



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

**Abraçar a poesia para compreender o mundo – um estudo com
alunos do 6º ano**

Rafaela Catarina Barbeitos



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Rafaela Catarina Barbeitos

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

**Abraçar a poesia para compreender o mundo – um estudo com
alunos do 6º ano**

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Gabriela Barbosa

Novembro de 2018

Agradecimentos

O documento aqui presente é resultado de todo o esforço e trabalho, que marcam o fim de mais uma etapa. Contudo, para que tudo isto fosse possível, em muito contribuíram uma série de pessoas a quem aqui pretendo deixar um breve agradecimento.

Começo por agradecer aos meus pais que foram as pessoas que verdadeiramente me acompanharam ao longo de todo este percurso, me apoiaram em todos os momentos e não desistiram do meu sonho de ensinar.

Um agradecimento especial à minha orientadora Doutora Gabriela Barbosa por ser parte essencial da realização de um sonho e, por se mostrar sempre disponível para ajudar e, efetivamente, por toda a ajuda que prestou.

Agradeço a todas as colegas que comigo finalizam esta etapa, pelo mútuo apoio prestado e por todos os bons momentos partilhados desde a licenciatura.

Por fim, fica um obrigado a todos os professores que fizeram parte da minha formação enquanto licenciada e mestranda e, ainda, às professoras cooperantes que nos receberam nas suas salas de aula e possibilitaram o nosso contacto junto das suas turmas.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º CEB e 2º CEB em Português e História e Geografia de Portugal. A prática foi desenvolvida em dois contextos distintos, tendo ocorrido numa escola de 1º Ciclo, numa primeira fase, e numa escola de 2º Ciclo, numa segunda fase. Apresenta-se neste relatório uma síntese das intervenções nos dois contextos e descreve-se o trabalho de investigação desenvolvido: *Abraçar a poesia para compreender o mundo – um estudo com alunos do 6º ano*. O estudo decorreu numa turma do 6º ano, na disciplina de Português e teve a seguinte questão de partida: De que forma a abordagem ao texto poético permite não só fomentar o gosto pela sua leitura como também permite a abordagem a temas e valores ligados à Educação para o Desenvolvimento? Face à questão exposta foram formulados dois objetivos de estudo: (1) reconhecer na abordagem ao texto poético e na sua interpretação temáticas associadas à Educação para o Desenvolvimento; e (2) sensibilizar o gosto pela poesia através da concretização de um projeto de leitura. O estudo privilegiou a metodologia qualitativa, com cariz descritivo e interpretativo, e teve como principais instrumentos de recolha de dados a observação direta, os registos escritos e audiovisuais e questionários. Conclui-se que o trabalho desenvolvido permitiu sensibilizar os alunos para a poesia e, ao mesmo tempo, consciencializar para temáticas que envolvem a Educação para o Desenvolvimento, nomeadamente sobre as migrações, os direitos das crianças, a extinção das espécies, a cidadania, a justiça, a liberdade e a paz.

Palavras-chave: Poesia, Educação para o Desenvolvimento, Interpretação, Leitura

Abstract

The present report was made under the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in 1st cycle of Basic Education and 2nd cycle Basic Education in Portuguese and History and Geography of Portugal. The practice was developed in two different contexts, one of them at 1st cycle school, on the first phase, and the other one in a 2nd cycle school, on the second phase. We present in this report one synthesis of the intervention at both phases and describe the investigation work developed. Embrace poetry to understand the world – a study with pupils from the 6th grade. The study took course at one of the classes from the 6th grade, a Portuguese Class and it started with the following question: On which way the approach to poetry allows us to not only increase awareness for reading but also it allows the approach of themes and values connected to Education for Development? Facing the question two associated themes of study were purposed: (1) Recognise the approach to poetic text and its interpretation themes associated to education and development; (2) Increase the awareness for poetry trough a reading project. The study favoured the quality methodology, with a descriptive and interpretative look, and had as mains instruments of data storage a direct observation, written and audio visual registers and questionnaires. To conclude, the developed work allowed to increase pupils awareness for poetry, and at the same time, raise awareness to themes involving Education for Development, especially on migration, children's rights, species extinction, citizenship, justice, freedom and peace.

Key words: Poetry, Education for Development, interpretation, reading

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PES.....	3
CAPÍTULO I – INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO I	3
CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	3
Caraterização do Meio Local	3
Caraterização do Agrupamento e da Escola.....	3
Caraterização da turma	5
Percurso da Intervenção Educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico	6
CAPÍTULO II – INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO II	13
CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	13
Caraterização do Meio Local	13
Caraterização do agrupamento e da escola	14
Caraterização das turmas.....	14
Caraterização da turma de História e Geografia de Portugal	15
Caraterização da turma de Português	16
Percurso da Intervenção Educativa no 2º Ciclo do Ensino Básico	17
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	23
Pertinência do Estudo	23
Problema do Estudo	25
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
A: A poesia na transversalidade de sentidos – o encontro de si e do outro	26
1. A linguagem poética	26

2.	Abraçar e compreender a poesia	29
3.	A poesia na representação de temas da ED	32
	B: A poesia no contexto formal de sala de aula	34
1.	A poesia nas orientações curriculares portuguesas	34
2.	Ensinar poesia: o seu papel pedagógico.....	38
3.	Dos sons aos sentidos: estratégias de poesia em sala de aula.....	41
 CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO		45
	Opções metodológicas	45
	Participantes.....	46
	Intervenção didática.....	47
(a)	Seleção dos poemas	48
(b)	Abordagem pedagógica.....	48
	Questionário A.....	51
	Questionário B.....	52
 CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....		54
A.	Ponto de partida: Os alunos e a poesia – opiniões e capacidade interpretativa	54
B:	Os alunos na viagem pela poesia	56
C:	Ponto de chegada – Os alunos e a poesia – resultados após a viagem poética	71
	Limitações do estudo.....	78
 PARTE III – REFLEXÃO FINAL DA PES		79
 ANEXOS		86
	Anexo 1 – Plano de aula (1º CEB)	87
	Anexo 2 – Plano de aula (2º CEB)	93
	Anexo 3 – Questionário A.....	98
	Anexo 4 – Questionário B.....	101
	Anexo 5 – Vídeos utilizados.....	104
	Anexo 6 – Guião do vídeo – “Os Efeitos do Racismo em Crianças”	105
	Anexo 7 – Imagens multiculturalidade.....	107
	Anexo 8 - Atividade de análise da imagem (refugiados)	108
	Anexo 9 – Imagens crianças soldado.....	109
	Anexo 10 - Atividade “E se eu fosse um refugiado, o que levaria comigo?”	110

Índice de figuras

Figura 1. Esquema síntese do poema “A borboleta”

Figura 2. Acrósticos com a palavra Amigo

Figura 3. Exemplos de respostas dadas por um aluno à atividade “Que outras razões podem levar as pessoas a sair do seu País Natal?”

Figura 4. Opções de um aluno à questão “E se eu fosse um refugiado, o que levaria comigo?”

Figura 5. Opções de um aluno à questão “E se eu fosse um refugiado, o que levaria comigo?”

Índice de quadros

Quadro 1. Abordagem pedagógica do estudo

Quadro 2. Calendarização do estudo

Quadro 3. Categorias de procedimento de análise de dados

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ED – Educação para o Desenvolvimento

INE – Instituto Nacional de Estatística

IGEC – Inspeção Geral de Educação e Ciência

PAPI – Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

PEI – Plano Educativo Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, com a conclusão do plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1º CEB e Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB e encontra-se dividido em duas partes.

Na parte I é efetuada a caracterização da Prática de Ensino Supervisionada e está dividida em dois capítulos. No capítulo I procede-se à caracterização da prática no contexto de 1º ciclo, já o capítulo II refere-se ao contexto de 2º Ciclo. Em ambos os capítulos se referenciam os aspetos que caracterizam o meio local, o agrupamento, a escola e as turmas. No final, é apresentado um relato sobre o percurso de intervenção em cada contexto, onde são mencionados todos os aspetos relacionados com a passagem e as vivências adquiridas ao longo do percurso da PES.

A parte II corresponde ao trabalho de investigação efetuado no contexto da PES. Esta parte encontra-se dividida em cinco capítulos. O capítulo I corresponde à introdução da segunda parte, onde é mencionada a pertinência e o problema do estudo. Neste capítulo, para além de se apresentarem estes pontos com o devido fundamento, são, também, dados a conhecer os dois objetivos que regeram a investigação. Seguidamente, no capítulo II é apresentada a fundamentação teórica que suporta o estudo em causa, obtida através da recolha e análise bibliográfica específica sobre o assunto. Por uma questão de organização optou-se por dividir a fundamentação em dois grandes tópicos. No tópico A – A poesia na transversalidade de sentidos – o encontro de si e do outro, são explorados três tópicos: (1) A linguagem poética; (2) Abraçar e compreender a poesia; (3) A poesia na representação de temas da ED. No tópico B – A poesia no contexto formal de sala de aula, são, também, abordados três tópicos: (1) A poesia nas orientações curriculares portuguesas; (2) Ensinar a poesia: o seu papel pedagógico; (3) Dos sons aos sentidos: estratégias de poesia em sala de aula. No capítulo III é apresentada a metodologia adotada neste estudo, neste caso preciso refere-se a uma investigação de caráter qualitativo, com vertente interpretativa. Neste capítulo para além das opções metodológicas são, ainda, caracterizados os participantes do estudo e a intervenção didática adotada, onde falamos do processo de seleção de poemas e da forma como foi construída a abordagem

pedagógica. Já no capítulo IV são apresentados os dados recolhidos, sendo que, mais uma vez, por uma questão de organização decidiu-se dividir a análise em três partes: (A) Ponto de partida: os alunos e a poesia – opiniões e capacidade interpretativa; (B) Os alunos na viagem pela poesia; (C) Ponto de chegada: os alunos e a poesia – resultados após a viagem poética. Por fim, o capítulo V corresponde às conclusões do estudo, neste ponto é realizada uma reflexão dos dados sustentada pela fundamentação teórica desenvolvida. Ainda, neste capítulo, apresentam-se as limitações do estudo que, efetivamente, ocorreram.

Na parte III do relatório encontra-se a reflexão final sobre a PES, onde falamos um pouco da experiência e da forma como foi importante para a finalização do percurso de mestrado.

Parte I – Enquadramento da PES

CAPÍTULO I – Intervenção em contexto educativo I

O Capítulo I do presente relatório refere-se à caracterização do contexto educativo onde se desenvolveu a primeira intervenção da PES, sendo retratadas as características do meio local, do agrupamento e escola e, ainda, da turma. Neste capítulo são, também, descritas as áreas de intervenção e o seu percurso.

Caraterização do contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico

Caraterização do Meio Local

Localizado numa área rural, a 5 km da cidade de Viana do Castelo, o Centro Escolar, onde se realizou a PES, estava inserido num Agrupamento de Escolas, numa das vinte e sete freguesias do concelho.

Com uma área aproximada de 13,00 km², esta freguesia conta em média com um total de 2962 habitantes (INE, 2011). Estando localizada no interior da cidade de Viana do Castelo, parte da sua população dominante está ligada a setores laborais como a agricultura e o pequeno comércio.

Ao nível do seu património histórico e cultural, grande parte da sua população vive e festeja as tradições partilhadas pelo povo, desde muitos anos. Neste sentido, o Centro Escolar encontra-se intrinsecamente ligado aos costumes vividos na freguesia, sendo, também, um grande empreendedor no que toca à preservação das memórias da cultura que o abrange.

Caraterização do Agrupamento e da Escola

A instituição de ensino onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada no contexto do 1º ciclo do ensino básico, pertence a um Agrupamento de escolas, situado no concelho de Viana do Castelo. Este Agrupamento integra um total de oito estabelecimentos de ensino, sendo que: seis são escolas de 1º CEB, das quais cinco contemplam ensino Pré-

Escolar, um Jardim de Infância e uma escola com os níveis de ensino correspondentes ao 2º CEB, 3º CEB e Secundário.

O Centro Escolar onde decorreu a prática, é uma instituição de carácter público e oferece uma formação que abrange, somente, o 1º CEB. Esta escola inclui alunos com idades compreendidas entre os cinco e os nove/dez anos de idade. A instituição de arquitetura moderna encontra-se equipada com sete salas de aula, uma biblioteca de médias dimensões, um salão Polivalente, um gabinete de primeiros socorros, um refeitório, uma sala de professores e uma sala destinada ao atendimento a pais/ encarregados de educação. Dentro dos limites da escola existe, ainda, um campo de jogos no exterior, uma pequena horta e, um espaço de grandes dimensões para as crianças realizarem as suas brincadeiras.

Ao nível dos equipamentos, este Centro Escolar dispõe nas quatro salas, destinadas às turmas do 1º, 2º, 3º e 4º anos, um computador fixo, um quadro interativo e um projetor. Existem ainda pelo menos onze tablets à disposição das turmas e, pelo menos, doze computadores portáteis. Existem, também, outros materiais, que possibilitam o apoio ao ensino da matemática, como: material multibase, ábacos, sólidos geométricos, régua, esquadros e compassos para o quadro, caixas com figuras planas e alguns tangrans. Ainda ao nível dos recursos este Centro Escolar dispõe, igualmente, de alguns instrumentos de laboratório. O Polivalente é o espaço da escola destinado às aulas de Expressão Físico-Motora, no qual se encontra disponível algum material para a execução destas aulas: arcos pequenos/grandes, vários sinalizadores/ pinos, colchões, barras de atletismo, testemunhos, bolas de futebol, voleibol e basquete, um banco sueco, cordas, coletes e algumas bolas de pequeno volume de plástico.

No que toca às dinâmicas da escola, verifica-se uma grande participação e envolvimento por parte dos encarregados de educação/ pais no processo educativo dos seus educandos, marcando a sua presença em projetos e atividades realizadas pelo estabelecimento de ensino ou então organizadas em comunhão com a própria Junta de Freguesia. Neste sentido, o Centro Escolar é empreendedor, apostando em atividades que implicam a participação da família dos alunos, organizando, assim, eventos significativos para a escola, para as suas crianças e para toda a comunidade educativa. É de destacar,

ainda, a forma como todas as dinâmicas da escola se processam, existindo notoriamente um compromisso entre os professores para que os alunos tenham acesso a bons valores e a boas práticas de ensino.

Caraterização da turma

A turma com a qual se contactou durante as treze semanas de estágio era uma turma do 3º ano, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. Este grupo correspondia a uma turma heterogénea de vinte e seis crianças, treze rapazes e treze raparigas. Uma das crianças estava sinalizada com necessidades educativas especiais por revelar comportamentos inadequados e défices muito significativos na interação social, tanto com colegas como com adultos.

Grande parte dos alunos que constituíam esta turma eram oriundos da freguesia a que a escola pertence, havendo, no entanto, elementos que eram residentes noutras freguesias e na cidade de Viana do Castelo.

No que concerne às habilitações literárias dos pais dos educandos, verificou-se que o nível mais baixo de literacia correspondia ao 2º CEB, existindo, uma grande maioria que terminou, pelo menos, os estudos secundários. Em termos profissionais, o grupo de familiares situava-se num nível socioeconómico médio, havendo apenas seis alunos a beneficiarem de apoio económico, dos quais um tinha atribuído o escalão A e cinco o escalão B.

Esta turma heterogénea, um pouco agitada e extrovertida, com uma maioria de elementos participativos, bastante comunicativos e sociáveis, era, também, muito competitiva, ativa e motivada para aprender, gostavam de desafios, atividades dinâmicas e entusiasmava-se rapidamente, com tarefas que envolviam principalmente a utilização das tecnologias. Grande parte dos alunos aprendia bastante depressa e assimilava bem os conteúdos lecionados, por outro lado alguns elementos apresentavam ritmos de aprendizagem mais lentos, distraíndo-se facilmente quando não entendiam algo. Outras crianças eram mais introvertidas e, por essa razão, necessitaram de um maior cuidado e dedicação para se revelarem um pouco mais.

