece ser de Van Gogh, ao lado do quadro está um banco com o acento castanho feito de madeira.

Em cima da mesa que está com uma toalha amarela tem em cima um vaso com flores com um gato que tem na boca um girassol.

Eu gosto do quadro parece ser de Van Gogh, porque Van Gogh pinta com estas cores e van Gogh fez 4 quadros dos girassóis van Gogh pinta pinceladas gosas e rápidas.

## A23 – PÓS-TESTE

### Os girassóis

Eu vou descrever o quadro dos girassóis.

A cor do vaso é vermelho e amarelo claro, o caule é verde e há várias cores nos girassóis.

Há 20 flores no vaso, e algumas já estão murchas.

O gato é amarelo torrado, com riscas castanhas é felpudo e está a arrancar uma flor.

Ao lado da parede está o quadro dos girassóis.

Em cima da mesa está uma manta amarela, o gato e um vaso com girassóis.

Em frente do quadro está a mesa.

O acento do banco é confortável e o banco é de madeira.

A parede é azul e parece que é rugosa, porque tem riscas brancas.

Eu vou falar um pouco sobre Vincent van Gogh.

Os seus quadros mais famosos são: A noite estrelada, o quarto em Arles e os girassóis.

Ele nasceu em Holanda e morreu em Arles.

O pintor que fez esta obra estava triste mas a obra continua a ser bonita.

Quando olho para esta pintura sinto tristeza.

#### A24 – PÓS-TESTE

##### O gato e os girassóis

Eu vou descrever o gato, o gato tem uma cauda pequena e felpuda, tem as patas pequenas, o seu corpo está cheio de pêlos, e a sua cabeça também tem pêlos, o gato tem orelhas parecidas com as do morcego e o gato é um mamífero pequeno.

Agora vou descrever os girassóis e os girassóis têm o caule partido, são amarelos, têm pétalas a cair numa mesa, são 20 girassóis e há 6 murchos.

Agora eu vou-vos dizer algumas coisas sobre o banco que está ao lado do quadro e o banco é castanho, é pequeno e tem 4 pernas.

O quadro são girassóis que parecem os de Vincent van Gogh e van Gogh fez 4 tipos de girassóis e este é um deles, van Gogh nasceu em Holanda e foi no sul de França que morreu, van Gogh teve uma vida curta porque viveu apenas 37 anos e um dos quadros mais famosos que ele fez foi os girassóis.

Eu adorei esta obra e ao olhar para ela, eu fico com alegria e eu quase nem acreditava que esta obra existia, fico super contente, fico tão admirado, mas tão admirado que eu quase, mesmo asérico que espludo de alegria que é ficar super, super, super contente e esta foi a melhor obra de todo o universo.

## **ANEXO III**

---

## Anexo 3

Grelha de análise: Sequência descritiva

Alunos	Características da sequência descritiva									
	N.º de palavras	Sequência descritiva		Tema-Título	Subtematização	Organizadores espaciais	Figuras de estilo		Relações semânticas entre palavras	
		Sim	Não				Comparação	Outras	Hierarquia	Parte- Todo
A 1										
A 2										
...										
A24										
Total										
Média										

Características da Expressão de Opinião										
Alunos	N.º de palavras	Presença VS Ausência		Expressão de preferência por:			Expressão de opinião		Justificação da opinião	
		Sim	Não	Objetos/seres representados no quadro	Aspetos técnicos (cor, traços, tamanhos, estilo artístico, ...)	Outros (pintor,...)	Relativa ao quadro	Relativa à tarefa realizada	Dados objetivos	Dados subjetivos
A1										
A2										
...										
A24										
Total										
Média										

Grelha de análise: Sequência descritiva

Pré-teste – setembro de 2010

Alunos	Características da sequência descritiva												
	N.º de palavras	Sequência descritiva		Tema-Título			Subtematização		Organizadores espaciais	Figuras de estilo		Relações semânticas entre	
		Sim	Não	Adequado	Inadequado	Omissão	Sim	Não		Comparação	Outras	Hierarquia	Parte- Todo
A 1	86	X		X			X		2			X	
A 2	88		X										
A3	124	X		X			X		4	X		X	X
A4	65	X				X	X		3			X	
A5	81	X		X			X		2			X	
A6	86	X		X				X	6				X
A7	104	X			X		X		2				
A8	32		X										
A9	60	X			X			X	0				X
A10	99		X										
A11	84	X		X			X		2				
A12	135		X										
A13	95		X										
A14	93	X				X	X		1			X	
A15	77	X		X				X	1				
A16	56		X										
A17	103	X		X			X		2				X
A18	117	X		X			X		3				X
A19	158		X										
A20	74	X		X			X		1				X
A21	75		X										
A22	116	X			X			X	3				
A23	130		X										

A24	99	X			X		X		1				
Total	2237	15	9	9	4	2	11	4	33	1	0	5	7
Média	93								2,2				

Características da Expressão de Opinião												
Alunos	N.º de palavras	Presença VS Ausência		Expressão de preferência por:					Expressão de opinião		Justificação da opinião	
		Sim	Não	Objetos	Seres	Cor	Traços	Estilo artístico/pintore	Relativa ao quadro	Relativa à tarefa	Dados objetivos	Dados subjetivos
A1	34	X		X					X	X	X	
A2	16	X							X	X	X	
A3	10	X								X	X	
A4	9	X				X			X		X	
A5	18	X						X	X	X		x
A6	15	X			X				X	X	X	
A7	50	X						X	X			X
A8	0		X									
A9	11	X									X	
A10	6	X								X		
A11	17	X							X			X
A12	0		X									
A13	15	X								X	X	
A14	16	X								X		X
A15	34	X		x	X			X	X		X	
A16	11	X								X		

A17	52	X						X				
A18	0		X						X	X		X
A19	35	X							X			X
A20	41	X						X	X	X	X	X
A21	0		X									
A22	6	X								X		
A23	21	X								X		X
A24	16	X								X	X	
<b>Total</b>	<b>433</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>8</b>
<b>Média</b>	<b>18</b>											

## Grelha de análise: Sequência descritiva

Pós-teste – junho de 2011

Alunos	Características da sequência descritiva												
	N.º de palavras	Sequência descritiva		Tema-Título			Subtematização		Organizadores espaciais	Figuras de estilo		Relações semânticas entre palavras	
		Sim	Não	Adequado	Inadequado	Omissão	Sim	Não		Comparação	Outras	Hierarquia	Parte- Todo
A 1	248	X		X			X		6				X
A 2	230	X		X			X		6				X
A3	242	X		X			X		8	X			X
A4	204	X		X			X		6			X	
A5	227	X		X			X		12	X			X
A6	160	X		X			X		5	X			X
A7	187	X		X			X		5			X	
A8	151	X		X			X		5	X		X	X
A9	134	X		X			X		5			X	X
A10	139	X		X			X		4				X
A11	217	X		X			X		10				X
A12	172	X		X			X		5			X	X
A13	178	X		X			X		9			X	X
A14	173	X		X			X		6			X	X
A15	205	X		X			X		5	X		X	X
A16	135	X		X				X	3				X
A17	141	X		X			X		3			X	X
A18	227	X		X			X		6			X	X
A19	201	X		X			X		6			X	X
A20	196	X		X			X		5			X	X
A21	192	X		X			X		11				X

A22	<b>146</b>	X		X			X		7			X	X
A23	<b>165</b>	X		X			X		3			X	X
A24	<b>222</b>	X		X			X		1			X	X
Total	<b>4492</b>	24	0	24	0	0	23	1	142	5	0	15	22
Média	<b>187</b>								5,9				

Características da Expressão de Opinião												
Alunos	N.º de palavras	Presença VS Ausência		Expressão de preferência por:					Expressão de opinião		Justificação da opinião	
		Sim	Não	Objetos	Seres	Cor	Traços	Estilo artístico/pintores	Relativa ao quadro	Relativa à tarefa	Dados objetivos	Dados subjetivos
A1	43	X		X	X				X			X
A2	50	X			X		X	X	X			X
A3	41	X				X			X			X
A4	69	X			X	X		X	X		X	X
A5	16	X							X			X
A6	50	X						X	X		X	X
A7	39	X						X	X		X	
A8	0		X									
A9	17	X				X			X			X
A10	9	X						X	X			X
A11	46	X							X			X
A12	30	X				X	X		X			X
A13	11	X						X	X		X	

A14	44	X			X			X	X		X	X
A15	25	X					X	X	X		X	X
A16	9	X							X			X
A17	10	X					X			X		
A18	68	X				X		X	X			X
A19	69	X				X		X	X		X	X
A20	42	X				X		X	X			X
A21	31	X				X			X		X	X
A22	31	X				X	X	X	X			X
A23	7	X							X			X
A24	57	X							X			X
<b>Total</b>	<b>827</b>	<b>23</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>20</b>
<b>Média</b>	<b>34</b>											

Análise dos GN

Aluno:					
N.º total de palavras:					
N.º de Palavras	<b>I</b> <b>(1 a 3)</b>	<b>II</b> <b>(4 a 6)</b>	<b>III</b> <b>(7 a 9)</b>	<b>IV</b> <b>( 10 a 12)</b>	<b>V</b> <b>(&gt; 13)</b>

	<b>GN I</b>	<b>GN II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>
<b>Variedade dos elementos que ocorrem no GN</b>	<p>- (Det ou Quant +) N</p> <p>- Det ou Quant + N Ø</p>	<p>- Det + Quant + N</p> <p>- Det + Det + N</p> <p>- Det + Det + Quant + N</p> <p>- Quant + Det + Det + N</p> <p>- Quant + Det + Det + Quant + N</p>	<p>... + N coordenados</p> <p>ou</p> <p>GN coordenados</p>	<p>... + GAdj ou GP ou Frase Relativa/Infinitiva ou Aposto</p>	<p>... + co-ocorrência de GAdj ou GP ou Frase Relativa/Infinitiva ou Aposto</p>
<b>Observações</b>					

## Dados absolutos da Expansão do grupo nominal – Pré-teste

NÚMERO DE PALAVRAS						
Texto	1	2	3	4	5	
A1	7	2	1	0	0	10
A3	12	3	1	1	1	18
A4	4	4	0	0	1	9
A5	4	3	1	0	1	9
A6	8	4	0	2	0	14
A7	6	1	0	0	1	8
A9	5	1	1	0	0	7
A11	6	1	0	0	2	9
A14	5	0	3	0	1	9
A15	4	2	1	0	0	7
A17	4	6	2	0	2	14
A18	6	2	2	1	0	11
A20	1	2	0	0	1	4
A22	12	4	0	0	0	16
A24	9	6	1	0	0	16
	93	41	13	4	10	161

VARIEDADE DE ELEMENTOS						
Texto	1	2	3	4	5	
A1	5	0	0	4	1	10
A3	9	1	0	5	3	18
A4	3	0	0	3	3	9
A5	3	1	0	4	1	9
A6	7	0	0	5	2	14
A7	4	0	0	3	1	8
A9	5	1	0	1	0	7
A11	6	0	0	1	2	9
A14	5	0	0	1	3	9
A15	4	0	0	3	0	7
A17	3	0	1	8	2	14
A18	5	0	0	5	1	11
A20	1	0	0	2	1	4
A22	10	0	0	5	1	16
A24	8	1	0	6	1	16
	78	4	1	56	22	161