Ao longo do percurso realizado nesta turma, foi possível verificar que os alunos revelavam grande iniciativa quando se tratava de comunicar, porém, com algumas lacunas e dificuldades na diferenciação de vocabulário. A maior parte apresentava uma leitura com bastante fluência, no entanto, salvo algumas exceções, com falta de expressividade. Existiam, também, elementos que hesitavam muito na leitura o que lhes dificultava a compreensão do que era lido. Ao nível da ortografia eram visíveis algumas dificuldades, tanto no desenho das letras como na escrita em si, sendo que muitos elementos do grupo escreviam dando bastantes erros ortográficos. Ainda ao nível da escrita, nas suas produções a turma, no geral, revelava alguma falta de coerência na organização e articulação das suas ideias.

No que toca à disciplina de Matemática, os alunos demonstravam, ainda, certas dificuldades ao nível do raciocínio lógico e na resolução de problemas, sendo este último uma dificuldade pela falta de atenção na leitura e interpretação do enunciado, precipitando-se na resposta ao problema na ânsia de o querer terminar.

Em Estudo do Meio a turma, em geral, não revelava dificuldades nos conteúdos abordados, apresentando somente algumas incoerências nos seus conhecimentos no que respeita aos sistemas do corpo humano, algo perfeitamente compreensível dada toda a complexidade do assunto e o tempo em que foi lecionado.

Por fim, na área da Expressão Físico- Motora foram notórias as diferenças ao nível do desempenho motor entre os alunos. Assim, verificou-se, principalmente no caso das meninas, uma grande dificuldade ao lançar e receber bolas e, ainda, no seu drible e controlo com os dois pés. Muitos alunos revelavam falta de coordenação e, principalmente, de equilíbrio em exercícios considerados básicos para a sua faixa etária.

Percurso da Intervenção Educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com o plano curricular da PES, a primeira parte da intervenção em contexto educativo realizou-se numa escola do 1º CEB, tendo no total a duração de treze semanas. As três primeiras semanas destinaram-se à observação e integração na turma e na escola, possibilitando o conhecimento dos alunos ao nível dos seus interesses, ritmos de aprendizagem e empenho nas aulas; bem como das práticas e estratégias utilizadas pela

professora titular na sua interação com a turma. Deste modo, as primeiras semanas de observação revelaram-se essenciais, visto que este primeiro contacto permitiu refletir acerca das intenções educativas e as formas de as adequar à turma, durante o ato de planificar. As restantes dez semanas corresponderam às intervenções no contexto, ficando cada elemento do par pedagógico responsável por assumir a turma durante cinco semanas alternadas, sendo que quatro dessas semanas correspondiam a regências de três dias (segunda, terça e quarta), e a restante correspondia à semana intensiva, ou seja, em que foi assumida a regência durante os cinco dias da semana.

Ao longo das intervenções semanais o par de estágio teve contacto com as diferentes áreas curriculares, sendo as principais: a Matemática, o Português, o Estudo do Meio e a Expressão Físico-Motora.

Na área de Estudo do Meio, ao longo da intervenção, foram explorados essencialmente dois blocos: o *Bloco 1 – À descoberta de si mesmo* e o *Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições*. Deste modo, procurando promover a aprendizagem acerca de si próprios, o bloco 1, ligado à parte física do Meio, envolveu a lecionação de conteúdos relativos ao conhecimento do corpo humano: identificação de fenómenos relacionados com algumas funções vitais (digestão, circulação e respiração); conhecimento das funções vitais (digestiva, respiratória, circulatória, excretora, reprodutora/ sexual); conhecimento dos órgãos dos aparelhos correspondentes (boca, estômago, intestinos, coração, pulmões, rins, genitais) e localização destes em representações do corpo humano; reconhecimento do ar puro e do sol para a saúde; identificação de alguns perigos do consumo de substâncias tóxicas e, por fim, o conhecimento das regras de primeiros socorros. Já no que respeita ao bloco 2, ligado à parte social do Meio, envolveu conteúdos relacionados com o passado do meio local. Assim, foram exploradas figuras da história local, factos e datas importantes para a sua história, conhecimento de vestígios do passado e a importância do Património Histórico local para a preservação da identidade.

Ao longo das regências nesta área curricular, percebeu-se à partida que o recurso a aulas expositivas com aplicação de conhecimentos no final, revelou-se um método pouco adequado para a turma em questão. A solução encontrada foi proporcionar aulas que

envolvessem os alunos em pequenas discussões/ debates e que promovessem o trabalho em grupo. Assim, para estimular as crianças para a aprendizagem dos conteúdos programáticos recorreu-se à visualização de vídeos, a modelos de corpo humano em 2D e 3D, à aplicação *Plickers* para a sistematização/ aplicação de conhecimentos, e ao próprio trabalho de grupo, em que os alunos elaboravam cartazes com os conhecimentos adquiridos para depois expor à turma. Outra solução encontrada, para manter a motivação e o interesse na aprendizagem, foi o recurso a atividades laboratoriais, que permitissem reproduzir um fenómeno natural.

O percurso por esta disciplina nem sempre se revelou fácil. Apesar de ser uma área em que os alunos demonstravam maior interesse, alguns conteúdos relativos ao corpo humano, por vezes foram mal compreendidos e sistematizados, pois nem sempre houve tempo para finalizar a aula da melhor forma. Ao longo das regências procurou-se manter uma boa comunicação científica, para que não fossem transmitidas conceções alternativas acerca de algum assunto mais específico. Por fim, deve ser referido que foram sentidas menos dificuldades em lecionar os conteúdos do meio físico, pois existe um maior número de recursos disponíveis e atividades para desenvolver, do que propriamente o meio social.

Passando agora para a área da Matemática, para o 1º CEB estão definidos três domínios de conteúdo: *Números e Operações* (NO); *Geometria e Medida* (GM) e *Organização e Tratamento de Dados* (OTD). Durante as semanas de intervenção em contexto os estagiários tiveram contacto com todos os campos, procurando desenvolver nos alunos fluência de cálculo, capacidade de raciocínio, capacidade de comunicação matemática e resolução de problemas.

Os conteúdos abordados incidiram mais no domínio dos *Números e Operações*, onde foram explorados: os algoritmos da adição e da subtração; a multiplicação de números naturais (tabuadas do 7, 8 e 9); a leitura de números por ordens e por classes; arredondamentos e numeração romana. Nos outros domínios, nomeadamente, na *Geometria e Medida*, os conteúdos abordados reportavam-se à localização e orientação no espaço, onde foram analisados os conceitos de segmento de reta paralelo e perpendicular, direções perpendiculares e quartos de volta, direções horizontais e verticais, coordenadas em grelhas quadriculadas. Neste campo foram, igualmente, exploradas as figuras

geométricas (circunferência, círculo, superfície esférica e esfera; centro, raio e diâmetro). No domínio da *Organização e Tratamento de Dados* os conceitos apresentados/aprendidos foram: frequência absoluta, moda, mínimo, máximo e amplitude.

Ao contrário do que seria esperado a disciplina de Matemática era apreciada por muitos elementos da turma, deste modo a maior parte dos conteúdos transmitidos foram bem interiorizados pelas crianças. No entanto, foi no domínio da *Geometria e Medida* que os alunos revelaram maiores dificuldades. A apreensão e distinção dos termos reta, segmento de reta, semirreta, segmento de reta paralelo e segmento de reta perpendicular, foram sem dúvida uma batalha para as crianças, havendo a necessidade de repetir e explicar diversas vezes estes conceitos. De forma geral, o tempo destinado à lecionação foi restrito pois, dada a extensão do programa para este ano, todas as semanas havia conteúdos novos para dar, constituindo assim uma falha e uma dupla pressão, pois devia se dar por terminada a exposição desse conteúdo nessa mesma semana. Uma outra dificuldade, durante o percurso nesta disciplina, teve que ver com a ligação às aprendizagens ocorridas anteriormente, de facto dada toda a complexidade do Programa desenvolvido para o 3º ano e a quantidade de novos conhecimentos que este abrange, nem sempre se conseguiu intercalar os conteúdos da melhor forma.

Por outro lado, uma das grandes vitórias sentidas ocorreu quando foi trabalhada a numeração romana. Face ao conteúdo, os alunos encontravam-se bastante empenhados em aprender e conhecer um pouco da história do surgimento dos números, revelando, posteriormente, muita facilidade na aprendizagem e aplicação das regras e símbolos.

Em relação aos restantes conteúdos a turma, de forma geral, conseguia realizar as tarefas e aplicar os conhecimentos aprendidos com sucesso, falhando por vezes por distração e por não compreenderem o enunciado, isto foi mais evidente quando foi explorada a resolução de problemas.

Por fim, conclui-se que a Matemática foi das áreas curriculares mais acessíveis de lecionar, visto que a própria turma acompanhava e participava muito bem nas aulas. Durante o processo de planificação procurou-se inserir recursos que fossem dinâmicos e motivassem as crianças para a aprendizagem, recorrendo por vezes a situações do seu dia-a-dia. Um recurso que funcionou muito bem junto dos alunos, foi a construção de material

multibase tendo por inspiração os cromos do Pingo Doce, que os alunos traziam consigo todos os dias. Desta forma, com o material construído foi explorado o algoritmo da subtração por compensação. Para terminar, também, se revelou mais fácil encontrar recursos digitais para esta disciplina, pelo que estes foram utilizados com sucesso junto dos alunos, que adoram o contacto virtual.

Em relação à disciplina de Português estão definidos no programa quatro domínios de conteúdo: a *Oralidade* (O); a *Leitura e Escrita* (LE); a *Educação Literária* (EL) e a *Gramática* (G). Ao longo das regências nesta área curricular contactou-se com os quatro domínios, tendo sido utilizadas diferentes metodologias e recursos adaptados, tais como: o manual escolar, vídeos, imagens, objetos constantes num texto, livros, recursos digitais disponibilizados pelas editoras e por aplicações de âmbito educacional, apresentações em PowerPoint e trabalhos de escrita criativa em grupo e individual.

Deste modo, ao nível da Oralidade trabalharam-se alguns pontos relativos à interação discursiva, em que foram abordadas as regras do princípio da cortesia, e, ainda, a compreensão, expressão e produção do discurso oral. Já no que toca à *Leitura e Escrita* procedeu-se ao desenvolvimento da fluência da leitura, da compreensão do sentido do texto (narrativo e poético) e da produção de diferentes tipos de composições (narrativas, poéticas, cartas e convites). Na *Educação Literária* procurou-se envolver os alunos num trabalho de enriquecimento dos domínios da leitura com audição de histórias para a infância e, a sua respetiva interpretação. Ao longo desta prática propiciou-se a realização de atividades de leitura, divididas assim em três momentos: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Estas abordagens revelaram-se bastante enriquecedoras para as crianças, que se habituaram a expressar as suas opiniões acerca dos textos, a desenvolver o seu imaginário literário, revelando, ao mesmo tempo, grande interesse pelas histórias ouvidas.

Por fim, no domínio da *Gramática* foram explorados ao nível da fonologia, a sílaba tónica e as palavras graves, agudas e esdrúxulas; na classe de palavras, o pronome pessoal, o quantificador numeral e o advérbio de negação e afirmação; na morfologia e lexicologia, o pronome pessoal (número, género e pessoas) e, por fim, na sintaxe, os tipos de frase (declarativa, exclamativa, imperativa e interrogativa).

Fazendo um balanço global pelo percurso na disciplina de Português, é de realçar que de todas as áreas foi a que deu mais prazer lecionar. Em comparação com as restantes unidades curriculares revelou-se mais fácil planificar atividades diferenciadas e motivadoras. Porém, também houve alturas em que alguns recursos construídos não tiveram tanto sucesso junto das crianças como seria esperado, no entanto, tudo constituiu uma aprendizagem e só, desta forma, se aperfeiçoa a prática. A exploração do texto poético foi sem dúvida um dos desafios maiores a enfrentar, pois pelo seu caráter subjetivo a poesia não é um texto fácil, sendo muitas vezes necessário ler nas entrelinhas, contudo, os alunos apesar de mostrarem algumas dificuldades ao início, contribuíram com muitas ideias e distintas formas de interpretação, que ajudaram na compreensão global do mesmo. Da mesma forma, revelaram um alto sentido de criatividade e bom-humor na construção de algumas quadras, aquando da realização de uma atividade de escrita poética em grupo. Para terminar, um aspeto negativo que se salienta tem que ver com a produção de texto, onde nem sempre foi possível explorar as produções escritas que as crianças desenvolveram e, assim, poder contribuir para a sua melhoria.

A Expressão Físico-Motora foi trabalhada todas as segundas-feiras durante uma hora, sendo que a este nível foram explorados três blocos: o *Bloco 3 – Ginástica*, o *Bloco 4 – Jogos* e o *Bloco 6 – Atividades rítmicas expressivas* (dança). Um dos aspetos a salientar tem que ver com a fragilização e a pouca importância que se continua a prestar a esta disciplina, que se revela no nível de desempenho motor das crianças. Alguns alunos demonstraram um fraco desempenho motor em exercícios considerados básicos para a sua faixa etária, tendo os exemplos mais evidentes ocorrido em aulas de equilíbrio e jogos. Deste modo, ao longo das intervenções foram realizados percursos que envolvessem algumas habilidades de perícia e manipulação (bloco destinado ao 1º e 2º anos), jogos que permitissem o envolvimento dessas habilidades e, também, dança. A área da Expressão físico-motora apesar de ser a mais fragilizada é, também, a que desperta mais entusiasmo na turma, sendo ainda a disciplina onde foram sentidas mais dificuldades em controlar as interações.

Como já foi mencionado o Centro Escolar era bastante empreendedor no que toca ao envolvimento da família e de toda a comunidade educativa. Assim, ao longo da prática

foram várias as iniciativas em que os estagiários participaram. Desta maneira, uma das primeiras iniciativas foi o Dia da Alimentação Saudável. Visto que na escola o trabalho em equipa é fortemente valorizado, foi proposto aos estagiários que realizassem, juntamente com as turmas, uma atividade para apresentar no jantar comemorativo deste dia aos pais. O objetivo era realizar uma atividade comum que envolvesse todos os alunos da escola, sendo o produto final um vídeo em forma de telejornal, em que cada turma contribuiria com uma “notícia saudável”.

Para marcar a época natalícia na escola e envolver os alunos na mesma, os pares pedagógicos de cada turma desenvolveram um Calendário do Advento. Neste sentido, foram concebidas algumas atividades para serem realizadas dentro e fora da sala de aula, que permitiram o envolvimento das distintas áreas curriculares, destacando-se por serem tarefas dinâmicas e diferentes. A construção do artefacto demonstrou o quão difícil pode ser trabalhar num grupo onde todos têm ideias diferentes, no entanto, tudo se revelou uma aprendizagem, e a este nível é de destacar de forma positiva como se tentaram ultrapassar os problemas e obstáculos que foram surgindo.

Ao longo das restantes semanas foi dada a possibilidade aos estagiários de oferecer o seu contributo em outro tipo de eventos, como foi o caso da preparação da ida à escola do escritor António Mota. Nesta semana cada par de estágio encarregou-se de explorar com a sua turma uma obra do mesmo autor, para assim desenvolver um trabalho que seria exposto à entrada da escola.

Um outro projeto com o qual se teve a oportunidade de contactar foi o “Gotinhas em Movimento”, tendo este sido desenvolvido pelo Geoparque Litoral de Viana do Castelo em comunhão com a Câmara Municipal, com destino a todos os alunos do Ensino Básico. Como o próprio nome indica este projeto está relacionado com a água, deste modo, tanto a turma do 3º ano como a do 4º ano, teriam de realizar uma experiência que envolvesse esse elemento para depois apresentar os seus resultados.

Por fim, a última atividade da escola em que os pares de estágio estiveram intrinsecamente ligados foi no projeto “Contos na Rádio”. Neste projeto cada escola do Agrupamento deveria desenvolver uma história acerca de um tema à sua escolha, para depois passar na rádio Alto Minho. Deste modo, depois de recolhidas/ reunidas as ideias

das crianças de todos os anos, os pares pedagógicos construíram uma narrativa que envolveu diretamente a escola. Assim, surgiu “Uma escola com valores”, inspirada em toda a dinâmica presente no Centro Escolar e na importância que os valores desempenham nas práticas educativas deste.