## Dados absolutos da Expansão do grupo nominal – Pós-teste

## NÚMERO DE PALAVRAS

Texto	1	2	3	4	5	TOTAL
A1	9	7	1	1	4	22
A2	15	4	2	2	3	26
A3	27	8	3	0	0	38
A4	11	6	2	1	2	22
A5	30	7	2	2	0	41
A6	7	1	3	2	1	14
A7	17	4	1	1	1	24
A8	8	2	4	1	2	17
A9	4	3	1	1	3	12
A10	11	7	0	2	1	21
A11	14	3	2	4	1	24
A12	25	10	1	1	0	37
A13	17	7	2	2	1	29
A14	15	6	1	2	0	24
A15	10	2	3	4	3	22
A16	15	6	1	0	1	23
A17	5	0	1	0	3	9
A18	11	7	1	1	2	22
A19	4	3	3	2	2	14
A20	7	6	5	1	2	21
A21	4	8	0	1	6	19
A22	10	3	2	1	2	18
A23	14	11	0	2	0	27
A24	25	7	2	1	0	35
	<b>315</b>	<b>128</b>	43	35	40	561

## VARIEDADE DE ELEMENTOS

Texto	1	2	3	4	5	TOTAL
A1	5	3	0	7	7	22
A2	13	0	0	3	10	26
A3	24	0	1	10	3	38
A4	9	0	1	3	9	22
A5	24	2	0	7	8	41
A6	5	0	0	3	6	14
A7	14	0	0	5	5	24
A8	3	0	2	8	4	17
A9	2	0	1	2	7	12
A10	8	1	0	5	7	21
A11	7	2	0	7	8	24
A12	22	1	0	10	4	37
A13	14	1	0	8	6	29
A14	10	1	0	5	8	24
A15	7	0	0	5	10	22
A16	9	3	1	8	2	23
A17	3	0	0	2	4	9
A18	7	0	0	10	5	22
A19	1	1	0	2	10	14
A20	6	1	1	6	7	21
A21	1	0	0	10	8	19
A22	8	0	2	2	6	18
A23	12	0	1	13	1	27
A24	20	3	0	8	4	35
	<b>234</b>	<b>19</b>	10	149	149	561

## **ANEXO IV**

---

## Guião da visita

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**joan miró**  
o jardim das maravilhas  
centro cultural palácio do egipto



1. Qual é o pintor que está em exposição?

Salvador Dali  Joan Miró  Júlio Pomar

2. Como se chama a exposição?

O jardim das maravilhas  As maravilhas  As cores de Miró

3. Em que sítio está a exposição?

No jardim  No palácio do Marquês  No palácio do Egipto

4. Escreve o nome do quadro que mais gosta.

\_\_\_\_\_

5. Agora observa-o bem e escreve o que sentes quando estás a admirá-lo.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

DIVERTE-te e traz contigo a inspiração de **Miró**...

## Memória descritiva

Nome da obra: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

O material que utilizei \_\_\_\_\_

A técnica que utilizei \_\_\_\_\_

Descrição do trabalho \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se eu fosse o/ autor/a o que faria de diferente \_\_\_\_\_

A minha opinião \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Este trabalho foi inspirado nas obras de \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## Espreitar pela fechadura

1. O que imaginei quando olhei para o buraco da fechadura?

---

---

2. Tentei lembrar-me da história para fazer o desenho?

---

---

3. O que sentiste ao “abrir a porta”?

---

---

4. O teu desenho corresponde ao original?

Sim, \_\_\_\_\_

Não, \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



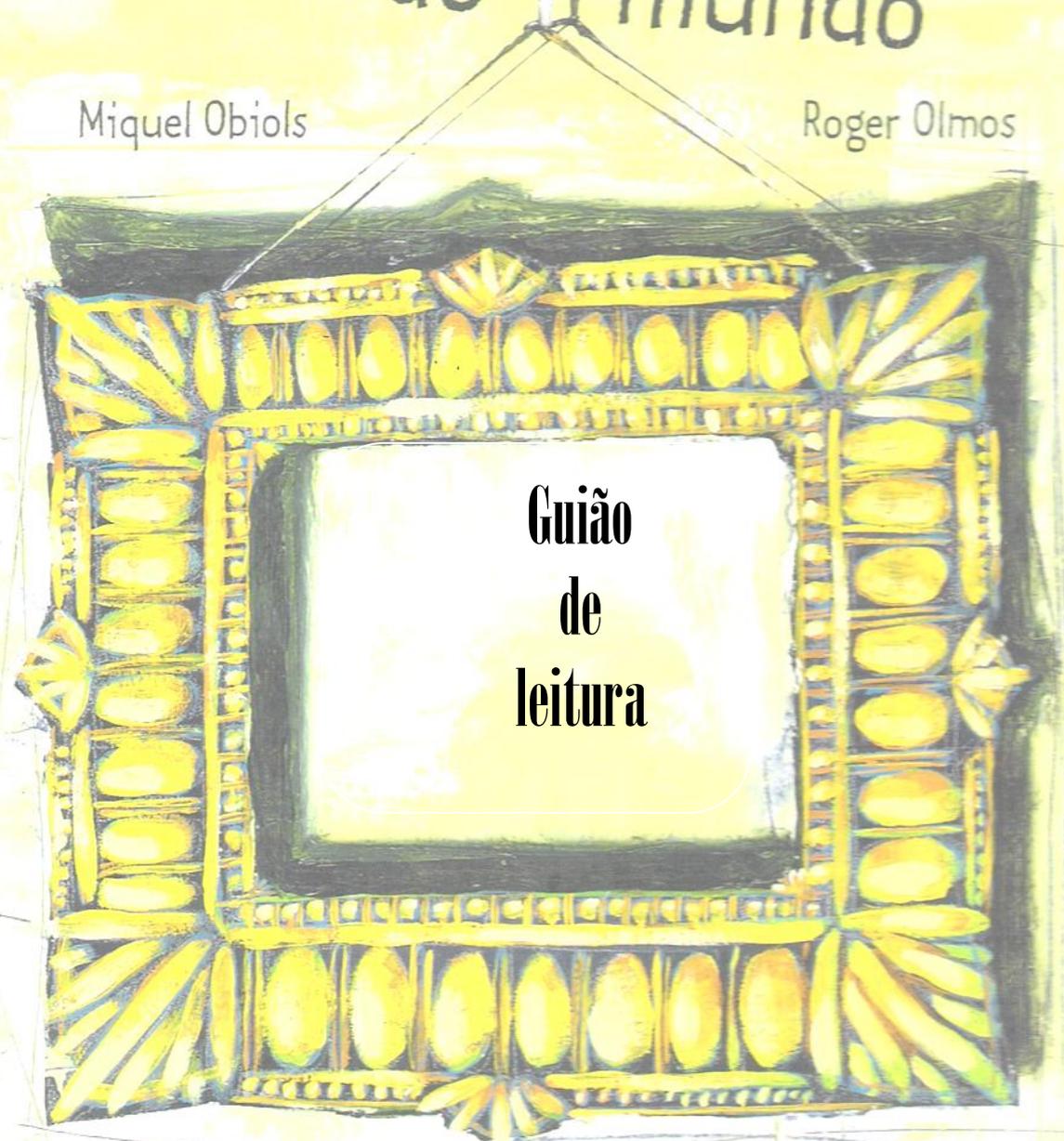
Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

# O quadro mais bonito do mundo

Miquel Obiols

Roger Olmos



**1. Observo a capa e completo:**

O título da obra é

\_\_\_\_\_

O autor é

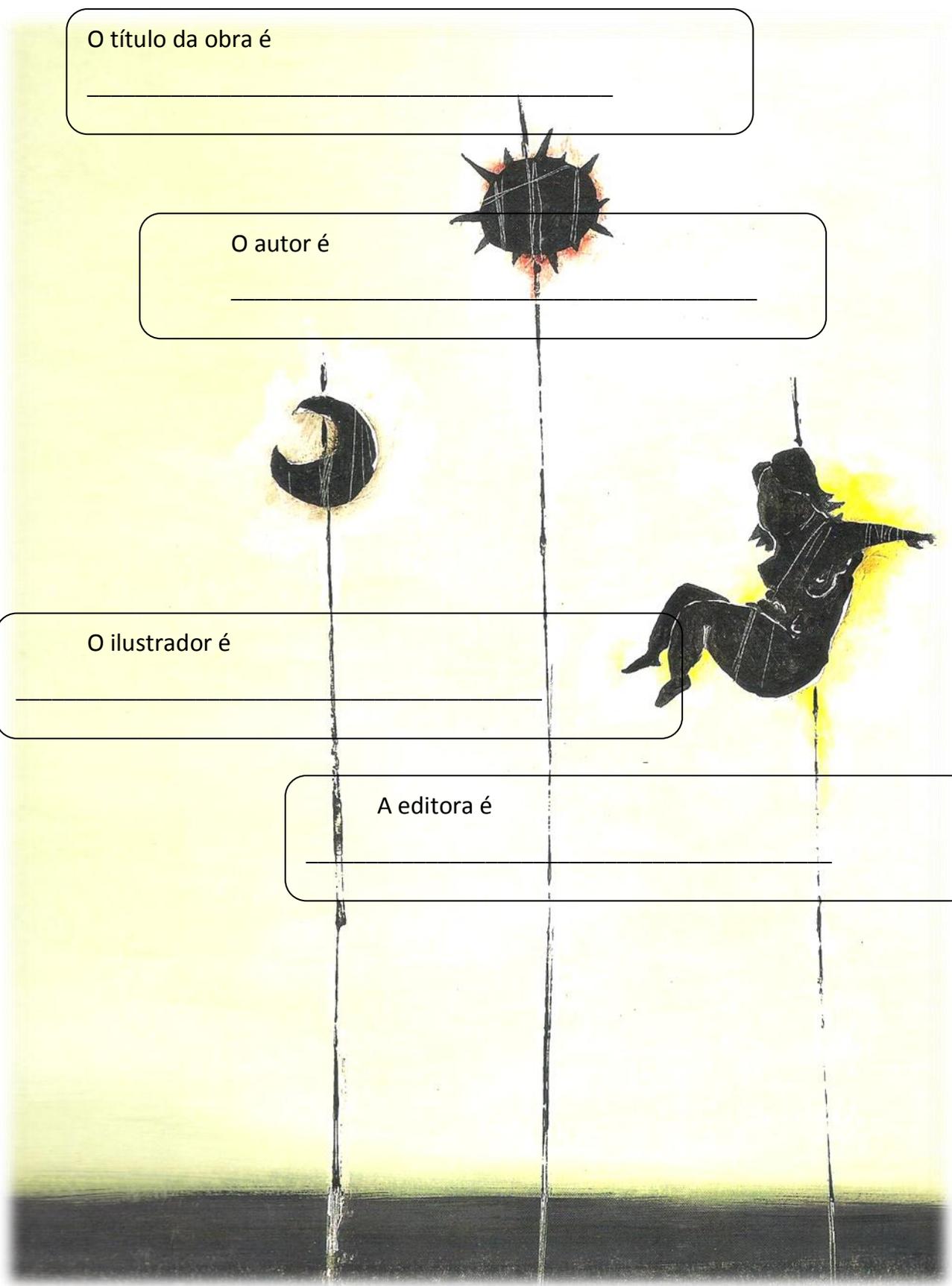
\_\_\_\_\_

O ilustrador é

\_\_\_\_\_

A editora é

\_\_\_\_\_



**2. Vou descobrir o significado destas palavras.**

aprisionadas

---

domador

---

desferindo

---

estúdio

---

soslaio

---

dispersar

---

3. Preencho as seguintes lacunas:

Joan \_\_\_\_\_ tinha aprisionado no seu estúdio  
branco \_\_\_\_\_ manchas de tinta...