De forma geral, o estágio foi bastante positivo para a formação dos futuros docentes, contribuindo em muito para o crescimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO II – Intervenção em contexto educativo II

O Capítulo II do presente relatório refere-se à caracterização do contexto educativo onde se desenvolveu a segunda intervenção da PES, sendo retratadas as características do meio local, do agrupamento e escola e, ainda, das turmas. Neste capítulo são, também, descritas as áreas de intervenção e o seu percurso.

Caraterização do contexto educativo do 2º Ciclo do Ensino Básico

Caraterização do Meio Local

A PES concretizou-se numa escola-sede de Agrupamento, que pertence a um dos dez concelhos do distrito de Viana do Castelo.

Com uma área aproximada de 136, 52 km², este município conta com uma média de 17 mil habitantes, distribuídos pelas 14 freguesias, estando a maior parte da população inserida na faixa etária dos 25 – 64 anos (INE, 2011). A sua população ativa encontra-se na faixa etária dos 35 – 44 anos, sendo o setor predominante o terciário, havendo uma percentagem mais reduzida nos setores secundário e primário.

As pessoas que habitam este concelho junto ao litoral, usufruem dos serviços básicos possuindo um Centro de Saúde, acesso à Segurança Social, uma estação de comboios, um posto de GNR e uma unidade de Bombeiros Voluntários, entre outros estabelecimentos ligados ao setor financeiro e económico. Compreendendo um amplo património histórico, cultural e paisagístico, o concelho aposta no turismo, nos serviços, na pesca e na agricultura tradicional.

Caraterização do agrupamento e da escola

A PES foi desenvolvida numa escola-sede de Agrupamento, fundado em abril de 2013. É constituído por três jardins de infância, dez escolas do 1ºCEB e a escola-sede, que integra os níveis de ensino respeitantes ao 2ºCEB, 3º CEB e Secundário. Segundo o último relatório de avaliação, realizado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), do ano letivo 2015-2016, o agrupamento era frequentado por 1448 alunos. A escola-sede, local da realização da Prática Supervisionada, contava com um total de 714 alunos dos quais: 300 frequentavam o 2º ciclo, 220 o 3º Ciclo, 179 os cursos científico-humanísticos e 17 o curso vocacional do secundário. No que concerne aos serviços de Ação Social, verificava-se, segundo o mesmo relatório, que 48% dos alunos não beneficiavam de auxílios económicos.

Segundo o IGEC, os dados resultantes da formação académica dos pais e das mães dos alunos do ensino básico e do ensino secundário, revelam que: 34% possui formação superior e que 40, 1% possui o nível de literacia equivalente ao secundário. Quanto ao nível profissional, os pais dos alunos do ensino básico e secundário exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio (IGEC).

Ao nível das suas infraestruturas a escola-sede, está dividida num total de seis pavilhões, dos quais três destinam-se à realização das aulas e um corresponde ao gimnodesportivo. No espaço correspondente à lecionação de aulas, existem três salas de informática, uma sala de desenho e dois laboratórios. Quase todas as salas estão equipadas com um quadro de ardósia, um quadro interativo, um projetor e um computador. Ainda, ao nível do espaço físico da escola, esta inclui: uma biblioteca, um campo de jogos e um pavilhão onde estão incluídas: a cantina, o bar, a papelaria, a reprografia, a secretaria, a direção, a sala de professores e a sala para pessoal não-docente.

Caraterização das turmas

O percurso interventivo da PES passou por duas turmas do 6º ano de escolaridade. Deste modo, a primeira turma a ser caracterizada é a turma onde ocorreu a regência na disciplina de História e Geografia de Portugal, por sua vez, a segunda turma caracterizada corresponde ao grupo de alunos onde se efetuaram as regências na disciplina de Português.

Caraterização da turma de História e Geografia de Portugal

A turma sobre a qual recaiu a intervenção na área da História e Geografia de Portugal, tratava-se de um 6º ano de escolaridade, composto por quinze alunos, dez do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os doze anos.

No que diz respeito aos Serviços de Ação Social Escolar, sete alunos beneficiavam de auxílio económico, sendo que dois possuíam escalão A, cinco escalão B e um escalão C. Em toda a turma, apenas um aluno usufruía de um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI).

Quanto às habilitações académicas dos pais, dos trinta apenas cinco tinham formação correspondente ao nível da licenciatura, um com bacharelado, treze com o Ensino Secundário, seis com o 3º CEB, quatro com o 2º CEB e um com o 1º CEB. As profissões dos pais eram diversificadas, mas com grande incidência nos setores de serviços e indústria.

Esta turma integrava o ensino regular articulado com a Academia de Música, deste modo os alunos frequentavam um plano de estudos específico e adaptado, onde as disciplinas de formação artística do ensino regular eram substituídas pelas da academia.

Ao nível das suas aprendizagens, a turma apresentava um bom aproveitamento, com alunos de nível 3, 4 e 5, encontrando-se a maioria no nível correspondente ao bom (4). Para além de serem alunos empenhados e bastante participativos, demonstravam vontade constante de aprender e de questionar acerca dos conteúdos. Contudo, também era um grupo que se distraía facilmente em conversas entre pares, perturbando, por vezes, o normal funcionamento da aula. Ao nível da História e Geografia de Portugal foi possível verificar que os conteúdos foram bem recebidos pelo grupo, revelando grande entusiasmo nas atividades que foram desenvolvidas, principalmente aquelas que envolveram a utilização das novas tecnologias.

Caraterização da turma de Português

A turma de Português integrava um total de dezassete alunos, sete rapazes e dez raparigas. Com idades compreendidas entre os doze e os treze anos, este grupo de alunos incluía dois elementos que já tinham reprovado um ano letivo, quatro que usufruíam de um PAPI e três que estavam integrados num Programa Educativo Individual (PEI).

No âmbito da Ação Social Escolar quatro alunos não beneficiavam de escalão, quatro recebiam o escalão B e oito o escalão A. Quase todos os elementos da turma residiam no concelho onde foi realizada a PES, existindo somente um aluno a residir num concelho próximo do município.

No que concerne às habilitações literárias dos encarregados de educação, verificou-se que o nível mais baixo de literacia correspondia ao 2º CEB, sendo o nível mais alto o correspondente à licenciatura.

Já no que confere ao aproveitamento escolar da turma existia uma certa homogeneidade, sendo que grande parte desta apresentava resultados correspondentes ao nível suficiente em quase todas as disciplinas e, nomeadamente, em Português.

Do que foi possível depreender, tanto no período de observação como de regência, este grupo de alunos evidenciava algumas dificuldades de concentração e distraía-se facilmente, o que acabava por prejudicar tanto o seu desempenho nas atividades, como a própria dinâmica de sala de aula. Outros alunos demonstravam uma certa carência afetiva e necessidade constante de atenção, destabilizando, por vezes, o normal funcionamento da aula com intervenções pouco coerentes com o conteúdo da mesma.

Ao nível da disciplina de Português foi possível verificar que os alunos revelavam grande iniciativa quando se tratava de participar, porém, manifestavam algumas lacunas e dificuldades no que toca à utilização de diferentes vocábulos para dar seguimento e coerência ao discurso. A maior parte apresentava uma leitura com alguma fluência e até uma certa expressividade, no entanto, nem sempre eram capazes de compreender e interpretar os textos. Neste sentido, as crianças revelavam, igualmente, alguns transtornos no que tocava à realização de inferências, o que dificultou em parte o estabelecimento de relações intertextuais. Ao nível da ortografia eram visíveis algumas dificuldades na construção de frases, sendo que muitos alunos continuavam a dar erros ortográficos

bastante relevantes para a sua faixa etária. Este grupo demonstrava, ainda, algumas falhas na recolha/ pesquisa de informação e sistematização da mesma.

Apesar de ser uma turma relativamente calma, respeitadora e interessada, existiram, por vezes, situações em que existiu a necessidade de tomar medidas em relação ao comportamento de alguns alunos. Durante as aulas o grupo mostrava-se bastante interventivo, ativo e algo motivado para aprender. Demonstravam, igualmente, um gosto peculiar por atividades mais lúdicas, entusiasmando-se facilmente com tarefas que envolvessem o uso das tecnologias.

Percurso da Intervenção Educativa no 2º Ciclo do Ensino Básico

À semelhança do sucedido no contexto do 1º CEB, a PES concretizada no 2º CEB, ocorreu durante um total de treze semanas, sendo que quatro corresponderam à observação das turmas e do contexto, e as restantes referem-se aos períodos de regência nas áreas curriculares de História e Geografia de Portugal e Português.

As semanas de observação tinham como principal objetivo a observação e colaboração com os professores cooperantes, revelando-se uma mais valia para conhecer as turmas, os métodos e estratégias de ensino-aprendizagem utilizados pelas docentes e, também, para melhor preparar os planos de aula nas diferentes áreas curriculares. Deste modo, possuindo todo o conhecimento necessário acerca da turma, procurou-se planificar e desenvolver aulas que fossem atrativas para os alunos. Neste sentido, recorreu-se muitas vezes ao uso das tecnologias e da elaboração de outros recursos considerados apelativos para estes. A forma como foram introduzidas as atividades foi um dos aspetos que se tomou em maior atenção, visto que a forma como são apresentadas podem potenciar, ou no pior dos casos inibir, o interesse das crianças pela mesma.

Assim, são apresentados os percursos pelas duas áreas de intervenção no 2º CEB, sendo que em primeiro lugar apresentar-se-á o bloco relativo à disciplina de História e Geografia de Portugal e o segundo bloco referir-se-á às regências na disciplina de Português.

No que toca à História e Geografia de Portugal, foram lecionadas um total de nove aulas, sendo que estas recaíram no domínio *Portugal no século XX*, mais especificamente *o 25 de abril e o regime democrático*.

Tendo em conta o definido, foram trabalhados os seguintes objetivos: *conhecer e compreender as causas do golpe militar do 25 de abril de 1974; conhecer e compreender as consequências do 25 de abril de 1974 ao nível da democratização do regime e da descolonização* e, por fim, *conhecer os órgãos do poder democrático*.

As potencialidades da História continuam a ser objeto de larga discussão que podemos sintetizar em duas perspetivas: a história como uma disciplina que só serve para dar conhecimento de factos e conceitos e a história como a ciência que explica e contextualiza. Desta forma, procurou-se, ao longo das aulas, demonstrar que aquilo que somos hoje se deveu ao que outros fizeram no passado, e que as ações dessas pessoas tiveram repercussões no nosso modo de vida.

Neste sentido, e porque a História não é, somente, a projeção de factos e acontecimentos dos nossos antepassados que moldaram a nossa identidade nacional, procurou-se desenvolver outras competências ligadas à análise de fontes históricas. A análise de fontes em História é sempre útil, pois permite aos alunos manipular dados, comparar, apreciar, formular hipóteses e procurar conclusões. Outro fator que se teve em conta foi o princípio que o aluno não é uma “tábua rasa”, totalmente desprovido de conhecimentos. Assim, e antes de iniciar a exploração de um novo conteúdo, eram realizadas algumas questões para aferir que ideias, opiniões e conhecimentos as crianças possuíam acerca do mesmo.

Portanto, tendo isto em conta privilegiou-se a utilização das tecnologias como meio transmissor de informação e, também, de divulgação de fontes históricas. Desta maneira, recorreu-se à utilização do PowerPoint como suporte de aprendizagem, a pequenos excertos videográficos, a fotografias, a notícias e ao próprio manual como sistematização dos conhecimentos adquiridos. O questionamento e o diálogo foram outras formas que permitiram colocar o aluno envolvido na aula, mantendo uma postura atenta e participativa.

Ao longo das regências nesta área, foi possível averiguar que os alunos já se encontravam algo familiarizados com a análise e interpretação de fontes. Deste modo, os recursos utilizados junto destes potenciaram as suas aprendizagens, despertando, também, algum interesse. Uma vez que se procurou promover a construção da aprendizagem pela descoberta, o trabalho com fontes permitiu às crianças construir o seu próprio conhecimento, comparando, formulando opiniões e retirando conclusões por si mesmos. Neste sentido, colocou-se o aluno como agente ativo do seu próprio processo de aquisição de novas aprendizagens. No entanto, nem todas as fontes exploradas na sala de aula permitiram obter um balanço positivo, algumas destas, nomeadamente, os vídeos que eram mais longos, mostraram ser algo enfadonhos para os alunos, acabando por inibir o seu grau de concentração na aula.

De forma a trazer maior dinamismo para a sala de aula e, tendo conhecimento prévio de que todos os alunos possuíam um smartphone com acesso à internet, procurou-se potencializar a utilização das tecnologias de informação e comunicação junto destes. Deste modo, recorreu-se a algumas plataformas como: o *Kahoot*, o *Edpuzzle* e o questionário Google online. O *Kahoot* foi o que teve maior sucesso junto das crianças, uma vez que, num âmbito de jogo e competição, estes iam respondendo a questões relativas aos conteúdos abordados, permitindo ao professor ter acesso às respostas de cada um e corrigir potenciais lacunas ao nível da aprendizagem. Um outro recurso utilizado foi a gravação em áudio de resumos acerca da matéria, sendo para isso fornecido um *QRCode*. Desta forma, solicitou-se aos alunos que instalassem um leitor de Qr no seu telemóvel, para que através do scanner da aplicação tivessem acesso aos resumos gravados. De forma geral, o feedback da turma em relação a estes recursos foi bastante positivo, sendo, ainda, possível demonstrar aos alunos outras potencialidades na utilização dos seus dispositivos móveis, nomeadamente, no que toca ao enriquecimento das aprendizagens.

Relativamente à disciplina de Português, a intervenção distribuiu-se por doze aulas de 90 minutos. Por repartição de conteúdos, durante as regências nesta área foi trabalhada a unidade didática relativa ao texto poético. Deste modo, e como é sugerido no programa, foram trabalhados seis poemas de autores portugueses e seis poemas de autores lusófonos. Os poemas explorados foram retirados da seleção de Sophia de Mello Breyner

Andresen, em *O Primeiro Livro de Poesia*. Neste sentido, o manual escolar teve um papel preponderante na planificação das aulas, uma vez que todos os poemas explorados estavam contidos neste. Assim, e visto que a investigação que suporta o presente trabalho ocorreu nesta área curricular, o texto poético foi trabalhado tendo em conta dois fatores. Em primeiro lugar, pretendeu-se despertar no aluno o gosto e o prazer pela leitura deste tipo de texto; e em segundo lugar, procurou-se tomar consciência de que forma os valores, os temas e os assuntos são abordados na poesia. Os poemas abordados foram os seguintes: *Acalanto de John Talbot*, de Manuel Bandeira; *Mãe Negra*, de Aguinaldo Fonseca; *Lá no Água Grande*, de Alda do Espírito Santo; *Quitandeira de Luanda*, de Maria Eugénia Lima; *A borboleta e Os coelhinhos*, de Odylo Costa Filho; *Instante*, de Miguel Torga; *Boa noite*, de Sidónio Muralha; *A íbis*, de Fernando Pessoa; *Alforreca e Faneca*, de Violeta Figueiredo; *Canção de Leonoreta e O Pastor*, de Eugénio de Andrade; *Romance de Tomasinho-Cara-Feia*, de Daniel Filipe; *País Natal*, de António Baticã Ferreira; *Canção de uma sombra*, de Teixeira de Pascoaes; e, por fim, *Meninos e Meninas*, de Fernando Sylvan.