Eram manchas \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e cheias de  
vontade de \_\_\_\_\_.

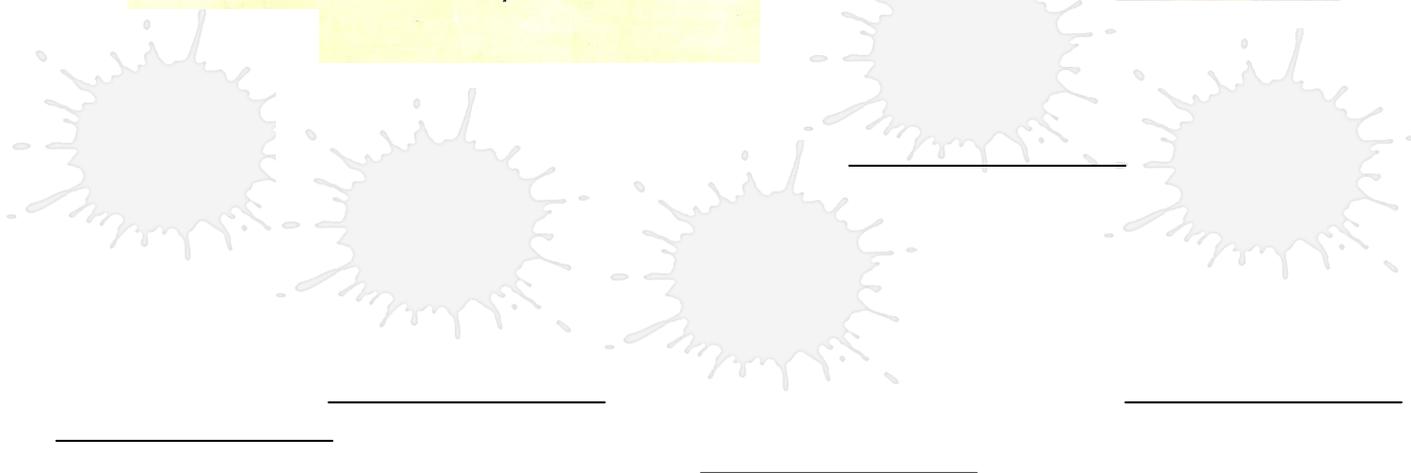
Reparo que Miró tem sempre uma máscara na cara que  
vai mudando de cor.

De que cor são essas máscaras?

---

4. Leio com atenção o texto e pinto corretamente as manchas.

As cinco manchas,  
de amarelo,  
de azul, de vermelho,  
de preto e de verde,  
moviam-se nervosas pelo estúdio.



5. Agora observo, com muita atenção, este quadro de Miró e desenho o que falta.



Assinalo com um x o que me parece estar representado nesta obra:

- |            |                          |
|------------|--------------------------|
| Um palhaço | <input type="checkbox"/> |
| O verão    | <input type="checkbox"/> |
| Uma dança  | <input type="checkbox"/> |

\_\_\_\_\_

6. É verdadeiro (V) ou falso (F)?



• Joan Miró tinha aprisionado no seu estúdio 10 manchas de tinta.



• As cores das manchas eram: azul, amarelo, vermelho, preto e verde.



• A amarela tinha o aspecto de mulher.



• Quando o Joan foi almoçar, as manchas, escapuliram-se, por debaixo da porta.

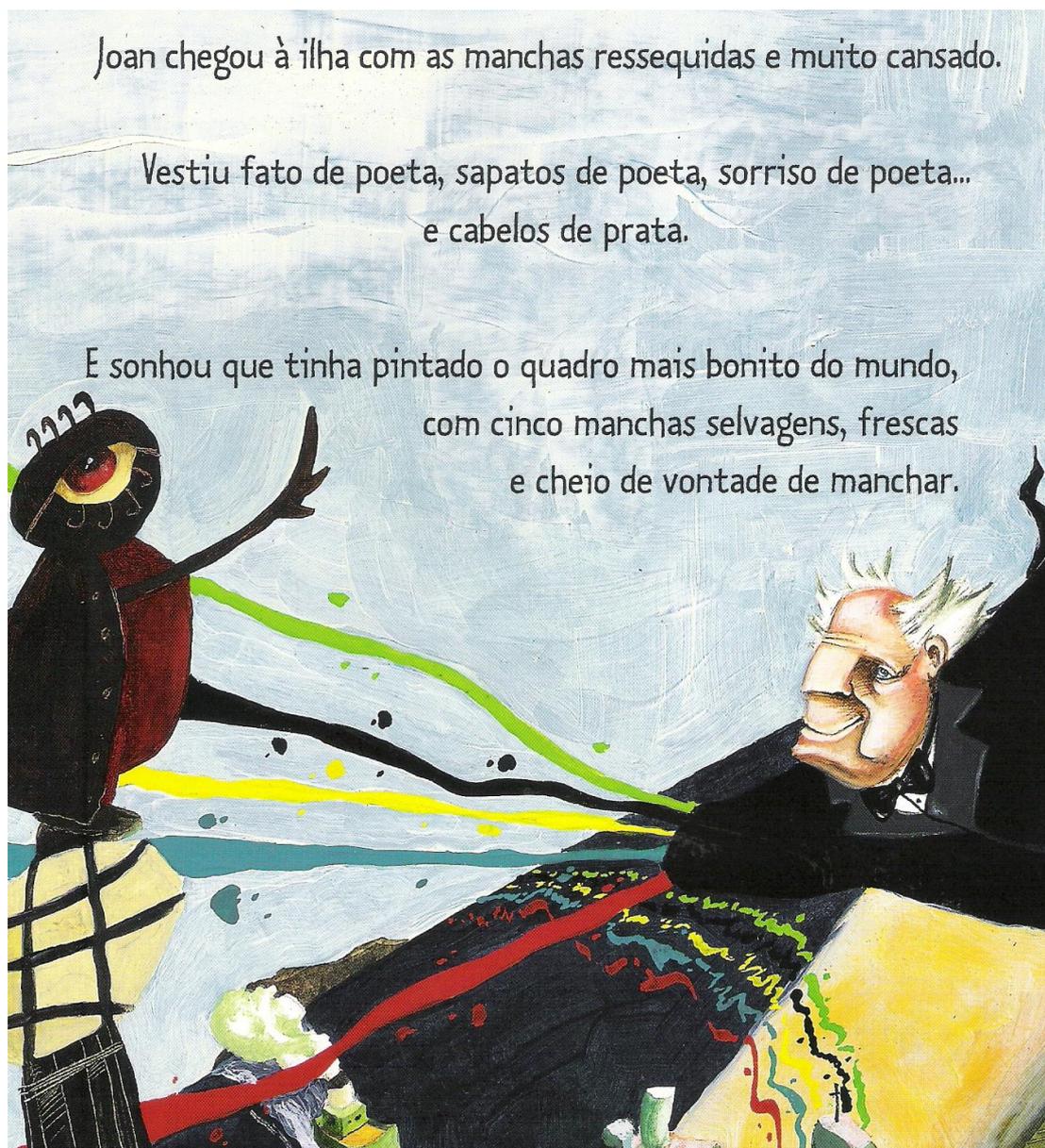


• Joan vestiu fato de bombeiro, sapatos de bombeiro, sorriso de bombeiro e cabelos de prata.



• As manchas de tinta chegaram ao porto de Barcelona.

7. Leio com atenção a última parte do livro.



8. Agora visto o fato de poeta e escrevo um poema inspirado numa das cores das manchas.

Vermelho

Azul

Amarelo

Verde

Preto

\_\_\_\_\_ é \_\_\_\_\_

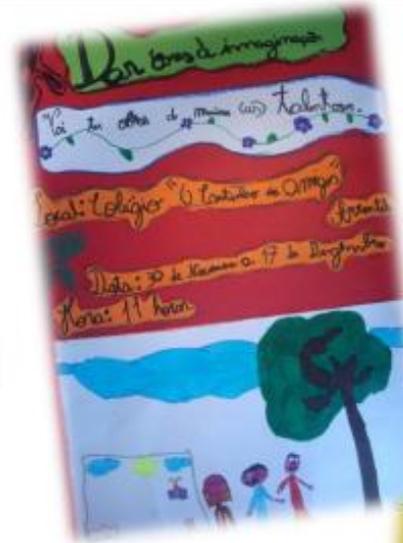
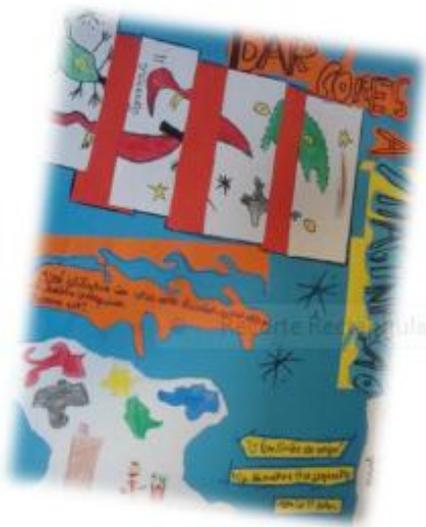
Faz-me pensar \_\_\_\_\_

Faz-me sentir \_\_\_\_\_

Sabe a \_\_\_\_\_ como \_\_\_\_\_

## 9. A minha avaliação

O que sabia sobre Joan Miró	O que aprendi	O que não percebi bem	O que gostava ainda de saber	Que outros pintores gostaria de conhecer



exposição



# Dar cores à imaginação

De 30 de Novembro a 17 de Dezembro

### **Dar cores à imaginação**

"O Quadro mais bonito do mundo"...

É assim que se intitula o livro que despertou a nossa imaginação e nos levou numa viagem por pontos e linhas, por cores e rabiscos, por traços e sentidos que despertaram o que de mais artístico e especial há em cada um de nós.

Simples, mas belo. Singelo, mas profundo. Artístico, mas possível!

É assim o mundo mágico de Miró. Aquele que entrou na nossa sala e desbravou a nossa mente com o mundo mágico da arte, da expressão pessoal, individual e singular.

E tão simplesmente ofereceu, a cada um de nós o sentido do artista, que não é mais do que, simplesmente ser, genuinamente, eu mesmo!