As aulas planificadas tiveram sempre por objetivo tratar um assunto ou um valor, procurando desta forma alertar não só as consciências dos alunos para algumas temáticas, como perceber que ideias/ concepções as crianças tinham acerca de determinado assunto. Assim, e ao longo das doze aulas foram trabalhados a partir do texto poético as seguintes temáticas: a proteção das espécies animais; a importância de ter uma família e um lar; a importância de aceitar a diferença e ser aceite por si mesmo; o racismo; a guerra; o amor; a cultura; a partida e a saudade. Em todas as intervenções procurou-se estabelecer pontes com outras disciplinas, nomeadamente, com a História de Portugal e as Ciências Naturais. Mais, ainda, procurou-se colocar os alunos a pensar acerca dos assuntos tratados, fazendo constantes reflexões orais e escritas. Nestas aulas a utilização das novas tecnologias revelou-se crucial para a visualização de vídeos, fotografias, pinturas e retratos, audição de canções e resposta a questionários. Todos os recursos tecnológicos utilizados estavam diretamente ou indiretamente relacionados com o conteúdo da aula e do poema, o que facilitou na maior parte das vezes a compreensão do texto e, também, a busca de significados mais profundos, que não eram facilmente identificáveis na leitura.

A propósito do conteúdo das aulas surgiu o termo “viagem poética” e com ele um diário de bordo pessoal de cada aluno. O diário de bordo encontrava-se dividido por “paragens”, que correspondiam às aulas; o objetivo deste era colocar o aluno a fazer algo sobre a viagem do dia, para isso, foi dada total liberdade para a criação de algo que representasse o ponto de vista pessoal da criança em relação ao conteúdo poético da aula.

Em relação ao domínio gramatical foi proposta a revisão e consolidação de conteúdos como: a classe de palavras, nomeadamente, as classes e subclasses do verbo; a transformação de discurso direto em discurso indireto e vice-versa e a identificação das funções sintáticas numa frase. O único conteúdo lecionado de raiz ocorreu com a aprendizagem da transformação da voz ativa em voz passiva e vice-versa.

Dado que os alunos desta turma perdiam facilmente a concentração quando tinham um papel demasiado passivo na aula, ou seja, em aulas onde ocorria maior exposição de conteúdo, optou-se por criar recursos e arranjar estratégias que melhor se adequassem ao processo de ensino-aprendizagem deste grupo.

Como já foi referido, a escola onde se realizou a PES procura promover atividades diferenciadas, que permitam o enriquecimento cultural, emocional, social e cognitivo dos alunos. Desta forma, foi permitido ao par de estágio contactar e participar nas diversas atividades da escola, que implicassem a presença das crianças. Esta participação potenciou a criação de laços mais próximos com os alunos e, também, com outros docentes que se mostraram bastante recetivos à presença das estagiárias.

Na semana da leitura o par pedagógico acompanhou algumas turmas do 6ºano às escolas do primeiro ciclo, para aí fazerem a declamação do poema “As Naus de Verde Pinho”, de Manuel Alegre. Ainda, nesta semana, a escola contou com a presença da escritora Ana Saldanha. Neste âmbito, as estagiárias mantiveram um papel mais ativo, dando o seu contributo na organização de um PowerPoint apelativo, que foi apresentado na palestra dada pela escritora.

Numa outra vertente, assistiu-se, também, à apresentação do livro “*Alerta Premika! Risco online detetado. Ameaça nas redes sociais! E agora, Marta?*”, de Cláudia Manata, Raquel Palermo e Teresa Castro. Esta apresentação foi enriquecedora, pois possibilitou às

estagiárias o conhecimento dos hábitos dos seus alunos em relação às novas tecnologias e, nomeadamente, no que tocava à frequência nas redes sociais.

Para além destas atividades, foi dada a possibilidade de acompanhar os alunos a diferentes peças de teatro, organizadas por outras turmas da escola e, ainda, a duas visitas de estudo. As visitas de estudo potenciaram um maior contacto com as crianças e, também, permitiram ganhar uma certa experiência no que toca à organização das turmas nos diferentes espaços.

Outra atividade na qual as estagiárias participaram mais ativamente, aconteceu no âmbito da recolha de poemas acerca do dia 25 de abril de 1974 e da preparação dos alunos para os declamarem na cerimónia comemorativa deste dia na escola.

Por fim, a última atividade em que o grupo de estágio participou, sucedeu a propósito do Dia da Europa. Nesta atividade foi pedido o auxílio das professoras estagiárias no que tocava à decoração do espaço da escola e, também, na estruturação da bandeira da Europa.

De forma geral, o percurso por este Agrupamento de escolas foi bastante enriquecedor e uma experiência positiva tanto a nível social, pois permitiu o contacto com diferentes agentes da comunidade educativa; e, também, a nível cognitivo, que possibilitou a aplicação de conhecimentos e estratégias adquiridas no período de formação teórica e a resolução de problemas, que naturalmente iam aparecendo na interação com as turmas. Em relação ao estágio anterior, este destacou-se por ser mais exigente em relação ao nível do conhecimento e das aprendizagens a lecionar; mas, também, pela interação com os outros docentes e com os alunos. Diferente do que acontecia no 1º CEB, as crianças do 2º CEB mostravam outro nível de independência, próprio da sua faixa etária, sendo, também, por vezes, mais difíceis de controlar ao nível das suas participações.

Parte II - Trabalho de investigação

Capítulo I – Introdução

Neste capítulo encontra-se difundida a pertinência do estudo empírico em causa, bem como o problema, a questão que orientou a investigação e os objetivos formulados para a mesma.

Pertinência do Estudo

A abordagem da língua materna é um fator determinante para a construção do indivíduo, cuja identidade linguística o reporta a uma determinada nacionalidade e cultura. O domínio da língua portuguesa é um importante fator no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, na socialização, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.

Assim, e tal como afirma Leal (2009), a aprendizagem de Português reveste-se de um valor individual e social fundamental e a sua promoção cumpre essencialmente à escola e, por sua vez, ao professor.

No que concerne ao 2º CEB o ensino de Português é, tal como está referido no PMCPEB (2015), uma “(...) conclusão e consolidação das aprendizagens essenciais iniciadas no 1.º Ciclo e simultaneamente o da abertura à especificação de conceitos a dominar e de aptidões a desenvolver” (p. 19). Ao mesmo tempo estão definidos, no mesmo documento emitido pelo Ministério da Educação, quatro domínios considerados os mais importantes a desenvolver na aula de Português: a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Em cada um destes domínios procura-se o desenvolvimento de capacidades gradualmente mais complexas como: a utilização correta da linguagem, aplicando os princípios de cortesia e cooperação; a automatização da leitura e do reconhecimento de palavras escritas e do seu uso correto no domínio ortográfico, bem como da produção escrita de respostas e pequenos textos; o estudo de obras significativas e adequadas à faixa etária dos estudantes, de modo a fomentar/ consolidar a sua capacidade leitora e, por fim, o conhecimento do funcionamento da língua nos seguintes conteúdos gramaticais: classe de palavras, morfologia e lexicologia e sintaxe.

No domínio da Educação Literária, domínio sob o qual recaiu esta investigação, o PMCPB prevê para o 6º ano de escolaridade o desenvolvimento de certas competências, como: Ler e interpretar textos literários; Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários e, por fim, ler e escrever para fruição estética.

Mais especificamente e tal como referem Silva & González (2013):

A investigação realizada na área defende que a Educação Literária tem como objetivo central a formação de leitores capazes de interagir de forma eficaz e produtiva com o texto literário, ativando eficientemente as múltiplas possibilidades que o enformam. (p.53)

Como refere Amaral (2014) a literatura infantil permite desenvolver na criança um vasto conhecimento do mundo através dos textos literários, cimentando desta forma uma comunidade cultural e linguística. Significa isto que devemos proporcionar às crianças um máximo contacto com diversos textos literários, para assim formar “(...) futuros cidadãos aptos a ler e a interpretar a realidade que os rodeia, estimulando o seu sentido estético, mas também uma fundamental consciência crítica” (p.9).

A mesma autora parece concordar que existem diversos saberes e valores transversais envolvidos na leitura do texto poético, apontando que um desses aspetos tem que ver com o próprio domínio da linguagem, que é comum e partilhada por todos, refutando a existência de uma “linguagem poética”. Um outro aspeto apontado por Cabral (2002) parece estar ligado à capacidade do poema em transmitir saberes culturais, tão importantes para a formação de um cidadão consciente de si e do outro. Neste sentido, também Siméon (2015), autor e poeta francês, fundamenta esta ideia afirmando que a poesia é um convite ao esforço para estar atento ao mundo e às insignificâncias do real, ao “eu” individual e ao “outro”, para ser capaz de atribuir significados e valores cada vez mais profundos. De facto, são diversos os temas e discussões que se podem levantar durante a leitura do poema. Tal como refere Cabral (2002), é preciso fazer compreender aos alunos “(...) que, mesmo nos poemas que aparentemente não representam qualquer realidade exterior ou uma subjetividade explícita, é possível captar elementos que estabelecem alguma relação com o mundo (...)”. Ainda segundo a mesma autora, “(...) a poesia, pela força que a caracteriza, pode legitimamente ser considerada como meio privilegiado de

sensibilização para os valores que, tal como os saberes, deverão ser objeto de um tratamento pedagógico transversal” (p. 41). Deste modo, o papel do professor é crucial no planeamento estratégico da abordagem ao texto poético, pois para além de levar em conta a qualidade estética do poema, o mesmo deve obedecer a critérios de temáticas pertinentes, para que se possam alertar consciências de uma forma estimulante e positiva.

Problema do Estudo

Tendo em conta a pertinência da Educação Literária, desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, um estudo que procurava articular na disciplina de Português, a poesia com as temáticas da Educação para o Desenvolvimento. Deste modo, pretendeu-se não só fomentar o gosto pela leitura e construção de sentidos à volta do texto poético, como também, através do olhar da poesia, discutir/refletir acerca de assuntos e problemáticas pertinentes que caracterizam e afetam a sociedade atual.

Deste modo, a principal questão sob qual esta investigação se debruçou foi definida baseada na comunhão entre o prazer e fruição do texto poético, com a transmissão de valores culturais e civilizacionais, cruciais para a formação de um cidadão consciente de si e dos problemas que afetam o mundo, resultando, por isso, no seguinte enunciado: de que forma a abordagem ao texto poético, permite não só fomentar o gosto pela sua leitura como, também, permite a abordagem a temas e valores ligados à Educação para o Desenvolvimento?

De forma a orientar esta investigação, com base no problema previamente definido, foram formulados dois objetivos:

- (i) Reconhecer na abordagem ao texto poético e na sua interpretação temáticas associadas à Educação para o Desenvolvimento;
- (ii) Sensibilizar o gosto pela poesia através da concretização de um projeto de leitura.

O estudo desenvolveu-se num total de 4 semanas, em aulas de 90 minutos, tendo resultado num total de 9 aulas dedicadas ao mesmo. De seguida, apresenta-se a fundamentação teórica que suporta a investigação aqui presente.

Capítulo II - Fundamentação Teórica

Neste capítulo é apresentada a fundamentação teórica que sustenta o estudo empírico aqui presente. Neste sentido, o capítulo foi dividido em duas partes, a parte A – **A poesia na transversalidade de sentidos – o encontro de si e do outro**, e a parte B - **A poesia no contexto formal de sala de aula**. Por sua vez, cada parte encontra-se dividida em diferentes tópicos que são sustentados de acordo com a literatura de referência.

A: A poesia na transversalidade de sentidos – o encontro de si e do outro

1. A linguagem poética

Nelly Novaes Coelho, no seu livro “Literatura e Linguagem”, define a Língua como um sistema de elementos vocais, comum a todos os integrantes de uma determinada comunidade, cujo uso cumpre códigos rigorosamente determinados. Nesta perspetiva, a linguagem é concebida como algo próprio e inerente à condição humana, definindo-se como “(...) a função expressiva do homem mediante o sistema significativo da língua” (Enes, 1983, p. 53).

A poesia é, também, ela produto da linguagem, neste caso, da linguagem escrita. Numa tentativa de definir o que é a poesia, Coelho (1986) concebe esta como o fenómeno criador que transforma em linguagem as emoções, os impulsos ou reações do poeta face a determinada realidade (p. 49). Por outro lado, Siméon (2015) afirma que aceitar uma definição de poesia, passa por colocar-se de acordo com a sua diversidade, sendo esta produto de um transtorno da língua e da forma como cada um pertence ao mundo. No seguimento desta linha de pensamento, também, Aguiar e Silva (2002) afirma que “(...) a essencialidade do poema consistirá graças à fulguração da palavra, na emoção, nas vozes íntimas, na meditação, na ressonância mítica e simbólica” (p. 584).

Originalmente o termo «poesia» deriva do verbo grego *poien*, que significa «fazer» ou «criar». O sujeito que a concebe, o poeta é aquele “(...) que inventa a partir de uma linguística; aquele que elabora uma outra língua dentro da língua comum (...)” (Siméon, 2015, p. 17). Também, de acordo com os estudos de Cohen (1976), na sua etimologia clássica a palavra «poesia» continha um sentido preciso, designava um género de literatura, o poema, caracterizado pelo uso do verso.

Na sua análise aos gêneros literários clássicos de Platão e Aristóteles, Aguiar e Silva (2002) refere que para o segundo, a matriz e o fundamento da poesia consistem na imitação. Imitação essa, que segundo o mesmo filósofo, era algo inerente e prazeroso para o Homem. Como menciona Jean (1989), para Aristóteles o sentido da palavra imitação surge como a operação que consiste em refazer com as palavras algo que se assemelhe o mais possível à realidade. “Não se trata de copiar a natureza, mas de a refazer e, num certo sentido, de a reinventar” (pp. 18-19).

Foi a partir do Romantismo que a palavra albergou um sentido mais vasto. Como aponta Aguiar e Silva (2002), com esta corrente artística iniciou-se um novo modo de entender a atividade criadora, sendo “(...) um momento fundamental na evolução dos valores estéticos do Ocidente, podendo afirmar-se que instaura uma nova ordem estética cujas consequências ainda perduram (p. 551).”

Na doutrina romântica associam-se, portanto, novos elementos à criação poética, que até então não tinham sido considerados, tais como: a imaginação, o sonho, o apelo ao inconsciente. A partir da estética romântica “(...) a imaginação emancipa-se da memória, (...), deixa de ser uma faculdade serva dos elementos fornecidos pelos sentidos e transforma-se em força autenticamente criadora, capaz de libertar o homem dos limites do mundo sensível e de o transportar até Deus (Aguiar e Silva, 2002, p. 552). Na mesma perspectiva, o sonho transforma-se num elemento de alta importância na concepção romântica da criação poética. A presença do onírico mergulha a poesia numa “(...) dimensão mística (...) e na concepção do universo como um vasto quadro hieroglífico onde se reflete uma realidade transcendente” (idem, p. 554).

Deste modo, ao longo de várias épocas e até ao ponto de viragem imposto pelo surgimento do fenómeno romântico, a poesia estava submetida a determinados elementos que estruturavam a sua linguagem poética. De acordo com Coelho (1986), tradicionalmente esses elementos condicionavam a estrutura da poesia – o metro, o ritmo, a rima, a estrofe – no entanto mesmo depois de abalado o seu formalismo estrutural, continuam a ser tidos como marcas que fazem parte da dimensão poética (p. 54). A verdade é que, e como menciona Siméon (2015), a poesia é alvo de certezas pouco corretas e que

a condenam a um lugar de reduzida importância, algo que esclareceremos no ponto a seguir.

A poesia utiliza a linguagem como material de expressão, podendo por vezes criar uma certa “(...) inquietação na medida em que perturba o que nos é mais próximo e familiar: a nossa própria língua” (Siméon, 2015, p. 29). Como menciona Cohen (1976), sendo a linguagem uma representação codificada da própria existência, o poema “(...) tem por função remeter para o conteúdo considerado como substância, isto é, como realidade que existe em si e independentemente de qualquer expressão verbal ou não verbal” (p. 41).

Também Bastos (1999) parece concordar e ir ao encontro das ideias defendidas pelos dois autores mencionados. A autora afirma que apesar de estar enraizada no quotidiano, a poesia é produto de uma linguagem específica (p. 161), afirmando que “(...) o que interessa são as palavras, [pois] são elas que detêm a nossa atenção (...)” (idem, p. 159). Sob esta ideia, a mesma autora conclui que, a linguagem poética não se encontra evadida do mundo, pelo contrário, “(...) o poema joga com experiências exteriores a ele, estando aberto à própria experiência de vida do leitor” (p. 160).