Lina Paulino

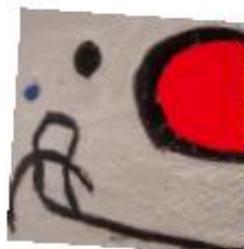
# Reconstruir Miró



**Autor:**  
Tomás Ramos  
**Título:**  
Dragão de fogo  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autor:**  
Martim Figueiras  
**Título:**  
Pinta só de azul  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autora:**  
Carolina Jordão  
**Título:**  
O planeta vermelho  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



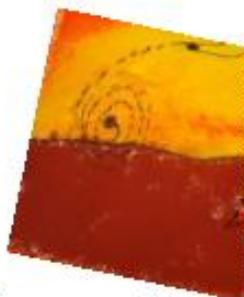
**Autor:**  
Guilherme Mendonça  
**Título:**  
Os amigos brincalhões  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autora:**  
Mariana Gaito  
**Título:**  
Quinta das montanhas  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



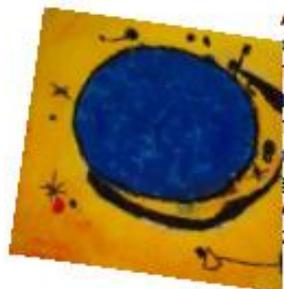
**Autora:**  
Ana Clara C.  
**Título:**  
Os corações azuis e vermelhos  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autor:**  
Samuel Costa  
**Título:**  
O cavalo no deserto  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autor:**  
Pedro Vaz  
**Título:**  
Mundo e animal à noite  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autor:**  
Gustavo Regala  
**Título:**  
Lobo  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autora:**  
Inês Zambujo  
**Título:**  
A obra  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autora:**  
Carolina Lourenço  
**Título:**  
O mundo dos círculos  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autora:**  
Alexandra Ferreira  
**Título:**  
Um dia estrelado  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autora:**  
Ana Inês  
**Título:**  
Círculos pretos e um risco vermelho  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autor:**  
Rodrigo Rico  
**Título:**  
A praia  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autor:**  
Alexandre Afonso  
**Título:**  
O olho  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autora:**  
Teresa Pereira  
**Título:**  
O peixe amoroso  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autora:**  
Filipa Martins  
**Título:**  
Corações apaixonados  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autora:**  
Eva Rodrigues  
**Título:**  
A menina e o sol  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autora:**  
Inês Borges  
**Título:**  
O espaço e as estrelas  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autora:**  
Beatriz Ferreira  
**Título:**  
O corpo e a cabeça amarela  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autor:**  
Diogo Chaves  
**Título:**  
A cidade  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autor:**  
Eduardo Santos  
**Título:**  
Azul 10  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autora:**  
Nicole Santos  
**Título:**  
O Barco de cores  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autor:**  
Gonçalo Santos  
**Título:**  
O senho  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010

# Miró...dentro e fora da cor



**Autor:**  
Diogo Chaves  
**Título:**  
Lobo  
**Técnica:**  
Colagem, pastel e  
guache sobre cartão  
**Ano:**  
2010



**Autor:**  
Tomás Ramos  
**Título:**  
O dragão de olho  
vermelho  
**Técnica:**  
Neopastel sobre  
papel  
**Ano:**2010



**Autora:**  
Ana Inês  
**Título:**  
Os senhores  
quadrados  
**Técnica:**  
Neopastel sobre  
papel  
**Ano:** 2010



**Autor:**  
Guilherme Mendonça  
**Título:**  
Pé grande  
**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autora:**  
Filipa Martins  
**Título:**  
Pezinho  
**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010

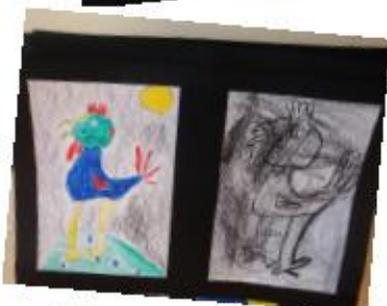


**Autora:**  
Teresa Pereira  
**Título:**  
A galinha no campo  
**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autor:**  
Rodrigo Rico  
**Título:**  
O pé gigante

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



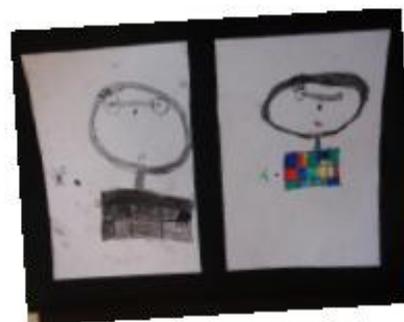
**Autor:**  
Samuel Costa  
**Título:**  
O galo

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autora:**  
Carolina Lourenço  
**Título:**  
O monstro colorido

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010

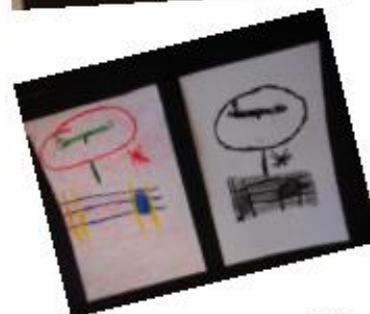


**Autora:**  
Carolina Jordão  
**Título:**  
O senhor a preto e branco

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010

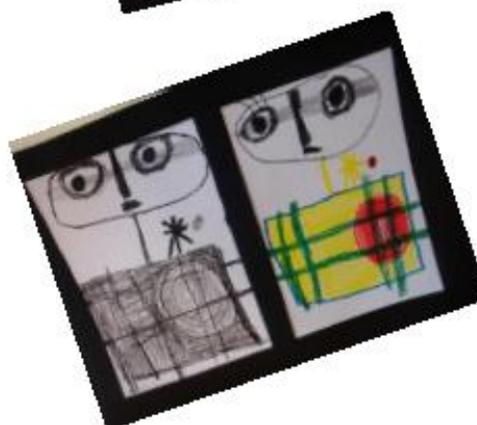
**Autora:**  
Eva Rodrigues  
**Título:**  
O menino

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autor:**  
Eduardo Santos  
**Título:**  
O menino dos quadrados

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010





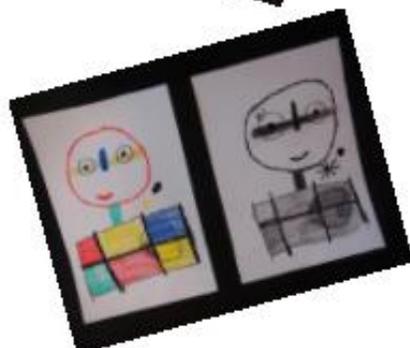
**Autor:**  
Alexandre Tiago  
**Título:**  
O galo ao sol

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autora:**  
Ana Clara Custódio  
**Título:**  
O pé grande

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autora:**  
Beatriz Ferreira  
**Título:**  
O menino

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autora:**  
Alexandra Ferreira  
**Título:**  
O pé desconhecido

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autora:**  
Mariana Gaito  
**Título:**  
Galo das escamas

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autor:**  
Martim Figueiras  
**Título:**  
Furacão máximo

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autora:**  
Nicole Santos  
**Título:**  
O galo assustado

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autora:**  
Inês Zambujo  
**Título:**  
A obra

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



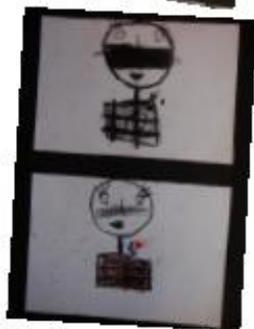
**Autor:**  
Pedro Vaz  
**Título:**  
O monstro galáctick

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autor:**  
Gustavo Regala  
**Título:**  
Galo

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autor:**  
Gonçalo Santos  
**Título:**  
O menino

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010



**Autora:**  
Inês Borges  
**Título:**  
O senhor quadrado

**Técnica:**  
Neopastel sobre papel  
**Ano:**2010

## **ANEXO V**

---

Nome: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

<p><b>Descrição</b> _____</p>	
<p>Apresentação do que vou descrever _____</p> <p>_____</p>	
<b>Traços físicos:</b>	<b>Vestuário:</b>
Rosto –	Roupas -      Acessórios -
Cabelo –	
Olhos –	
Lábios –	
Bochechas –	
Orelhas –	
Corpo –	
Comentário final –     	



## Grelha de revisão

Faz a revisão do teu texto descritivo, utilizando a grelha seguinte:

Revisão	Sim	Não	A melhorar
Dei um título ao meu texto			
Na <b>introdução</b> referi o que ia descrever			
No <b>desenvolvimento</b> descrevi com pormenor			
A minha descrição:			
Traços físicos (cabelo, olhos, rosto, nariz, lábios, corpo, ...)			
Vestuário (camisola, casaco, blusa, adereços, ...)			
Na <b>conclusão</b> apresentei uma opinião pessoal sobre o que descrevi.			
Escrevi frases completas, mas não muito longas.			
Organizei o texto em parágrafos.			
Escrevi sem erros ortográficos.			
Utilizei a pontuação adequada.			
Evitei repetir muitas vezes as mesmas palavras.			



Plano do Projeto

Projeto: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Início do trabalho: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Fim do trabalho: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

O que sabemos:	O que queremos saber:	Como vamos saber:	Como vamos apresentar:

## Registo do Trabalho – Como decorre o trabalho

Projeto: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Início do trabalho: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Terminou em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

<p>1.ª Sessão dia ___/___/___</p> <p><input type="checkbox"/> Escolha do grupo e do pintor</p> <p><input type="checkbox"/> Preencher o plano do projeto</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>2.ª Sessão dia ___/___/___</p> <p><input type="checkbox"/> Pesquisa com a ajuda da professora</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>3.ª Sessão dia ___/___/___</p> <p><input type="checkbox"/> Ler a informação</p> <p><input type="checkbox"/> Selecionar a informação</p> <p><input type="checkbox"/> Preencher a ficha</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>4.ª Sessão dia ___/___/___</p> <p><input type="checkbox"/> Continuar a selecionar a informação</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>5.ª Sessão dia ___/___/___</p> <p><input type="checkbox"/> Organizar a informação</p> <p><input type="checkbox"/> Fazer o trabalho para apresentar</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>6.ª Sessão dia ___/___/___</p> <p><input type="checkbox"/> Terminar o trabalho</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>7.ª Sessão dia ___/___/___</p> <p><input type="checkbox"/> Treinar a apresentação</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>8.ª Sessão dia ___/___/___</p> <p><input type="checkbox"/> Apresentação</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

## Ficha de recolha de informação

### Dados biográficos

O pintor que estou a estudar é \_\_\_\_\_

Qual é o seu nome completo?

---

---

Quando nasceu? Onde nasceu?

---

---

Quando morreu? Onde morreu?

---

---

Quando começou a pintar?

---

---

Quais são as suas obras mais famosas?

---

---

Fez autorretratos?

---

---

Pintou outros retratos?

---

---

Curiosidades.

---

---

---

---

## Ficha de recolha de informação

### Obras do pintor

Colo aqui algumas das obras de arte e preencho a sua ficha de identificação.

Colo aqui uma das obras do pintor

Título: \_\_\_\_\_

Técnica: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

Curiosidade: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Colo aqui  
O autorretrato

Título: \_\_\_\_\_

Técnica: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

Curiosidade: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

AVALIAÇÃO FINAL DO PROJECTO - GRUPO

Grupo: \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

1. O que fizemos para estudar o nosso tema?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Conseguimos fazer o que esteve programado?

Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

3. Que materiais recolhemos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Como apresentámos o nosso trabalho?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Que dificuldades sentimos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Aprendemos coisas novas?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Todos participaram no trabalho?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Sugestões para futuros trabalhos.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nome : \_\_\_\_\_

Tema que estudei: \_\_\_\_\_

1. Gostei do trabalho da Área de Projeto?

Sim  Não

2. De que gostei mais?

---

---

3. De que gostei menos?

---

---

4. Gostei de trabalhar no meu grupo?

Sim  Não

Porquê?

---

---

5. Que dificuldades tive?

---

---

6. Que outras coisas gostaria de fazer na Área de Projeto?

---

---

---

Nome : \_\_\_\_\_

Grupo que apresentou: \_\_\_\_\_

Tema que apresentou: \_\_\_\_\_

1. Gostei de ouvir a apresentação do trabalho da Área de Projeto?

Sim  Não

2. De que gostei mais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. De que gostei menos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Poderiam melhorar?