O surgimento desta abertura do poema, leva para outra característica: “A linguagem poética é uma linguagem polissémica, onde os signos são mobilizados para criar planos vários de significação” (Bastos, 1999) Segundo a autora, a leitura do poema abrange uma pluralidade de leituras, fundamentada, como a própria diz, na polivalência do valor das palavras. Da mesma ideia corrobora Siméon (2015) através do seguinte exemplo:

Tomemos como exemplo uma árvore. Podemos desrevê-la de forma científica, mas isso pouco nos diz sobre ela, pois o que faz a realidade da árvore para cada um de nós, é a experiência que temos dela, é a imaginação ilimitada que temos da árvore, porque não existe apenas uma árvore, existem mil árvores: todas as que conhecemos até hoje, a cabana construída de outrora, a árvore caída, a árvore que se viu arder, (...) há todas essas árvores na árvore, e é essa realidade que a poesia nos revela, essa realidade ilimitada num real imediato. (p. 31)

Para o pedagogo francês o que o poeta revela através da linguagem é uma realidade que não se limita ao superficial e ao imediato, pelo contrário revela-nos “(...) um infinito sem limites” (p. 31) de significados, que são atribuídos por cada um de nós. Para melhor

compreender o poema e o que este nos transmite, devemos perceber antes de mais o funcionamento da linguagem poética, para depois chegarmos às suas questões mais profundas.

2. Abraçar e compreender a poesia

Nunca antes abundaram em demasia atividades apelativas e momentâneas, relacionadas sobretudo com a utilização de novas e diversificadas tecnologias. O mundo encontra-se desgastado, a quantidade de informação existente não tem fim e perde-se num circuito de correntes rápidas, que a mente humana não é capaz de acompanhar, refletir e atribuir sentido.

Sob esta perspetiva, Siméon (2015) fala de uma linguagem desgastada e dominada, incapaz de produzir significados. De acordo com Valéry (1933, citado por Siméon):

A enorme quantidade de publicações, a sua frequência diária, o fluxo das coisas que se imprime ou difunde, capta de manhã à noite as opiniões e as impressões, misturando-as e amassando-as, fazendo dos nossos cérebros uma substância verdadeiramente cinzenta, onde nada perdura, nada predomina, e ficamos com a sensação estranha de uma monotonia da novidade, e de um enfado das maravilhas e dos extremos. (p.33)

De forma a contrariar esta tendência, surge a poesia que através da língua, convida a abarcar a realidade, atribuindo-lhe valor e profundidade às insignificâncias do real. Segundo Siméon (2015), o contacto com a poesia exercita em nós o músculo da atenção. Neste sentido, ela é importante pois revela o que é real, o que é vivido e experienciado por um ser – o poeta – e que não se reduz, portanto, a um texto sem significado.

No entanto, e como aponta Jean (1989), para alguns autores, como Flaubert, a poesia era considerada completamente inútil e o poeta «sinónimo de nobre sonhador» (p. 15). Este comentário formulado por Flaubert, é nas palavras de Jean (1989) uma denúncia generalizada desde há muito e que parece persistir mesmo nos nossos dias. A este respeito, também Siméon (2015), no primeiro capítulo do seu livro “A vitamina P”, começa por denunciar as más conceções que ainda persistem acerca do termo poesia. À pergunta “O que é a poesia?”, o autor refere que as respostas giram em torno de três ocorrências, que colocam a nu os preconceitos em relação ao termo poesia, são elas: “A poesia rima”;

“A poesia é bonita” e “A poesia é o sonho” (p. 19). No entanto, restringir a poesia a estas três “definições” é aceitar que esta mais nada tem para nos oferecer, a não ser um gosto pelo ritmo e musicalidade, inerente à composição rimática, que nada mais representa do que o belo, e que está internamente “aparte” do mundo real.

De acordo com Grupo Francês de Educação Nova (1980):

O que o poema «revela» não é a realidade transcendental, misteriosa ou oculta (...); também não revela quem eu sou, ou quem é o escritor ou o poeta. O que ele faz aparecer indefinidamente é a representação que, cada um por sua vez, o autor e eu, leitor, fazemos de nós próprios: aquele que, um ou outro, nós julgamos ser e que, com igual veemência, queremos ser ou, pelo contrário, nos recusamos a ser (p. 140).

De facto, um dos estereótipos apontados à poesia tem que ver com a ideia de que esta carrega em si um carácter evasivo, o tal sonho, em suma uma distração do nosso quotidiano. No entanto, como refere Aguiar e Silva (2002): “O mundo exterior, as coisas, os seres, a sociedade e os eventos históricos não constituem um domínio alheio ao poeta lírico, nem este pode ser figurado como um intervertido total, miticamente insulado numa integral pureza subjetiva (p. 583).” Também, Siméon (2015) partilha da mesma ideia sugerida por Aguiar e Silva, referindo que a poesia nasce do âmago do poeta – “(...) é a experiência daquele que fala na sua carne, no seu sangue, no seu olhar” (p. 25).

Ao contrário do que se poderia pensar, o poeta não é um ser evadido do mundo, porquanto habita nele e, como qualquer ser humano deste planeta, fala da experiência da sua realidade, do seu olhar. Portanto, pensar que o poeta e, por sua vez, a poesia que escreve é resultado de uma evasão do mundo e da sua realidade, é aceitar que esta não faz parte do real, mas sim de um universo imaginário que nada tem para nos dizer, a não ser distrair. Nas palavras de Siméon (2015) “considerar a poesia como um afastamento do real, um arrancar-se às coisas graves e sérias para ficar só com o venial, o ligeiro, o feliz, o doce, o terno, é mentir e trair” (p.25).

Talvez, por isso, a poesia não seja “fácil” e popular nas práticas de ensino e de leitura, pois faz pensar, faz questionar, não se assume como entretenimento para a nossa consciência adormecida, pelo contrário desperta-a. Nas palavras de Toré (2010), a rejeição aos poemas advém de uma busca de emoções fáceis e efémeras, algo que a poesia não

está disposta a dar (p.67). A poesia exige esforço, força à lucidez, não é condescendente, ela é antes de mais “(...) o lugar da problematização e não das respostas” (Siméon, 2015, p. 29).

Ainda o mesmo autor refere que o encontro com o poema requer tempo, paciência, o desejo de descobrir e ao mesmo tempo de uma certa resignação (p. 45). Acima de tudo, ao contactar com a poesia é importante “(...) não se sentir desapossado por nem tudo estar dito, e compreender que o caminho do sentido é um caminho pessoal.”

De facto, o gosto pelas formas simbólicas e pelo desajuste linguístico fazem da poesia uma transgressão da norma, da compreensão e do pensamento racional sobre o mundo. Acerca deste último tópico, autores como Siméon (2015) e Toré (2010) afirmam que o sentido lógico-racional estabelece a base das nossas compreensões, conseqüentemente “(...) temos o sentimento de que «compreender» é penetrar nessa receção lógico-racional do que está escrito, (...) levantamos informações parciais (...), para obter conclusões parciais” (Siméon, 2015, p. 67). Neste sentido, de acordo com Toré (2010, p. 167), “(...) no se trata de renunciar a toda comprensión racional del texto poético (...), pero sí de aprender a gustar del poema sin querer agotar de una vez por todas, y en primera lectura, su compleja visión del mundo.”

Sob estas duas perspectivas para compreender a poesia é necessário que o ser se desprenda do modo de compreensão dominante, deve, por isso, aceitar que não há respostas para tudo. “Devemos compreender com as nossas vivências; (...) só podemos compreender a poesia se nos mobilizarmos por inteiro, para além do simples «entendimento cerebral» (...)” (Siméon, 2015, p. 39). A própria etimologia do termo compreender é expressiva, porventura, o termo é originário do latim *comprender*, que significa «abraçar» e «compreender» (idem, p. 41).

Deste modo, compreender implica abrir a porta do interior do nosso ser, para habitar nesse espaço que é o poema. À partida, devemos ter em consideração que não existe uma só interpretação, existem várias, pois todos os seres humanos são diferentes, todos têm as suas vivências e uma visão/ opinião acerca do mundo. Portanto, um poema terá um significado diferente para cada pessoa e implica um trabalho de reflexão e questionamento, onde estão implicados três agentes: o mundo, o “eu” e o “outro”.

Siméon (2015) propõe que o caminho da compreensão, passa por um abraço ao poema. Ora, um abraço envolve um contacto próximo, implica sentir uma presença e o seu calor, é “(...) compreender com as tripas, a carne, (...) é mobilizar a sua memória” (Siméon, 2015, p. 39). Portanto, ao abraçar o poema devemos apelar às nossas próprias vivências, colocando em evidência as experiências adquiridas.

O modo de compreensão poética é abrangente apela diretamente às sensações, às emoções, às imagens e às nossas experiências. Cada ser percebe um poema à luz do seu ser, deste modo, não podemos esperar uma visão universal, devemos renunciar a esta e reivindicar a subjetividade. Assim, ao mobilizar o ser para o poema, ao assumir uma postura de que nada é certo, tudo é questionável, o mesmo dará em troca uma pluralidade de sentidos, que podem auxiliar a reflexão acerca de vários temas.

3. A poesia na representação de temas da ED

A poesia pelo seu papel transformador no desenvolvimento do indivíduo, pode, também, desempenhar uma função educativa acerca do mundo e dos seus problemas. Como menciona Soares (2015), as crianças não vivem eternamente protegidas por uma redoma de vidro, imunes às bactérias e aos vírus que contaminam a sociedade (p. 23). Alertar, tomar consciência/ conhecimento e refletir acerca do mundo é um papel que pode ser desempenhado através da leitura em geral, ou especificamente através da leitura de poemas, sob uma perspectiva que visa a Educação para o Desenvolvimento.

Ramos (2007) aponta que de forma habitual à infância e à própria Literatura Infantil encontram-se associadas certas temáticas ligadas, principalmente, ao imaginário e ao maravilhoso, correspondendo a uma visão positiva do mundo e dos homens (p. 98). No entanto, e como refere Soares (2015), a propósito de uma reflexão acerca da escrita para crianças acerca da guerra:

As crianças assistem diariamente a dezenas de mortes enquanto brincam, conversam, fazem birras, comem a sopa. Veem cadáveres de garotos nos braços das mães, de borco no chão, enterrados a esmo. Um dos maiores perigos da televisão é a trivialização da violência. As imagens passam depressa. A um corpo desmembrado sucede um anúncio de gelados, de papel higiénico ou de batatas fritas. A bomba atómica rapidamente dá lugar a uma loira sexy, igualmente explosiva. (p. 30)

Também Ramos (2015) partilha desta ideia afirmando que a mediatização dos conflitos gera, por vezes, uma banalização da violência que integra o quotidiano e é tida com normalidade sem que se tenham em conta as suas verdadeiras e reais consequências: sofrimento, perda, morte, fome, trauma, exílio, etc.

Para Soares (2015), proteger os mais novos, passa por alertá-los para os perigos do mundo, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para que se possam defender. As crianças são e serão sempre “(...) possíveis agentes da renovação (p. 32). Tendo isto em consideração, torna-se necessário promover junto destas uma cultura de paz e tolerância. “Se crescerem a acreditando na solidariedade, no diálogo, provavelmente ao atingirem a idade adulta lutarão por eles com a voz da razão (p. 32).

Numa perspetiva que visa a Educação para o Desenvolvimento, a Literatura para crianças assume hoje um carácter polifacetado, ao nível da representação de temas como a dicotomia guerra e paz, à aceitação do outro e da sua diferença e, de um modo geral, a tudo que esteja relacionado com a cidadania.

Como termo a ED é definida como um processo de aprendizagem, que visa a transmissão de certos princípios como: a solidariedade, a equidade, a justiça, a inclusão, entre outros (ENED, 2010-2015, p. 16). O seu principal objetivo mobilizador é a transformação social, assente numa autorreflexividade crítica constante, correspondendo “(...) a la necesidad de contar con personas comprometidas en los problemas colectivos de los seres humanos” (AC SUR, 1998, p. 17).

Em traços gerais a ED sensibiliza, consciencializa, mobiliza e influencia as políticas vigentes. Através da partilha de informação e da reflexão, a ED leva as pessoas a assumir um compromisso consigo e com os outros, permitindo-lhes, segundo a ENED, avaliar situações com critérios de justiça e solidariedade, desenvolver visões, estratégias e propostas concretas de mudança e pô-las em prática combatendo as injustiças.

Abrangendo uma vasta área de “educações para...”, os temas que abarcam o vasto campo da ED, permitem diversas reflexões: a Educação Ambiental, a Educação para aprender a viver junto, a Educação para a Paz, a Educação para a Cidadania Global, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação Global, a Educação Intercultural. Apesar de se apresentarem em diferentes “educações para...”, todas convergem num mesmo

sentido: o de educar para sensibilizar, para tomar consciência de algo, para mobilizar mais esforços ao combate/ promoção de algum problema/ iniciativa.

Uma pedagogia que visa o ensino da ED pode, assim, ser desenvolvida sob diversas formas, através de diferentes conteúdos e de distintas áreas de ensino. A abordagem literária à ED, é possível, e tal como refere Pereira (2013):

Apesar de se constituir como ficção, a obra literária mantém com o mundo relações mediatas, sendo, assim capaz de contribuir para uma modificação substancial na estrutura cognitiva, social moral e afetiva do seu público. A obra literária, pela relação mediata que estabelece com a realidade concreta, constitui uma janela aberta para o pensamento crítico sobre a sociedade envolvente, e para o diálogo simbólico com a vivência e historicidade dos seus leitores. (p. 82)

Desta maneira, a abordagem ao texto poético pode, também, integrar-se como um lugar de exaltação de temas da ED, “(...) porque possuindo a capacidade de criar empatia, juntar gerações através da transmissão pela voz, pode ajudar a recuperar os valores do humano, desenvolver o sentido estético e motivar para a leitura (...)” (Mestre, 2015, p. 19).

Sob esta perspetiva, também Costa & Silva (2008) referem que o poeta pode, para além de expressar emoções/sentimentos, apresentar como tema o que o rodeia. Neste sentido, o “eu” poético interioriza o que lhe é externo e trata-o de uma forma sentida, transformando a realidade envolvente, à sua maneira, revelando “(...) um mundo criado por si a partir de um mundo que lhe passa ao lado” (p. 53).

Desta forma, a poesia torna-se a base de um tratamento pedagógico que vai muito além da análise da sua estrutura fónica e rítmica. Por ela e com ela as crianças e os leitores mais jovens, encontram bases sólidas para aquisição de valores, para que sejam cidadãos com sentido de justiça, capazes de refletir e colocar questões, coesos e aptos para a mobilização de esforços que possam mudar o mundo para um lugar melhor.

B: A poesia no contexto formal de sala de aula

1. A poesia nas orientações curriculares portuguesas

De acordo com Cabral (2002), o tratamento da poesia na escola tem de ser um longo processo iniciado em idades precoces, com etapas diferenciadas, de acordo com as fases de desenvolvimento infantil e juvenil, e com procedimentos adaptados a essas fases (p.

13). Para a mesma autora, o texto poético não pode, nem deve ser tratado como objeto esporádico, pelo contrário deve ser promovido de forma programada, ativa e esclarecida. Deste modo, e tendo em conta o papel pedagógico da poesia na vida da criança, quer para a fruição estética do texto, quer como base para a aquisição de novos conhecimentos, convém ter noção de que forma esta é tratada no Currículo Nacional de Português do Ensino Básico, e que orientações específicas são sugeridas aos docentes.