Sim  Não

Porquê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. O que aprendi de novo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Escreve uma pergunta que gostarias de ver respondida sobre o tema?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Faz um comentário relativo à apresentação do grupo que observaste.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **ANEXO VI**

---

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Vincent van Gogh e a sua obra

Vais agora assistir a um pequeno filme em que serão apresentadas várias obras de Vincent van Gogh.

Observa com atenção as cores fortes e intensas, as formas, a luz, as tintas espessas e as pinceladas curvas que dão vida e movimento aos seus quadros.

Quando terminares de ver o filme, responde.

1. O que sentiste ao observar as várias obras de van Gogh?

---



---



---

2. Coloca um x no tema principal das suas obras?

A Natureza

As estações do ano

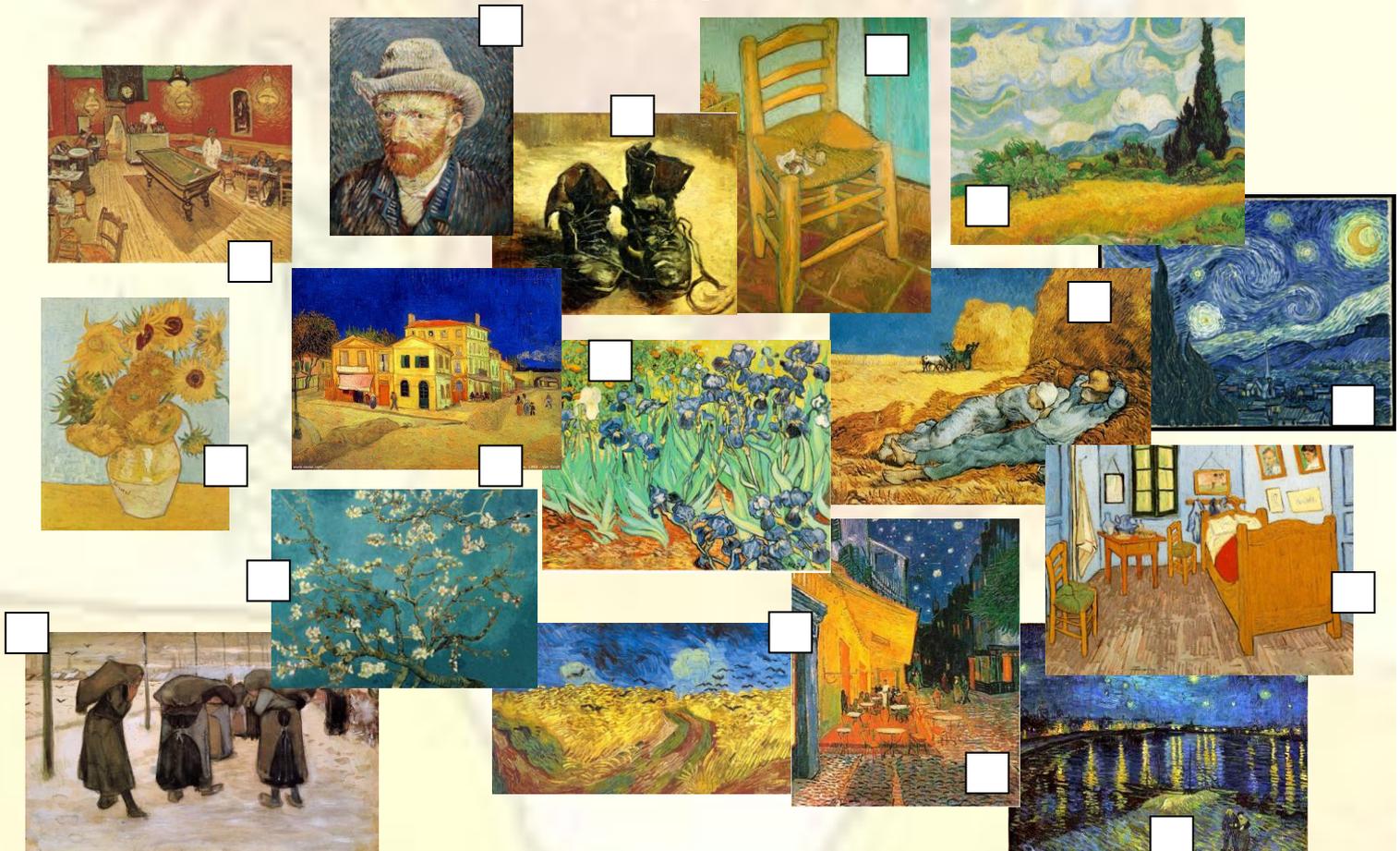
A guerra

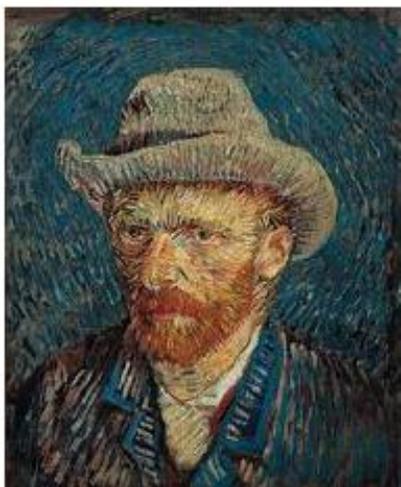
O circo

Os animais

As bailarinas

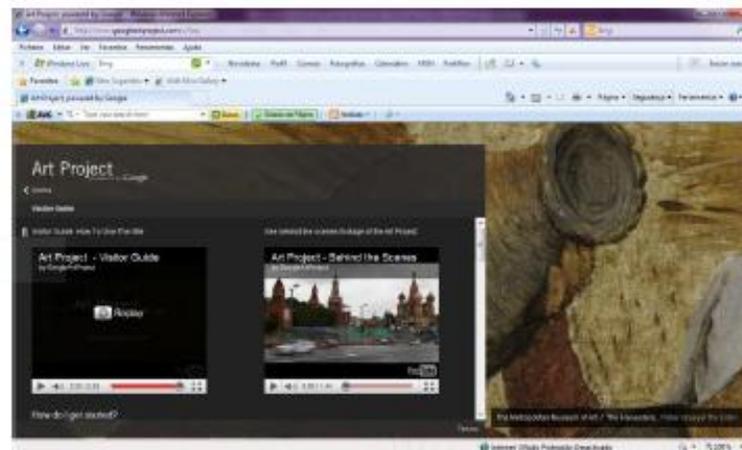
3. Marca com um x duas obras que gostarias de conhecer em pormenor.





Recoite Rectangular

### Visita virtual ao Museu Van Gogh



### Bem-vindo ao Museu Van Gogh

Vais entrar no Museu Van Gogh. Prepara-te para entrares numa experiência única. Em nenhum outro lugar do mundo se pode contemplar uma colecção tão extensa de Vincent van Gogh. Nesta visita poderás seguir a evolução das obras deste artista e analisar com detalhe algumas das suas obras.

Estás preparado para entrares nesta aventura virtual?

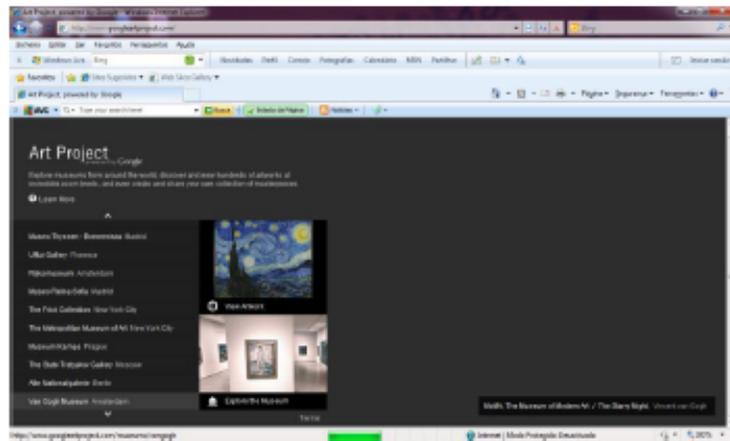
Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



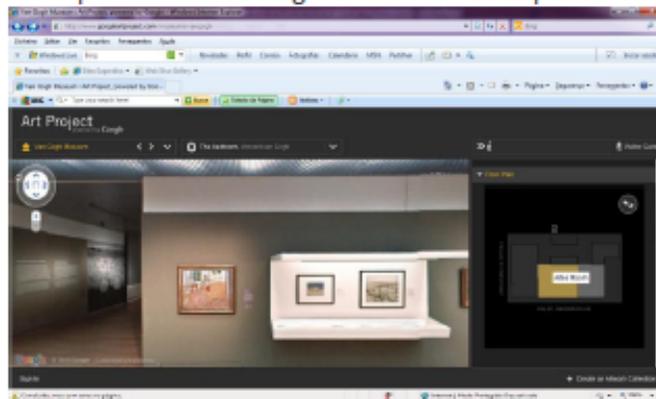
Para iniciares a tua visita entra no site:  
<http://www.googleartproject.com/>

De seguida selecciona o Van Gogh Museum Amsterdam



Agora, tens dois sítios – “View Artwork” (ver as obras) e “Explore the Museum” (explorar o museu). Escolhe o último, “Explore the Museum” (explorar o museu).

Aqui tens duas salas do Museu para visitar: a sala de Arles e a de Paris. Também podes observar algumas das obras expostas com detalhe.

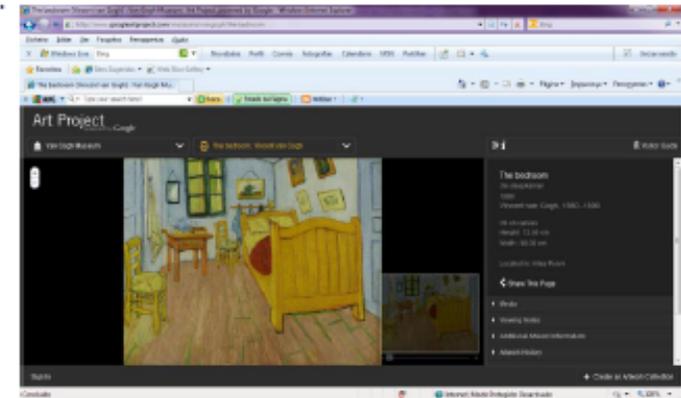


## Sala de Arles

Entra na sala de Arles e faz uma visita pela sala para observares as várias obras expostas. Clica em cima das setas para visitares a sala.

Nesta sala encontras um dos quadros mais famosos de van Gogh. Sabes qual é o título deste quadro?

Agora, clica duas vezes em cima do nome do quadro “The bedroom, Vincent van Gogh” – O quarto – e observa-o com pormenor.



Novamente no lado direito do ecrã, podes obter várias informações sobre esta obra de arte. Clica no ícone e selecciona **Media** e vê um pequeno vídeo sobre o quadro. (Está em inglês, mas observa bem as imagens). Com o zoom vê o que se encontra em cima da mesa. Quantos objectos são? \_\_\_\_\_

Quantos quadros estão pendurados nas paredes? \_\_\_\_\_

## Conhece Vincent van Gogh

---



Vincent van Gogh (1853–1890) é um dos artistas holandeses mais famosos de todos os tempos. Foi activo somente durante 10 anos: desde 1880 até à sua morte em 1890.

Graças ao seu enorme entusiasmo, produziu durante essa década uma vasta obra com 840 pinturas e mais de 1000 desenhos de Van Gogh.