O Currículo Nacional de Português do Ensino Básico orienta e estabelece, de forma ordenada e sequencial os objetivos, bem como os conteúdos para cada ano de escolaridade. Dados todos os contributos da investigação existente na área da didática da língua e, também, das práticas docentes em sala de aula, ocorreu a necessidade de elaborar um documento orientador, que possibilitasse “(...) ao docente orientar-se com facilidade e que interagisse com os conteúdos enunciados no programa com a realidade das turmas e os alunos” (Azevedo & Guimarães, 2017, p.99). Neste sentido, foram concebidas as Metas Curriculares de Português, que definem de ano para ano, “(...) os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos (...)” (Buescu et al., 2015, p.3). Por sua vez, as Metas encontram-se divididas em quatro domínios de aprendizagem: a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática.

Por análise e contacto direto com o documento em questão, comprovou-se a existência de uma certa negligência no que toca à poesia. De facto, é possível verificar uma reduzida presença de orientações específicas, para que o docente possa orientar o seu tratamento em sala de aula. No entanto, um professor que reconheça o valor pedagógico da poesia e com sentido crítico, pode inferir algumas competências que se adequem à sua prática de ensino, (Azevedo & Guimarães, p.96). De seguida, procede-se à breve análise do Programa Nacional de Português para o 1º CEB e para o 2º CEB, de modo a entender de que forma a poesia aparece de forma explícita ou inferencial nos objetivos e descritores de desempenho.

Nos objetivos gerais contemplados no Programa encontramos alguns pontos aplicáveis ao tratamento do texto literário em geral, e à exploração do texto poético em específico, destacam-se os seguintes: “desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de

textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades educativas”, “interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade (...)” e “apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores” (Buescu et al., 2015, p.5).

No que toca aos primeiros três anos de escolaridade, identificam-se certos objetivos, que apesar de não fazerem alusão ao texto poético, podem perfeitamente ser trabalhados em comunhão com este. No domínio da Leitura e Escrita, concretamente no objetivo “Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas” (Buescu et al., 2015, p.44), apesar de não referir o trabalho com poemas, é perfeitamente exequível a sua exploração em comunhão com o objetivo definido. As crianças desde cedo evidenciam uma certa sensibilidade para a estrutura fonológica da linguagem oral, assim, o poema com toda a sua riqueza linguística e rítmica própria da sua estrutura, contribui para que se crie o gosto pela leitura deste tipo de texto, como, também, permite o treino e a manipulação dos segmentos fonológicos.

A referência direta à poesia aparece contemplada no objetivo “Ler textos diversos” (Buescu et al., 2015, p.45), onde o descritor refere “Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada”. Se nos dois primeiros anos de escolaridade aparece neste domínio referida a leitura de poemas, nos dois últimos anos do 1º CEB isso já não acontece, propondo no 3ºano “Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; notícias, cartas, convites e banda desenhada” (Buescu et al., 2015, p.54) e no 4º ano “Ler textos narrativos, descrições; textos de enciclopédia e de dicionário, notícias, cartas, convites, avisos e banda desenhada” (Buescu et al., 2015, p. 59).

Em relação à componente da escrita não se sugere, em qualquer um dos anos, a redação de poemas. No entanto, no domínio da Educação Literária encontra-se no objetivo: “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos”, uma referência direta ao trabalho com poesia nos descritores de desempenho: “Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoações adequadas” e “Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo” (Buescu et al., 2015, p.56).

No domínio da Educação Literária podemos verificar que existe uma maior invocação ao texto poético, remetendo para a exploração de obras constantes na lista em

anexo do Plano Nacional de Leitura. Porém, não se verificam orientações específicas para o trabalho deste em sala de aula, sendo os objetivos definidos para os dois primeiros anos algo vagos. A partir do 3º ano florescem mais objetivos, onde os descritores apelam diretamente à poesia. Em “Ler e ouvir textos literários”, tanto para o 3º como para o 4º ano, é sugerida a leitura de poemas em coro e/ ou em pequenos grupos. No mesmo domínio, para o 3º ano de escolaridade, o objetivo: “Compreender o essencial de textos escutados e lidos”, aponta no seu descritor: “Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadências)” (Buescu et al., 2015, p.56). Pela primeira vez, as Metas referem a exploração das rimas e dos sons através de textos escritos em verso.

Em relação ao 4º ano, ainda no domínio da Educação Literária, no objetivo “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos”, no descritor “Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades”, verifica-se uma maior exploração do texto poético ao nível formal. Já no objetivo “Ler para apreciar textos literários”, no descritor “Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados por história e poemas ouvidos”, verifica-se a valorização da emoção e das diversas interpretações que possam surgir face à audição/ leitura de textos literários em prosa ou em poesia.

No que concerne ao 2º CEB, para o 5º ano de escolaridade, no domínio da Leitura e Escrita, existem distintas sugestões de leitura para diferentes tipos de texto, porém, encontra-se ausente o texto poético, como se verifica no objetivo “Ler textos diversos” e no descritor de desempenho que lhe corresponde “Ler textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, entrevistas, texto publicitário, notícias, carta” (Buescu et al., 2015, p.65). Já no que confere aos objetivos traçados para a escrita, verifica-se, igualmente, a inexistência a qualquer referência à redação de texto poético.

Em compensação, no domínio da Educação Literária, existem mais referências ao trabalho com a poesia no objetivo “Ler e interpretar textos literários” e nos respetivos descritores de desempenho: “Identificar marcas formais do texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso (com rima e livre)”, “Distinguir sílaba métrica de sílaba gramatical e segmentar versos por sílaba métrica, reconhecendo o contributo desta para a construção do ritmo do verso” e “Identificar temas dominantes do texto poético.” Nos objetivos

“Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários” e “Ler para fruição estética”, surgem aplicáveis à exploração do texto poético uma série de descritores de desempenho, que procuram despertar o sentido crítico em relação aos textos literários, valorizando a expressão de sentimentos, ideias, pontos de vista, para construir sentidos e estabelecer relações entre textos e experiências.

No domínio da Leitura e Escrita para o 6º ano, não se encontram quaisquer referências tanto para a leitura como para a escrita de texto poético. Já no que concerne ao domínio da Educação Literária, o mesmo documento volta a referir no objetivo “Ler e interpretar textos literários” a identificação das “marcas formais do texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada e interpolada). No entanto, para além deste infere-se a presença da poesia nos seguintes descritores: “Fazer inferências” e “Aperceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização”. Tal como já foi referido, nos objetivos “Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários” e “Ler para fruição estética”, podemos reportar para a experiência da leitura do texto poético, experienciando toda a sua riqueza na constatação de valores transmitidos, de emoções, de opiniões e experiências pessoais, que tragam maior sentido ao texto.

Sendo as Metas Curriculares um documento orientador para a prática docente, pode-se concluir, após esta breve análise, que continuam a existir escassas diretrizes quanto à aplicação de estratégias da didática da poesia em sala de aula. A falta de indicações claras e de modos de as aplicar, pode explicar o porque de tanta relutância que os professores revelam ao trabalhar com a poesia em sala de aula.

2. Ensinar poesia: o seu papel pedagógico

Atualmente, a prática de ensino da poesia na escola continua a ser colocada de parte. Infelizmente, os procedimentos escolares de acesso à poesia para além de empobrecerem a exploração deste tipo de texto, reduzem as suas potencialidades pedagógicas junto dos alunos. Ribeiro (2007) tece várias críticas à forma como se procede

o ensino e a aprendizagem do texto poético, apontando que: o tratamento da poesia é semelhante a de uma atividade museológica, ou seja, é tida como algo em desuso; a seleção de textos de reduzida dimensão e excessiva simplicidade estrutural e vocabular, impede o aluno de evoluir a patamares superiores cada vez mais complexos; a fragilidade ou inexistência de relações intertextuais, faz com que não exista uma relação temática ou tipológica que una os textos trabalhados; o uso instrumental da poesia, que se reporta ao serviço de efemérides e eventos esporádicos, sem objetivos definidos com precisão (p. 63).

Também Siméon (2015), aponta certos erros que se assistem correntemente nas salas de aula, no que toca ao trabalho com a poesia. Deste modo, o autor e poeta francês aponta que (...) na grande maioria dos casos, o acesso à poesia se reduz à prática tradicional da recitação e da explicação de texto” (p.71). Para o mesmo, a recitação não deve ser colocada de parte, no entanto, este tipo de atividade “(...) [ao invés de proporcionar o encontro da criança com o poema] tornou-se um exercício escolar completamente cristalizado, cuja finalidade é a avaliação dos saberes-fazer da criança, uma forma de garantir que ela sabe aprender de cor e que ela tem uma «boa dicção»” (p. 72). Ao mesmo tempo a explicação do texto, é alvo de uma crítica maior por parte de Siméon, pois como o próprio refere:

A explicação de textos (...) é, de entre todas as formas de apreensão do poema, a menos natural e também a mais ineficaz quanto ao mais importante na experiência poética, a saber a ebulição da consciência no grau mais elevado de incandescência. Ela afasta aquilo que só se revela verdadeiramente na interiorização. (p. 80)

Para Siméon (2015), a poesia não é a ficção de um sentido, ela é a sua procura; longe de se apropriar de um único sentido, ela proporciona uma ampla diversidade deles. A partir de um repertório vasto, a poesia é um verdadeiro objeto de conhecimentos e saberes, tornando-se a base de um tratamento pedagógico. De acordo com Guedes (1990):

A poesia contribui para um melhor conhecimento dos alunos, porque é necessário que se descubra um pouco o universo onírico do aluno, para o ajudar a exprimir. Esse conhecimento faz-se, pois, a nível cognitivo e afetivo, precisamente porque a poesia é uma espécie de metafísica instantânea – num poema pode dar-se uma visão do universo e o segredo de um ser humano. (p. 35)

Na perspectiva da mesma autora, durante o seu contacto com a poesia, a criança compara os significados das palavras com as suas emoções e representações do mundo, enriquecendo, assim, as suas aprendizagens e tornando-as portadoras de maior significado.

Tal como é referido por Ribeiro (2007), “(...) a poesia pode e deve ser objeto de ensino e de aprendizagem e não apenas de aprendizagem (p.62)”. De acordo com este, a questão central está em descobrir como ensinar/ tratar a poesia, para que esta se configure como uma descoberta e um encontro do aluno consigo mesmo e com os outros (p. 62). Para Siméon (2015), a poesia “verdadeiro objeto de saberes e de conhecimentos (...)”, torna-se a base de um tratamento pedagógico “quando se prestar a isso, mas não deve ser encerrada nesse papel” (pp. 67 – 71). O que se pretende, segundo o mesmo autor, é potenciar a experiência da poesia e de familiarizar as crianças com o seu modo particular de expressar o mundo, o pensamento, as relações do eu com o mundo (p. 69).

Na perspectiva de Guedes (1990), o trabalho com a poesia é definido por quatro objetivos gerais: favorecer o poder criador da criança; desenvolver a imaginação e a sensibilidade; iniciar a criança à arte em geral; formar o sentido estético da criança. Já na opinião de Siméon (2015), a pertinência do trabalho com a poesia, deve ser desenvolvido considerando esta não apenas e somente como um lugar de saberes culturais, mas antes de mais como um lugar de educação da consciência, da relação com o outro, do lugar do eu na sociedade (p. 83). A sua principal convicção acerca da poesia, é que esta é crucial para o desenvolvimento da criança, porquanto que desempenha um papel central na sua inteligência: “(...) essa inteligência do mundo que mobiliza as compreensões do real, através da analogia, da metáfora, da intuição, da sensação subtil, da interiorização do olhar” (p. 84).

A par destas perspectivas, também Ribeiro (2007) aponta algumas estratégias suscetíveis de serem implementadas, quer durante a formação de professores, quer em termos de sala de aula, são elas: a motivação para a leitura, tendo em conta a diversidade da tipologia de textos e a interdisciplinaridade; a leitura de textos poéticos de qualidade comprovada, de crescente grau de complexidade e beleza; a aproximação do texto poético a outras formas de arte; concretização de abordagens progressivamente mais complexas,

no sentido de desenvolver as capacidades de compreensão; a disponibilização de ferramentas para a resolução de problemas de compreensão do texto poético; o desenvolvimento da metacognição, de modo a desafiar cada um a tomar consciência dos seus próprios processos de aquisição de aprendizagem, a procura da plenitude do ato educativo, de forma a potenciar o desenvolvimento de competências cognitivas, socio-afetivas e criativas (p. 69).

Uma outra implicação pedagógica, apontada por Bastos (1999), e que se revela particularmente importante, tem a ver com o facto de poucos terem sido os professores despertados para a poesia, sendo um facto indiscutível que não se pode ensinar o que se desconhece e que não se gosta (p. 157). A mesma problemática é apontada por Siméon (2015), referindo que existe uma enorme desconfiança face à poesia por parte dos professores, um medo induzido pela experiência que eles próprios tiveram da leitura do poema na sua escolaridade (p. 81). Deste modo, e como aponta Cabral (2002) o docente deve procurar conviver regularmente com os poetas através dos seus textos, para assim ser portador de um vasto conhecimento literário, capaz de estabelecer relações intertextuais e influenciar o gosto pela leitura nos seus alunos (p. 58).

O trabalho com a poesia possibilita ao aluno, dentro da sala de aula, a aprendizagem e o conhecimento. Trabalhado de uma maneira frequente motiva o leitor e possibilita uma nova forma de usar a linguagem, favorece a experiência estética, educando a sensibilidade e explica a linguagem poética como meio para entender a condição humana. Portanto, “el texto poético en el salón de classe lleva y guía a los estudiantes a una re-significación del mundo que los rodea”, tornando-se, por isso, cidadãos mais conscientes de si, do outro e de todo o ambiente que o rodeia. (Peña y Rodríguez, 2016, p. 26).

3. Dos sons aos sentidos: estratégias de poesia em sala de aula

Desde tenra idade a criança manifesta um gosto e um fascínio natural pelos jogos de linguagem, pelo ritmo e pela musicalidade transmitida pelos poemas. Como refere Ramos (2007):

O contacto precoce da criança com a musicalidade das «canções de embalar», das rimas, das lengalengas, dos trava-línguas e, mais tarde, com as canções populares

e infantis promove um gosto peculiar pela poesia que a escola nem sempre explora da melhor forma. (p. 79)

Este tipo de produções, que fazem parte do património tradicional, permitem como menciona Bastos (1999), “(...) criar um clima em que o jogo, o prazer e a poesia surgem como elementos motivadores da aprendizagem, da descoberta, da imaginação e do poder criativo” (p. 182).

Considerando todas as suas potencialidades lúdicas e linguísticas, o trabalho com a poesia em sala de aula, deve permitir por um lado, tal como apontam Azevedo e Silveira (2017), a escuta para a fruição da dimensão significativa da língua e, por outro, a interação com um texto no qual a plurissignificação está presente. Para além destes aspetos, o professor - mediador da relação da criança com a poesia – deve ter em conta, que esta sendo da ordem do real e do vivido, “(...) deve estar presente em sala [de aula] com “naturalidade” (Azevedo & Silveira, 2017, p. 436).

Deste modo, uma primeira abordagem à poesia “(...) deve pautar-se pela sensibilização e pela descoberta desta ludicidade presente nos jogos de palavras, criando um clima de exploração inventiva do texto poético” (Souza, 2006, p.51). Nesta perspetiva, o trabalho com a poesia deve iniciar com a descoberta dos sons, das aliteraões, das onomatopeias e, todos esses recursos que estabelecem uma relação lúdica e exploratória com a linguagem, por um lado, e possibilitam o desenvolvimento da criatividade, por outro. Por este meio a criança adquire e reconhece os mecanismos da língua materna, “(...) aprendendo a degustar o sabor das palavras e dos recursos retóricos, desde os mais simples até aos mais complexos” (Mestre, 2015, p. 53).

De acordo com Bastos (1999), após o primeiro contacto com a linguagem poética, a escola deve proporcionar situações que continuem a estimular o prazer de manipular os fonemas, de forma a conduzir o aluno à criação os seus próprios textos, através de diferentes jogos poéticos (p. 182). Ao colocar-se na pele de “poeta” continua-se a fomentar não só o gosto pela poesia como, também, se proporciona aos alunos momentos de pura criatividade, onde a imaginação é um elemento fulcral neste processo.