Van Gogh escreveu também centenas de cartas a seu irmão Theo e a outros familiares e amigos. Para Van Gogh, estas cartas significavam um importante meio de comunicação e uma válvula de escape dos seus sentimentos. Cansado da vida agitada de Paris e procurando calor e tranquilidade, Van Gogh mudou-se em Fevereiro de 1888 para Arles, no sul de França. Ali se inspirou por paisagens e pela luz do sul. Pintou quadros de árvores de fruto em flor e campos de trigo.

Na casa amarela, que tinha habitado desde de Maio de 1888, Van Gogh queria fundar uma casa de artistas com o seu amigo Paul Gauguin e outros pintores. Para decorar a casa pintou, entre outros quadros, a sua famosa obra de natureza morta com girassóis.

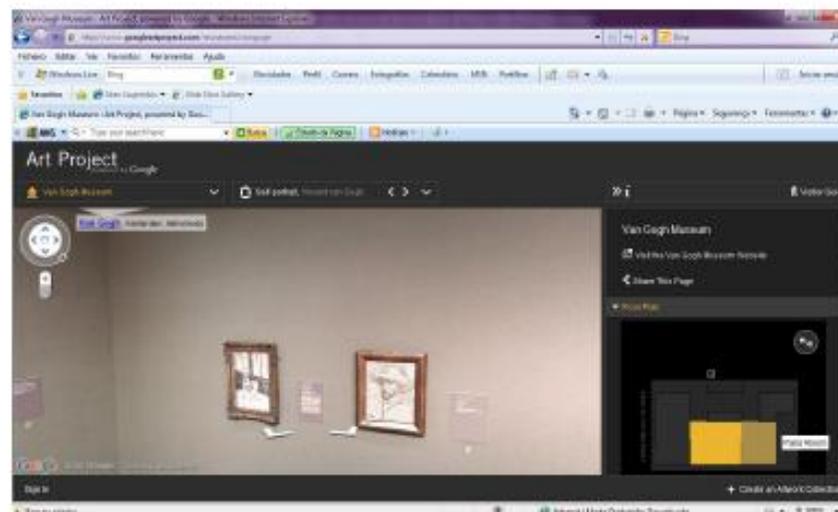


## Sala de Paris

---

Agora selecciona a sala de Paris. Visita a sala clicando em cima das setas.

Aproxima-te do quadro "Auto-retrato" e selecciona-o para o observares com atenção.



Escreve três palavras que aches que caracterizem o seu estado psicológico.

---

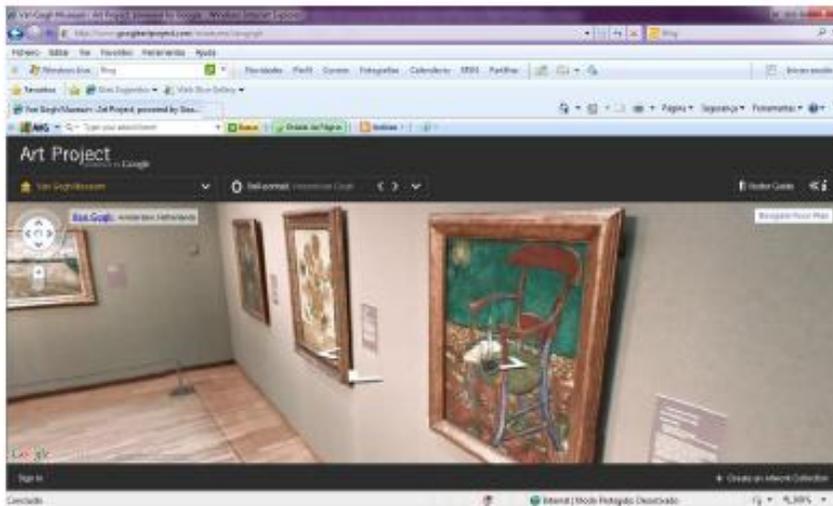
---

---

## Os girassóis

Procura na galeria o quadro “os girassóis”.

Em que sala se encontra?

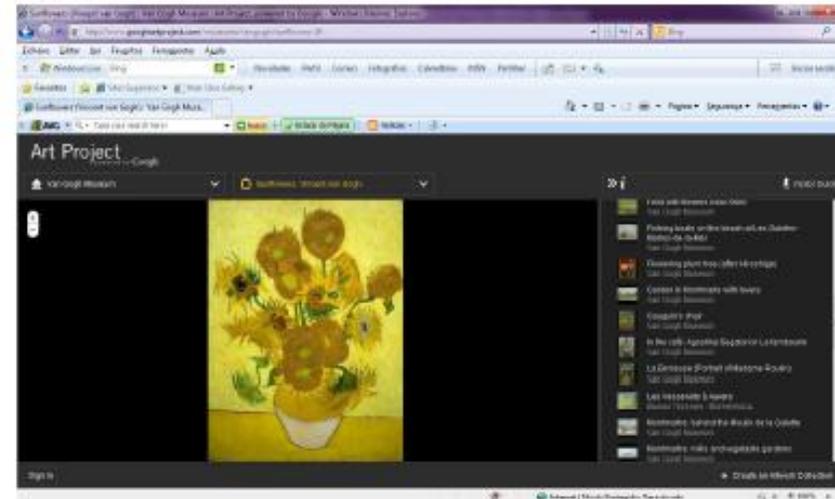


Agora, selecciona a obra e observa-a com detalhe. Aproxima o zoom aos girassóis e repara como Van Gogh fazia pinceladas para dar mais cor e textura à pintura.

Refere duas cores que estejam presentes neste quadro.

---

---



Procura a assinatura de Vincent no quadro. Onde se encontra?

“Gauguin está absolutamente louco pelos meus girassóis” escrevia Van Gogh numa carta de 1888 ao irmão Theo.

E tu? O que achas deste quadro?

---

---

---

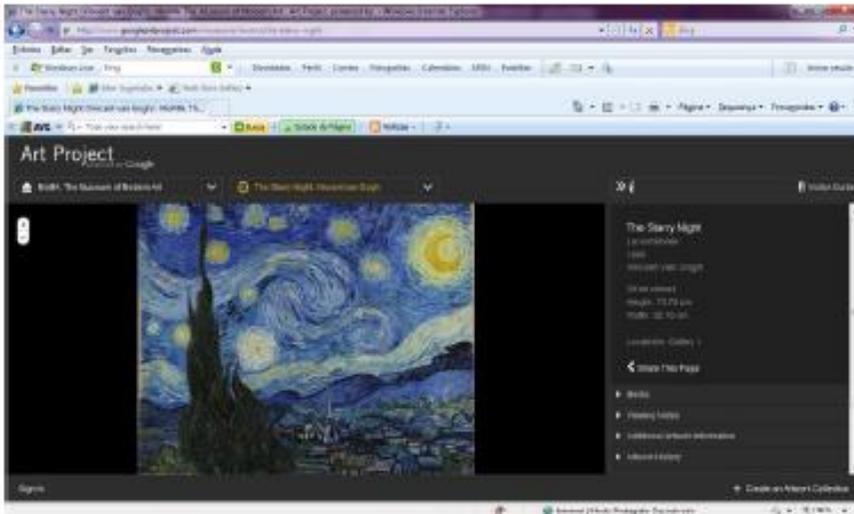
---

---

---

## A noite estrelada

Clica novamente no  que se encontra no lado direito do ecrã. Agora, clica em cima de "More works by this artist" (Mais trabalhos deste artista) e procura o quadro "The starry night" (A noite estrelada).



Em que museu se encontra em exposição?

---

Agora, selecciona a obra e observa-a com detalhe.

Aproxima o zoom dos remoinhos do céu e repara como Van Gogh usou camadas de tinta tão espessa que se podem ver as marcas do pincel.

Procura a assinatura de Vincent no quadro. Consegues encontrá-la?

---

## Curiosidade

"A 19 de Junho de 1889, cerca das quatro da manhã, a insónia impele-o a espreitar pela janela do seu quarto, para uma paisagem nocturna imersa em silêncio e obscuridade, sob um fantástico céu estrelado."

Grandes pintores do mundo, Vincent van Gogh, E-ducation.it, 2007

## Sabias que...

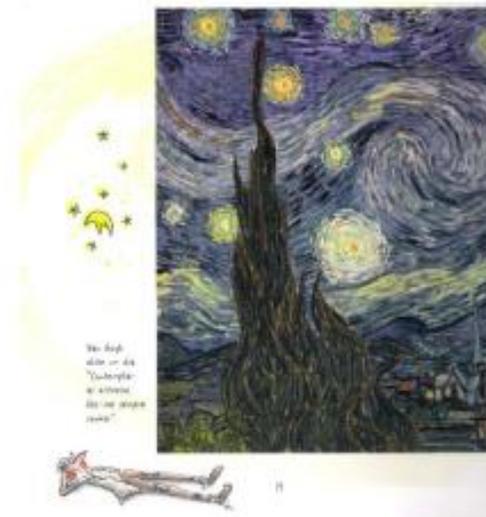
Vincent van Gogh gostava de utilizar cores fortes e muitas vezes aplicava as tintas directamente do tubo.

O que é que achas que está representado neste quadro?

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

*A minha opinião sobre a visita virtual*

---

---

---

---

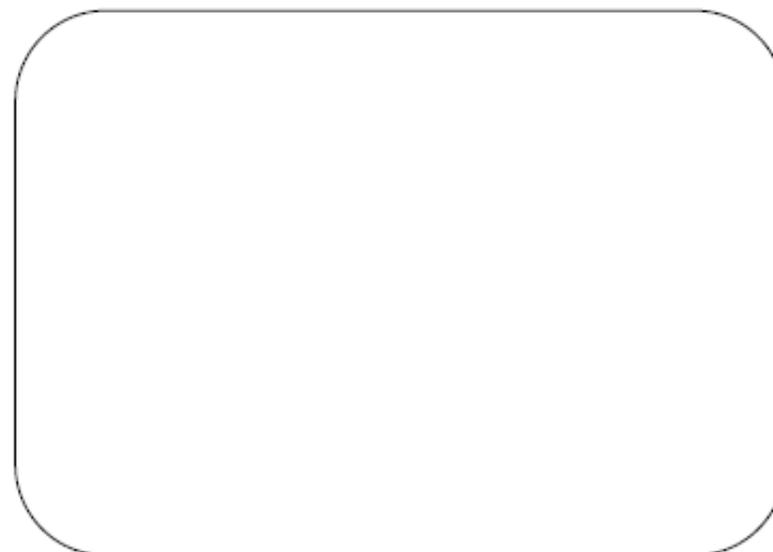
---

---

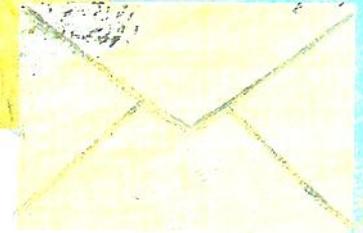
---

---

Desenho aqui a obra que mais gostei de examinar!



# Guião de leitura



*Vincent Van Gogh nasceu na Holanda em 1853.*

Nome:

---

Data:

**PARTE 1**

**Antes da leitura**

A partir da observação do livro, apresentado pela professora, responde às seguintes questões.

1. Observa a imagem da **capa** do livro que vamos ler.

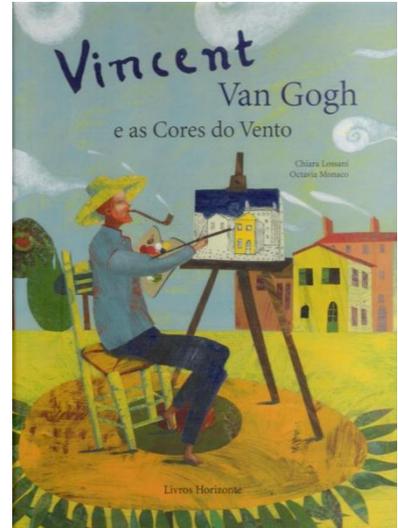
Identifica:

Título da obra: \_\_\_\_\_

Nome do autor: \_\_\_\_\_

Nome do ilustrador: \_\_\_\_\_

A editora: \_\_\_\_\_



1.1. O título e a imagem da capa permitem descobrir imediatamente de que tipo de livro se trata.

Assinala com X a resposta correta:

Romance de amor

Poemas de Natal

História da vida de um pintor

Lendas de Portugal

1.2. Observa com atenção a capa do livro.

Quais serão as cores do vento?

---

---

---

---

---

### Durante a leitura

Agora vais ouvir um pouco da história. Regista no quadro as palavras cujo o significado não conheces.

<b>Palavras da história que não conheço</b>	<b>Procuro no dicionário o seu significado</b>

Continuo a ouvir a história. E registo, novamente, as palavras que não conheço.

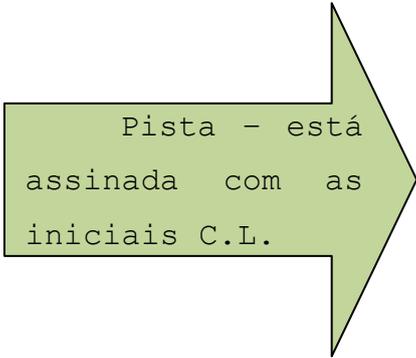
<b>Palavras da história que não conheço</b>	<b>Procuro no dicionário o seu significado</b>

**PARTE 2**

**Vamos trabalhar a pares!**

Agora, vais ler o livro com um colega e vão procurar responder às seguintes questões. Toma atenção a algumas pistas!

2. Transcreve a mensagem que a autora nos deixou.



---

---

---

---

---

---

---

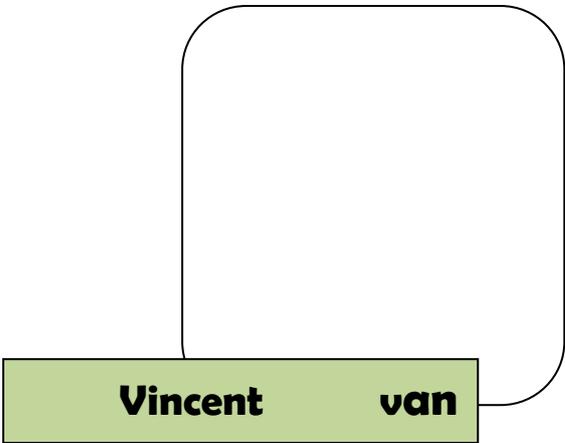
---

---

---

3. Galeria de **personagens**.

3.1. À medida que fores lendo o livro, vai registando o que ficas a saber sobre as duas personagens principais e desenha os seus retratos.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

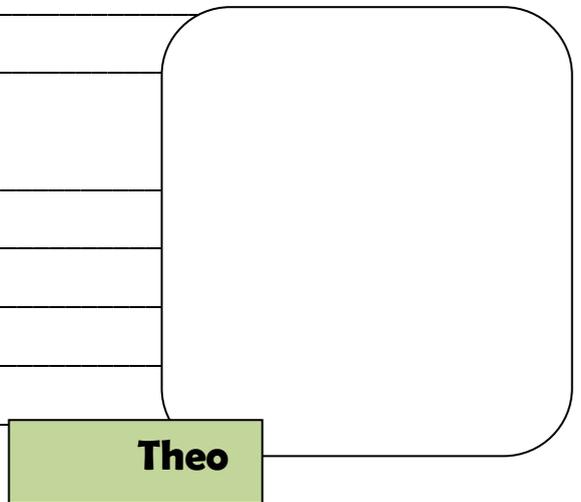
---

---

---

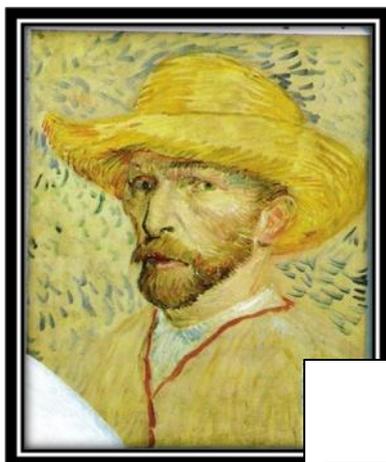
---

---



4. Galeria de pinturas.

4.1. Na **contraguarda** do livro está a lista de quadros que estão presentes no livro. Regista o título e o ano de cada quadro.



Título:

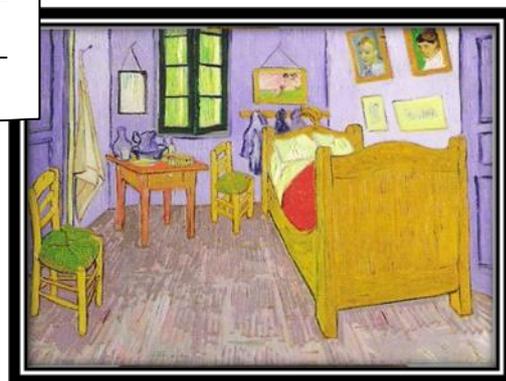
---

---

Título:

---

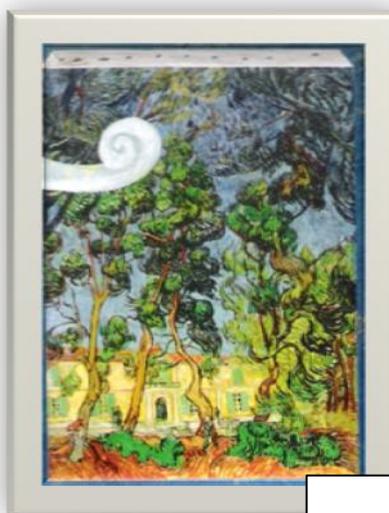
---



Título:

---

---

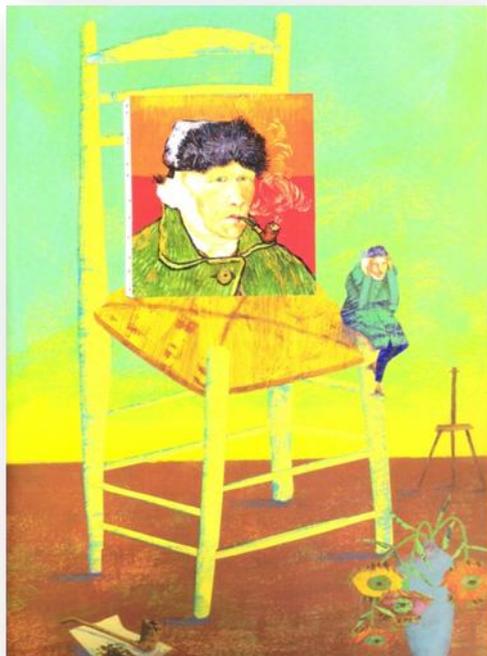


Título:

---

---

5. Identifica, nesta imagem, três objetos que te façam lembrar Vincent van Gogh.



---

---

---

Pista para um objeto – simples, dura e amarela.

6. “Não será o vento que vai impedir de pintar...  
Nem sequer a escuridão...”

Qual foi a opção que van Gogh encontrou para pintar a noite?

---

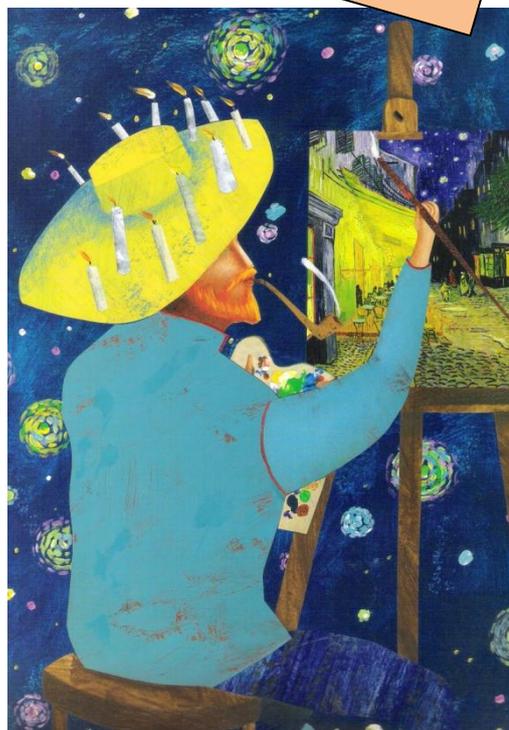
---

---

Escreve o nome do quadro que van Gogh está a pintar.

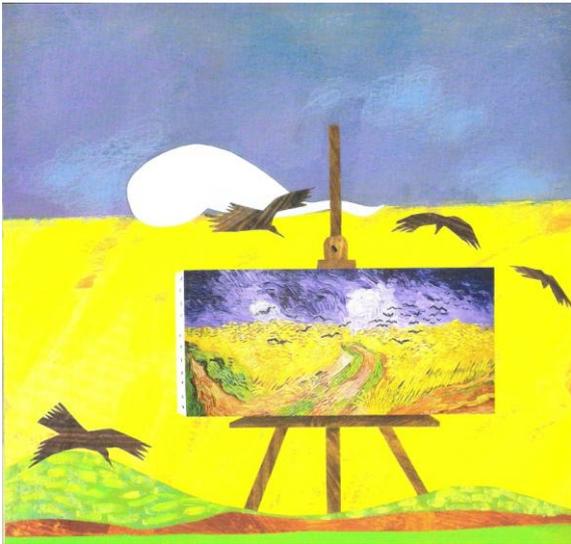
---

---



Escreve o nome de outro quadro onde esteja representada a noite.

---



7. Observa com atenção este quadro.  
Escreve as três cores que sobressaem  
nesta obra de arte.

---

---

**Procuro noutros quadros  
essas cores...**

Como se chamam os pássaros que  
sobrevoadam a seara?

---

Copia do livro a frase que Vincent diz a Theo sobre este quadro.

---

---

---

8. O final desta história foi muito triste. Faz um pequeno comentário sobre a  
história que leste e sobre a vasta obra que nos deixou Vincent van Gogh.

---

---

---

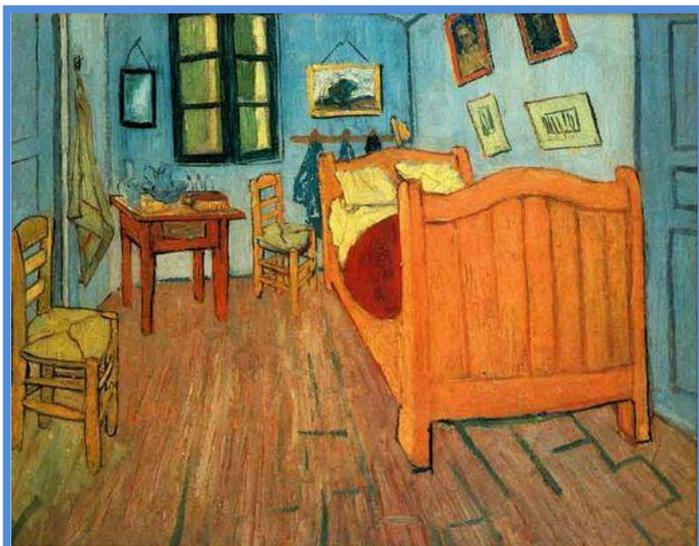
---

---

---

**Bom trabalho!**

Apresentação da obra de Vincent van Gogh. Após a leitura do livro “Vincent van Gogh e as Cores do Vento” vamos, agora, observar, com muita atenção o quadro “ O Quarto em Arles”.