A este propósito o desenvolvimento da criatividade surge como outra das grandes potencialidades, provocadas pela exploração do texto poético. Para Cossem (1980), a

criatividade encontra-se em constante funcionamento e, “(...) pretende desenvolver uma atitude ativa para que a vida, com todas as suas riquezas e alegrias, seja ainda mais intensamente vivida” (p. 45). Sob esta perspectiva, torna-se importante colocar os alunos a assumir uma atitude poética, para que gradualmente nas suas produções, sejam capazes de invocar e expressar os seus sentimentos, emoções, ideias e/ ou opiniões de forma criativa.

Outras propostas como a recitação de poemas, a produção de topogramas e caligramas, a ilustração e a dramatização de textos poéticos, são mencionadas por Bastos (1999), podendo resultar em momentos de satisfação perante o trabalho com texto poético, permitindo simultaneamente a mobilização para novas aprendizagens. De igual forma, a exploração do poema permite o contacto com outras formas de arte:

Tendo como base, a teoria estética da receção, é possível utilizar a poesia numa aula de língua materna ou outra, recorrendo à pintura, à fotografia, ao cinema, à dança, à música, a um poema, por isso, uma qualquer interpretação não se pode restringir à disposição das palavras em versos e estrofes, às rimas, porque nós vivemos rodeados de poesia e é necessário decifrar as emoções que ela nos provoca. (Mestre, 2015, p. 14)

Deste modo, o trabalho com a poesia pode proporcionar uma experiência multidisciplinar e significativamente enriquecedora, pronta a despertar a curiosidade, ao estabelecer relação entre o sujeito e o mundo que o rodeia (Bastos, 1999, p. 157). O contacto com outras formas de arte, permite não só estabelecer outro tipo de conexões com o poema, como pode, igualmente, auxiliar nas inferências e na busca de um sentido para o texto.

Nas palavras de Azevedo e Silveira (2017), a poesia traz equilíbrio e beleza ao nosso mundo, sob esta perspectiva é importante que o contacto da criança com o texto poético seja significativa, isto é, que exija um comportamento ativo por parte do leitor, comportando-se como um questionador ávido para a construção de sentidos. Deste modo, de acordo com o que é defendido por Siméon (2015), é preciso dar a ouvir e ler às crianças poemas de épocas, géneros, formas e tons variados, neste sentido o critério da diversidade é indispensável para despertar na criança uma representação dinâmica e evolutiva do poético.

O papel da poesia é, portanto, indispensável à vida da criança e até do próprio adulto. Uma boa prática do ensino desta nas escolas, pode ajudar a resolver os males-entendidos e os preconceitos que a perseguem há já algum tempo, mas, também, permite a formação de leitores capazes de entender e/ ou compreender os enigmas da vida, tornando-se, portanto, cidadãos conscientes e despertos acerca do que os rodeia.

Capítulo III – Metodologia de Investigação

No presente capítulo é apresentado o percurso metodológico adotado durante a aplicação do estudo. Deste modo, são apresentadas as opções metodológicas, os participantes do estudo, a intervenção didática, onde são expostas o processo de seleção de poemas e a sua respetiva abordagem pedagógica, as técnicas de recolha de dados e, por fim, os procedimentos de análise de dados.

Opções metodológicas

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a expressão *investigação qualitativa* é utilizada para se referir a um género específico de investigação que, no entanto, pode agrupar distintas estratégias, que convergem e partilham determinadas características. Segundo os mesmos autores, os dados deste género de investigação são determinados como qualitativos, pois encontram-se munidos de pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, sendo, por essa razão, de complexo tratamento estatístico.

Distinto do método quantitativo que procura “(...) de forma sistemática processos de medida, métodos experimentais ou quase-experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos para testar hipóteses, identificar relações casuais e funcionais e para descrever situações educacionais de forma rigorosa (p.1)”; o método qualitativo procura perceber o funcionamento do pensamento humano de forma individual, focando “a compreensão mais profunda dos problemas - [isto é] – investigar o que está «por trás» de certos comportamentos, atitudes e convicções (p.3)”.

Na sua essência, e tal como é referido por Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal protagonista na recolha de dados; (2) os dados recolhidos são descritivos; (3) o foco da investigação é o processo de recolha; (4) a análise dos dados é realizada de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender as perspetivas dos participantes.

Este método de investigação revela-se particularmente relevante em investigações de cariz educacional pois e, de acordo com Fernandes (1991), através dos seus métodos “(...) de observação detalhada e planeada e de interação estreita com os sujeitos podem

estudar-se os processos cognitivos que utilizam na resolução de situações problemáticas.” Deste modo, é permitida a identificação de variáveis relevantes para o estudo do ensino e da aprendizagem.

O presente estudo resulta de uma investigação de cariz qualitativo, com vertente interpretativa, deste modo é inspirado “(...) numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/ construtor do conhecimento (...)” (Coutinho, p.17).

De acordo com a mesma autora, este tipo de abordagem metodológica procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, elucidando os investigadores das Ciências Sociais e Humanas sobre os significados das ações humanas. Da mesma forma interage neste tipo de investigação uma dupla hermenêutica, uma vez que, “investigar implica interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações (...)” (Coutinho, p. 18).

Dado que o próprio investigador possui comportamentos e ideias próprias, é necessário que este seja suficientemente consciente dos seus preconceitos, exigindo de si uma grande abertura de espírito para, deste modo, o conhecimento que adquirir na sua investigação seja mais objetivo. Assim:

A investigação é, então, como que uma “fusão de horizontes”, já que, consciente das suas ideias pré-concebidas – o seu “horizonte” -, o investigador busca incessantemente o conhecimento abrindo a “sua” a outras perspetivas (outros horizontes) que com ele se fundem, completam e expandem. (Coutinho, p. 19)

Participantes

O trabalho de investigação decorreu durante a PES, num dos concelhos do distrito de Viana do Castelo, junto de uma turma do 6º ano de escolaridade. Tal como já foi referido no Capítulo I, esta é uma turma constituída por um total de dezassete alunos, com idades compreendidas entre os doze e os treze anos, sendo que dez eram do sexo feminino e sete do sexo masculino. Este 6º ano apresentava ainda quatro alunos que usufruíam de um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI) e três que estavam integrados num Programa Educativo Individual (PEI).

A referida turma apresentava alunos com níveis de aprendizagem a Português que correspondiam maioritariamente ao nível 3 – satisfaz, exibindo ainda diferentes ritmos de

trabalho, atenção e participação. De forma geral, os participantes eram interessados pelos assuntos da aula, demonstrando empenho quando chamados a dar a sua opinião em algum diálogo, ou para dar resposta a alguma pergunta. No entanto, a nível de questões de trabalho os alunos eram um pouco descuidados na organização das suas tarefas, demonstrando mesmo uma certa falta de interesse e cuidado perante a realização dos mesmos.

Dado que a turma em geral dava mostras de falta de concentração e desinteresse, procurou-se desenvolver uma prática pedagógica que fosse cativante e, ao mesmo tempo, que envolvesse os alunos num papel ativo no decorrer da aula.

Intervenção didática

A PES sucedeu num contexto de 2º ciclo entre os meses de maio e junho. Num primeiro momento, que ocorreu entre os meses de fevereiro e de março, a professora estagiária esteve em situação de observação/ colaboração nas aulas regidas pela professora cooperante. Durante estas semanas foi essencial o contacto com a turma para tomar conhecimento acerca dos seus modos e ritmos de aprendizagem, bem como das estratégias utilizadas pela professora cooperante nas suas intervenções. Este período foi igualmente relevante pois, permitiu não só efetuar a caracterização do contexto do 2º Ciclo e da turma, mas, também, formular o problema e os objetivos de investigação do estudo.

Após este primeiro contacto, ao longo de três meses (abril – junho) e nove intervenções, a professora estagiária assumiu a regência das aulas. Para a lecionação dessas aulas a professora cooperante atribuiu os seguintes conteúdos: a unidade didática relativa ao texto poético, o texto descritivo e o retrato físico e psicológico, o discurso direto e indireto, as funções sintáticas, a classe de palavras e a frase ativa/ passiva. No entanto, foi estabelecido que o principal conteúdo a abordar seria o texto poético.

O plano de ação da intervenção pedagógica, que trataremos a seguir, está dividido em duas alíneas: a alínea (a) que corresponde ao processo pelo qual os poemas foram selecionados e a alínea (b) que apresenta a abordagem pedagógica realizada.

(a) Seleção dos poemas

A seleção dos poemas para o estudo teve em conta dois fatores principais: o Programa de Português do 2º CEB e, por sua vez, o manual escolar. Assim, e dado que na lista de leitura orientada para o 6º ano consta a antologia poética de Sophia de Mello Breyner Andresen, os poemas utilizados para a implementação do estudo foram todos retirados do livro - *“O Primeiro Livro de Poesia”*. No total estão previstas no Programa a leitura de doze poemas de autores portugueses e lusófonos. Deste modo, e dado que o manual era um dos instrumentos mais utilizados por este grupo nas aulas de Português, optou-se por abordar os doze poemas selecionados por este.

Ao longo das nove aulas foram trabalhados, pela ordem com que se apresentam, os seguintes poemas: *Acalanto* de John Talbot, de Manuel Bandeira; *Mãe Negra*, de Aguinaldo Fonseca; *Lá no Água Grande*, de Alda do Espírito Santo; *Quitandeira de Luanda*, de Maria Eugénia Lima; *A borboleta e Os coelhinhos*, de Odylo Costa Filho; *Instante*, de Miguel Torga; *Boa noite*, de Sidónio Muralha; *A íbis*, de Fernando Pessoa; *Alforreca e Faneca*, de Violeta Figueiredo; *Canção de Leonoreta e O Pastor*, de Eugénio de Andrade; *Canção de uma sombra*, de Teixeira de Pascoaes; *Romance de Tomasinho-Cara-Feia*, de Daniel Filipe; *País Natal*, de António Baticã Ferreira; e, por fim, *Meninos e Meninas*, de Fernando Sylvan.

(b) Abordagem pedagógica

A abordagem pedagógica adotada neste estudo desenvolveu-se no sentido de permitir ao aluno apropriar-se dos poemas e dos seus temas em profundidade, de modo a que fosse possível integrar uma ampla busca de sentidos face ao poema e a aquisição de novas aprendizagens. Ao mesmo tempo definiu-se uma pedagogia que despertasse a sua motivação para a leitura e que envolvesse, tal como é defendido por Bastos (1999), uma experiência multidisciplinar enriquecedora. A fim de concretizar a nossa proposta pedagógica, optamos por desenvolver um projeto de leitura, cujo seu título era *“Viagem pela poesia”*.

Durante o planeamento do projeto, um dos primeiros aspetos sob o qual recaiu a nossa atenção teve a ver com a tipologia de assuntos, que cada poema suscitava para discussão. Deste modo, optou-se por começar com temas que fossem mais intuitivos para

os alunos e que gerasse mais depressa o diálogo sobre o poema. Portanto, podemos estabelecer que neste processo pedagógico foram abordadas três grandes temáticas onde: na primeira foi explorada a questão da família, do racismo e da multiculturalidade; na segunda foram trabalhadas as questões ambientais, relacionadas com a sobre-explorações dos recursos e a extinção das espécies; finalmente, na terceira debateram-se os temas considerados mais difíceis de tratar, nomeadamente, a questão da saudade, da partida e da guerra.

No que toca ao trabalho de interpretação e exploração de cada poema, podemos definir que se processou sob três momentos: a pré-leitura, a leitura, a pós-leitura. Na pré-leitura procurava-se imergir o aluno no universo do poema, este contacto era promovido com a exploração de elementos intertextuais, como a análise do título, mas, também, através da divulgação de outras realidades artísticas. Assim, estes encontros eram marcados pela audição de canções e análise de quadros e fotografias, que de algum modo se relacionavam com o poema. Após esta exploração passava-se para o segundo momento, o da leitura, que quando terminada, era discutida e comparada com os elementos e expectativas criadas na pré-leitura. Esta discussão era orientada por questões colocadas pelo investigador e, procuravam desenvolver no aluno a sua capacidade inferencial e o gosto pela descoberta de outros significados e realidades para o poema. Quando na sua exploração surgia alguma das temáticas acima expostas, por exemplo a questão do racismo, a discussão era fomentada pela visualização de vídeos e a realização de tarefas onde quase sempre era pedida a opinião do aluno. Por fim, a pós-leitura correspondia ao momento de reflexão de toda a aula, nesta situação os alunos podiam intervir com as suas opiniões acerca do poema e dos temas suscitados por este.

No quadro 1 apresentamos em traços gerais a intervenção pedagógica sugerida para cada poema.

Quadro 1. Abordagem pedagógica do estudo

Poema	Tema	Exploração didática
<i>“Acalanto de John Talbot”</i>	Família	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo com a interpretação musical do poema; • Descodificação do significado da palavra “acalanto”; • Leitura e interpretação;

		<ul style="list-style-type: none"> • Audição da adaptação da Canção de Embalar de Zeca Afonso, pelo grupo Amor Electro.
“Mãe Negra”	Racismo	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão em torno do título do poema; • Leitura expressiva e interpretação; • Visualização e discussão do vídeo “Os efeitos do racismo”.
“Lá no Água Grande” e “Quitandeira de Luanda”	Multiculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e discussão de pinturas ilustrativas; • Leitura expressiva e interpretação; • Discussão de vocabulário; • Discussão acerca das diferenças culturais.
“A borboleta” “Os coelhinhos”, “Instante”, “Boa noite”	Aceitação	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura expressiva e interpretação; • Visualização e reflexão do vídeo “O que você mudaria no seu corpo?” • Leitura e interpretação de cada poema; • Exploração dos recursos de estilo. • Escrita de um poema sobre um animal atribuído aleatoriamente.
“Canção de Leonoreta” e “O Pastor”	Amizade	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de cada poema; • Construção de um acróstico com a palavra AMIGO.
“Alforreca e Faneca” “A íbis”	Extinção das espécies animais	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação; • Visualização de uma pequena reportagem sobre o movimento das alforrecas; • Exploração dos recursos expressivos. • Leitura do poema e interpretação; • Exploração da notícia “Animais em vias de extinção”; • Estruturação de um texto de opinião acerca da exploração dos recursos naturais e da extinção das espécies.
“Canção de uma sombra”	Vida	<ul style="list-style-type: none"> • Audição e leitura do poema; • Interpretação do poema; • Reescrita do poema.
“Romance de Tomasiinho-Cara-Feia”	Partida	<ul style="list-style-type: none"> • Visionamento da interpretação da música <i>Para os braços da minha mãe</i>. • Exploração das sensações transmitidas pela audição da canção; • Leitura do poema e confrontação com os sentimentos transmitidos pela canção; • Interpretação do poema. • Leitura e interpretação do poema; • Discussão dos temas dos poemas lidos com a canção ouvida.
“País Natal”	Refugiados	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de uma imagem que representa a fuga de refugiados do seu país natal. • Exploração da questão “Que outras razões podem levar as pessoas a saírem do seu país natal?”
“Meninos e meninas”	Guerra	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação do poema; • Exploração dos recursos expressivos; • Discussão acerca do tema levantado pelo poema; • Visionamento e discussão acerca do vídeo “Algumas histórias não são feitas para crianças”; • Realização da atividade “E se eu fosse um refugiado?” • Visualização e discussão do vídeo “Porque razão há guerra na Síria?”.

Instrumentos de recolha de dados

Depois de definido o problema e o que se pretende investigar, o responsável pela investigação deve proceder à recolha de dados. A recolha de dados é um dos procedimentos da investigação empírica ao qual compete selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas, bem como controlar a sua utilização para os fins delineados. Segundo Bogdan & Biklen (1994), o termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem para suportar o seu estudo. Alguns destes dados incluem notas de campo, transcrição de entrevistas, registos fotográficos ou videográficos. Os dados incluem, portanto, elementos necessários para refletir e analisar de forma profunda o que se pretende investigar.