**Título:** O quarto de van Gogh em Arles

**Data:** Setembro de 1889

**Técnica:** Óleo sobre tela

**Dimensões:** 73 x 92 cm

**Exposição:** Chicago, Art Institute of Chicago

Observem com muita atenção o quadro e pensem em questões que gostariam de ver respondidas.

Aqui estão algumas questões que te ajudam a pensar:

Quem dorme neste quarto?

Achas que o quarto está muito arrumado?

Achas que as cores são bonitas?

Achas que há muita mobília?

Quantas pinturas há nas paredes?

Porque achas que o van Gogh pintou uma cama grande?

Quantos objectos são em pares?

Achas que este quarto é de um pintor? Que objectos de pintura podes encontrar?

Que cores diferentes podes encontrar neste quadro?

Achas que é uma pintura simples?

Qual é o objecto que reparas em primeiro lugar?

Porquê é que achas que não vês a assinatura do pintor?

Agora, a pares vamos pensar em nomes e adjetivos relativos à imagem. Cada par pensa num nome e em dois adjetivos.

<b>Nomes</b>	<b>Adjetivos</b>
Janela	Fechada e nua
Cadeira	Amarela e desconfortável

De seguida, vamos pensar em marcadores espaciais e em nomes.

<b>Marcadores espaciais</b>	<b>Nomes</b>
Direita	Cama,
Em frente	Janela, mesa,
Em cima da mesa	

Agora, vão planificar a vossa descrição recorrendo ao banco de palavras e à exploração da imagem.

Título : _____	
Introdução	Apresentação do que vou descrever: _____ _____
	No lado esquerdo _____ _____ _____
Desenvolvimento	No lado direito _____ _____ _____
	Em frente _____ _____ _____
	Em cima _____ _____ _____ _____
	Opinião pessoal do que vemos: _____ _____
Conclusão	Opinião pessoal do que vemos: _____ _____

## TEXTUALIZAÇÃO

Reescrevem o texto descritivo

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## REVISÃO

Quando terminarem de escrever, releem o texto e verificam se responde aos seguintes critérios de revisão.

<b>Critérios de avaliação</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>A melhorar</b>
Respeitámos a planificação?			
Evitámos repetições de palavras?			
Começámos as frases com letras maiúsculas?			
Organizámos corretamente as frases?			
Utilizámos corretamente a pontuação?			
Fizemos os parágrafos necessários?			
Escrevemos corretamente as palavras?			
Descrevemos com pormenor cada elemento?			
Utilizámos adjetivos para descrever melhor?			
Utilizámos comparações?			
Utilizamos expressões para localizar no espaço?			
Expressámos sentimentos e/ou emoções?			
Fizemos uma apreciação global?			
Fizemos um comentário final para acabar?			

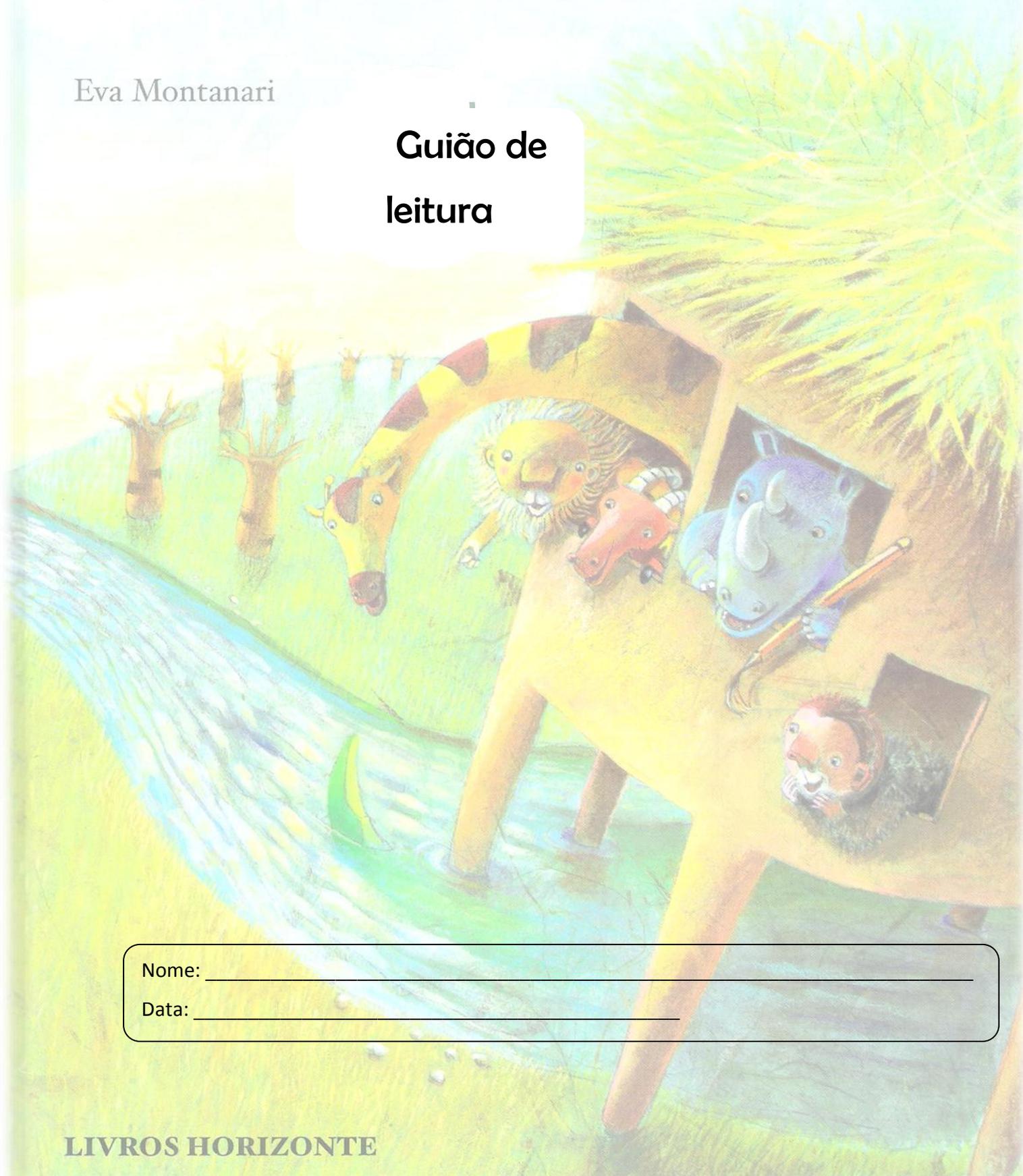
## **ANEXO VII**

---

# Sabe-se lá como é o Crocodilo...

Eva Montanari

Guião de  
leitura



Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Guião de leitura

*Vais conhecer um livro fascinante! Mas tens que seguir as instruções que os animais te vão dando.*



1. *Qual será a resposta à pergunta em que o leão está a pensar? Marca com um x a resposta correta.*

- Um estilo de pintura obedece a uma determinada técnica de se pintar, com pincéis, material sobre o qual se pinta, riscos específicos e muitas vezes, também com cores características.
- Um estilo de pintura não obedece a uma determinada técnica de se pintar, cada pintor usa cores, linhas e formas diferentes.

2. *Vamos fazer o bilhete de identidade do livro.*

Título: \_\_\_\_\_

Escrito e ilustrado por: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

Editora: \_\_\_\_\_

Este livro fala sobre \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



3. *Agora vais ler o livro, mas atenção anda por aí um terrível animal...*



*Cópia do texto a descrição do crocodilo, feita pelos alunos desta escola.*

---

---

---

*E tu? Sabes como é um crocodilo? Faz uma pequena descrição de como é um crocodilo.*

---

---

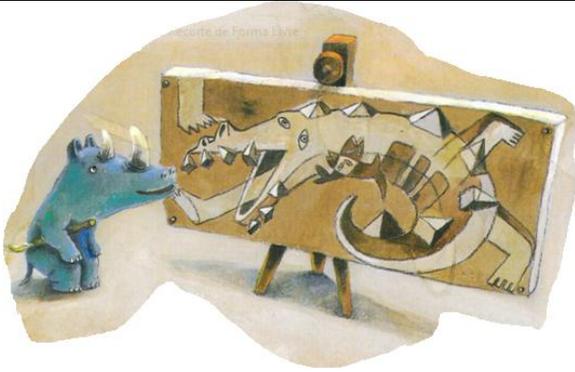
---

4. *O professor pede para desenhar o Crocodilo. Cada animal faz um desenha diferente.*



Será que vou conseguir descobrir todos os estilos?!  
Vou preencher esta tabela com informações do texto.

Obra	Características	Corrente artística
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/>



---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

5. *A macaquinha fez o seu quadro colando vários objetos ao acaso. E assim, os seus amigos também foram escolher uma palavra ao acaso para definir o seu quadro. Conta o que aconteceu.*

---

---

---

---

---



	<p>E a obra do Crocodilo, consegues relacioná-la com alguma das correntes artísticas?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/>
--	---	-------

6. *Agora já conheces os vários estilos. Escolhe uma das obras de arte feita pelos animais e comenta-a como um verdadeiro crítico de arte.*

*Não te esqueças de referir:*

- *o que te levou a escolher essa obra;*
- *o que mais gostaste;*
- *o que menos gostaste;*
- *as cores, as formas, as linhas, os movimentos,...*
- *o seu estilo e as suas características.*

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

Faz o teu crocodilo!



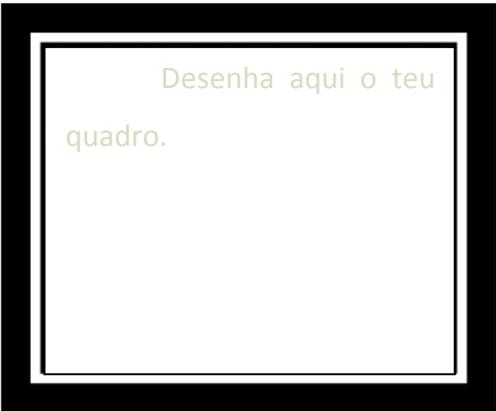
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Ficha de observação

Nome do quadro: \_\_\_\_\_

Nome do pintor: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_



No quadro existe profundidade? \_\_\_ Sim \_\_\_ Não

As figuras e desenhos têm tamanhos certos uns em relação aos outros \_\_\_ Sim \_\_\_ Não

Consegues perceber o que está pintado no quadro? \_\_\_ Sim \_\_\_ Não

O que achas que está pintado no quadro?

---

---

---

---

---

Compara e discute a tua impressão com a do teu colega.

O que acham mesmo que essa pintura quer dizer?

---

---

---

---

---

Refere cinco aspetos que consideres mais importantes no quadro.

---

---

---

---

---