Deste modo, e tendo em conta o objetivo da presente investigação, os materiais de recolha de dados preferencialmente utilizados foram: a resposta a questionários de resposta aberta e fechada; preenchimento de pequenas fichas para recolha de conceções/opiniões acerca de um determinado assunto; notas de campo; conversas informais e gravação de voz de algumas aulas. Durante a observação das aulas procurou-se descrever ideias, opiniões e situações consideradas pertinentes ao estudo e, que de alguma forma ajudassem a compreender as atitudes e comportamentos dos participantes face a alguma questão ou diálogo. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), estão definidos dois tipos de observação: a participante e a não-participante. Uma vez que existiu uma interação constante entre o investigador/observador e os participantes do estudo, esta classifica-se, segundo a definição dos autores citados, como observação participante. De igual forma, foram efetuados alguns registos áudio das aulas, que permitiram uma segunda leitura dos dados e, por sua vez, a retirada de mais conclusões.

De forma a proceder à recolha das opiniões, ideias e modos de interpretação dos participantes do estudo, optou-se por realizar um questionário, que ao longo da intervenção foi aplicado duas vezes.

Questionário A

O questionário A (ver em anexo 3) foi realizado antes da intervenção e, teve como por objetivo colocar o investigador a par das crenças e conhecimentos das crianças acerca da poesia, e do modo como realizavam as interpretações perante um texto poético.

Deste modo, podemos dividir o questionário em duas partes, a parte I e a parte II, sendo que a parte I continha perguntas que pretendiam averiguar as opiniões dos alunos acerca da poesia, os seus hábitos de leitura e a importância que atribuíam ao texto poético na escola. Já a parte II continha um poema e algumas questões orientadas para a interpretação literal e inferencial. O poema selecionado foi retirado da obra *Conto estrelas em ti*, que reúne as vozes de vários poetas como Luísa Ducla Soares, autora do poema elegido. Assim, *A Mina* foi o texto que figurou a vertente interpretativa, fazendo uma abordagem subtil ao tema da guerra. A escolha foi propositada, uma vez que, aborda um tema atual e que faz parte de uma das grandes reflexões da qual se ocupa a ED.

Questionário B

O questionário B (ver em anexo 4) foi aplicado após a intervenção da investigadora e destinou-se a recolher as conceções finais dos alunos acerca da poesia e, para verificar se o modo de interpretação dos participantes sofreu ou não alterações.

A sua estrutura não diferiu do questionário A, tendo apenas sofridos ligeiras alterações nas questões correspondentes à parte I.

No quadro em baixo apresentamos a calendarização do estudo empírico aqui presente, com as três principais etapas que o constituíram.

Quadro 2. Calendarização do estudo

Etapa	Instrumento de recolha de dados	Calendarização
1ª – recolha das conceções dos alunos acerca da poesia, e o seu modo de interpretação.	Questionário A	08 de maio de 2018
2ª – implementação do Projeto de Leitura – “A viagem pela poesia”	Trabalhos dos alunos Registos áudio Observações do investigador	De 15 de maio de 2018 a 05 de junho de 2018
3ª – recolha das conceções finais dos alunos acerca da poesia, e o seu modo de interpretação.	Questionário B	13 de junho de 2018

Procedimento de análise de dados

Recolhidos os dados necessário é preciso proceder à sua análise, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), a análise de dados é a fase do processo da investigação que procura a organização sistemática dos materiais utilizados no estudo, com o objetivo de aumentar não só a compreensão dos mesmos, como a decisão de apresentar aos outros aquilo que encontrou. Neste sentido, a “análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Tendo isto em conta, procurou-se distribuir os dados por categorias de análise que emergiram em consonância com os objetivos que orientaram este estudo.

Quadro 3. Categorias de procedimento de análise de dados

Objetivos do estudo	Categorias de análise	Breve descrição
Reconhecer na abordagem ao texto poético e na sua interpretação temáticas associadas à Educação para o Desenvolvimento	i. Ponto de partida: os alunos e a poesia – opiniões e capacidade interpretativa	Análise das primeiras opiniões dos alunos e das suas capacidades de interpretação perante um poema.
	ii. Os alunos na viagem pela poesia	O trabalho realizado em aula com os alunos, durante a execução do projeto de leitura.
Sensibilizar o gosto pela poesia através da concretização de um projeto de leitura	iii. Ponto de chegada: os alunos e a poesia – resultados após a viagem poética.	Análise final das opiniões dos alunos e avaliação do seu processo de interpretação, após a implementação do projeto de leitura.

Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos resultados

Neste capítulo são apresentados os dados recolhidos durante o decorrer da investigação, bem como a sua respetiva discussão, sustentada com base na fundamentação teórica concebida para este estudo empírico.

A. Ponto de partida: Os alunos e a poesia – opiniões e capacidade interpretativa

Tal como já foi referido, antes e após a intervenção em contexto foram aplicados dois testes diagnósticos, o primeiro teste tinha como por objetivo proceder ao levantamento das ideias pré-concebidas dos alunos acerca da poesia e a sua forma de interpretação face a um poema.

Dados relativos ao primeiro teste diagnóstico aplicado aos participantes deste estudo, permitem perceber que grande parte das conceções acerca do termo poesia, derivavam do convívio quase inexistente com este tipo de texto, sendo que as respostas obtidas permitem concluir que o termo é já objeto de mal-entendidos, mesmo em tenra idade.

Deste modo, quando questionados acerca de poesia, grande parte dos alunos, para além de afirmarem serem leitores regulares deste tipo de texto, associaram, ainda, o termo à presença da rima, do sonho e do que é belo. De facto, face a esta pergunta surgiram respostas como: “(...) para ler poesia é preciso rimas e eu gosto muito de as ler”; “(...) acho que é engraçada e divertida e a poesia é pequena para ler.”. Tais conceções vão desde logo ao encontro do que é criticado por Siméon (2015), acerca dos preconceitos e mal-entendidos que a poesia, todavia é vítima. Estas ocorrências refletem nas palavras do mesmo autor “(...) uma representação restrita do que poderia ser a poesia, reduzida a uma forma fixa e regular – (...) – e isso traduz a permanência de um *corpus* restritivo, isto é, de um certo número de textos que encontramos sempre e que congelam a representação que temos da poesia” (p.21).

Contudo, os alunos consideram que a exploração do texto poético nas aulas de Português é importante, argumentando que com a sua leitura adquirem “*mais conhecimentos e a nossa imaginação aumenta.*” Apesar de não se encontrar explícito, os alunos conseguem perceber de forma algo imatura que o poema não é apenas a presença

de rimas, mas que também pode ser portador e objeto de saberes. Tal concepção vai ao encontro do que é defendido por autores como Siméon (2015), Guedes (1990) e Ribeiro (2007), segundo os mesmos o trabalho com a poesia permite à criança experienciar, comparar e decifrar sentidos, ao mesmo tempo que envolve um questionamento e uma reflexão constante. Este modo de exploração permite, assim, descobrir e/ou ampliar novos significados, que conduzem, por sua vez, à obtenção de novos conhecimentos.

A respeito da importância do tratamento de temas considerados difíceis, como a guerra e a paz, nas aulas de Português, os dados permitiram averiguar que na sua grande maioria os participantes consideram importante a exploração desses assuntos. Nas respostas dadas constatou-se que em alguns casos as crianças demonstram alguma sensibilidade perante os temas mencionados, tal como sucedeu no exemplo a seguir de resposta de um dos alunos: *“Sim, porque ao trabalhar com esses textos aprendemos a não entrar em “guerra” com os outros.”*

Quanto ao seu nível interpretativo podemos asseverar que os alunos, nesta fase inicial, se depararam com diversas dificuldades tanto na compreensão do poema em si, como na formulação das respostas às questões colocadas. Com efeito, os resultados obtidos servem de exemplo para as críticas tecidas por Siméon (2015) e por Toré (2010), acerca do modo como o pensamento lógico-racional impede a realização de inferências e a busca de sentidos. De facto, é necessário aqui apontar que o modo como os alunos construíram a sua interpretação do poema foi baseada na literalidade das palavras, o que os levou a recolher informações parciais sobre o poema.

Desta maneira, a construção da sua interpretação ficou, desde logo, castrada pelo 1º verso do poema – *“Nos meus sonhos de menina”*. Efetivamente, grande parte dos alunos associaram a mensagem do poema ao sonho de uma menina, como são exemplos de resposta as seguintes afirmações: *“(…) queria-nos transmitir a mensagem de que nós não devemos desistir dos nossos sonhos”*; *“Todos podemos sonhar”*. Esta associação do poema à presença do sonho, condicionou e conduziu a uma interpretação errónea da última estrofe – *Tenho o sonho em estilhaços: / fiquei sem pernas, sem braços”*. Confrontados com os dois versos, várias foram as crianças que alegaram que o mesmo explanava a efetiva

destruição dos sonhos da menina, como sucedeu no exemplo a seguir: *“Significa que os seus sonhos morreram”*.

Contudo, nem todos os participantes tomaram a mesma posição face à última estrofe do poema, uma pequena minoria conseguiu perceber que o poema era um alerta para as guerras atuais e com as quais muitas pessoas lidam.

Outro facto que contribuiu e conduziu para uma interpretação básica do poema, caracterizou-se pelo desconhecimento dos alunos face à palavra “mina”. As respostas obtidas permitem concluir que uma grande fatia dos participantes não percebeu e, tampouco ouvira o termo antes. No entanto, apesar das respostas pouco esclarecedoras que os alunos deram, estes conseguiram perceber que a palavra variava de sentido, conseguindo fazer a distinção do seu valor positivo e negativo. Em outros casos os alunos associaram a palavra “mina” ao termo brasileiro de menina, o que não lhes permitiu compreender as diferenças de significado, como sucedeu no caso do aluno seguinte: *“Sim, porque mina é o significado de menina.”*

Na última questão foi pedido aos alunos que nomeassem, para além da guerra, outro tipo de situações problemáticas por eles conhecidas e que preocupavam o mundo e a sociedade em geral. As respostas foram variadas, sendo que estes conseguiram formular respostas coerentes e que provinham dos seus próprios conhecimentos. Na maior parte das respostas surgiu a referência aos incêndios, à poluição, ao acesso à educação e a fome.

Após a primeira análise aos questionários, constatou-se que era necessário fazer uma abordagem pedagógica que permitisse não só desconstruir os preconceitos dos participantes acerca do termo poesia, mas, também, que possibilitasse a este grupo um contacto mais estimulante e significativo com este tipo de texto. Desta forma, foi desenvolvido um projeto de leitura que permitiu aos alunos contactar com diversos textos poéticos, para, assim, também, despertar e fomentar a sua capacidade de interpretação.

B: Os alunos na viagem pela poesia

A implementação do projeto de leitura foi um processo que decorreu durante toda a intervenção na área e, tal como já foi referido, teve como por objetivo motivar e cultivar nos alunos o gosto pela leitura do texto poético e, ainda, fomentar a discussão de temas

pertinentes relacionados com a Educação para o Desenvolvimento e que comparecessem em comunhão com o poema explorado.

1ª Paragem – *Acalanto de John Talbot*, de Manuel Bandeira

A viagem pela poesia iniciou-se com a leitura e exploração do poema *Acalanto de John Talbot*.

De forma a sensibilizar e a estimular o primeiro contacto dos alunos com o universo poético, foi colocado um vídeo com a interpretação do primeiro poema em forma de canção. De acordo com Siméon (2015), a perceção da canção é imediata pois joga com a sensibilidade e com a emoção, tornando-a, por isso, objeto de um convívio partilhado entre as palavras e a oralidade da poesia (pp. 127 – 130). Esta perspetiva vai ao encontro do que é defendido por Mestre (2015), que nos fala das vantagens da exploração da poesia através de outras formas de arte, como a música (p.14). Deste modo, este primeiro contacto proporcionou aos alunos uma livre passagem para o universo do poema e da sua temática, tornando-se mais fácil para estes compreender a sua mensagem e o significado do termo “acalanto”. De facto, foi possível verificar que esta primeira interação com o poema, revelou-se uma mais valia para os participantes formularem as suas opiniões e expressarem os seus sentimentos perante o mesmo. Assim, quando questionados acerca dos sentimentos que a audição da canção lhes despertava, os alunos sugeriram a presença de amor, carinho, sonho e proteção.

Concluída a audição do poema e a exploração acerca das emoções por ele transmitidas, foi sugerida aos alunos uma leitura silenciosa, ao mesmo tempo que refletissem sobre os seguintes pontos: o significado do título do poema, quem é o sujeito poético, para quem se dirige e com que objetivo. De uma forma intuitiva, as crianças conseguiram depreender o significado do título do poema, associando o termo brasileiro “acalanto” à expressão portuguesa “canção de embalar”. De igual forma, conseguiram averiguar que o sujeito poético seria provavelmente um pai ou uma mãe, que se dirigia ao filho com o objetivo de o adormecer.

Seguidamente, foi pedido para atentarem ao recurso expressivo presente nos três primeiros versos do poema – “*Dorme ... / Dorme ... / Dorme ...*”. Depois de reconhecido que

o recurso presente era a anáfora, foi questionado aos alunos com que intenção esse recurso era utilizado no texto em questão, tendo estes conseguido perceber que o seu uso seria para enfatizar o ato pretendido alcançar, ou seja, confortar uma criança para dormir.

Para terminar, foi colocada a adaptação da “Canção de embalar” de Zeca Afonso, pelo grupo Amor Electro. Após a sua audição foi pedido aos alunos que estabelecessem uma relação da letra da música com o poema lido. De forma intuitiva, as crianças afirmaram que tanto o poema como a canção ouvida eram canções de embalar.

2ª Paragem – Mãe Negra, de Aguinaldo Fonseca

De forma a iniciar a exploração do poema optou-se por começar com a análise do próprio título. Desta forma, quando confrontados com o mesmo, surgiram diversas respostas como: “É uma mãe africana”; “É trabalhadora”; “É uma mãe que não ajuda os filhos, porque é má”; “É protetora e muito pobre”; “É uma pessoa sem condições para criar o filho”; “Não tem uma casa, nem carinho”. As respostas apesar de variadas foram reveladoras de certos preconceitos no que toca a questões de cor e de carácter cultural.

Efetivamente, o poema *Mãe Negra* está associado a temáticas consideradas difíceis e que se distanciam da habitual literatura para crianças, muito ligada ao maravilhoso e ao imaginário. Deste modo, este poema em particular exalta valores com os quais a ED trabalha e que, por isso, comprova o que Mestre (2015, p.19) refere acerca da forma como a exploração do texto poético permite consciencializar para os valores humanos. Tendo isto em conta, *Mãe Negra* aborda a situação de uma mãe africana pobre, vítima de trabalho escravo e racismo, que tenta suportar o seu filho sob todas circunstâncias.

Assim, após a recolha das impressões dos alunos, procedeu-se a uma primeira leitura silenciosa e depois outra em voz alta. Depois da leitura, a investigadora lançou a questão: “Como é descrita a Mãe Negra?”. Face à pergunta, surgiram as respostas: “É pobre”; “Não tem abrigo”; “Está sozinha”; “Não recebe carinhos”; “Tem um filho para criar”; “É triste”. Seguidamente, solicitou-se aos participantes que refletissem acerca das suas expectativas criadas na pré-leitura com o poema propriamente dito. Neste sentido, alguns alunos encontraram fundamento nas suas ideias iniciais, como o facto de se tratar

de uma mãe pobre, sem carinho e trabalhadora, contudo outras referências – como: *“Uma mãe que não ajuda os filhos”* - foram alteradas após o contacto com o texto.

De seguida, convidou-se os alunos a refletir acerca da questão: «Consideram que o sujeito poético do poema defende que todos os povos são iguais? Porquê?» Neste sentido, vários alunos mencionaram que provavelmente a personagem do poema era vítima de racismo, sustentando a sua resposta nos versos *“Não há branco, não há preto / Não há vermelho e amarelo”*.

Deste modo, questionou-se os participantes acerca da presença do racismo ainda nos dias de hoje, se já tinham presenciado alguma situação e se consideravam que ainda havia situações de racismo perante pessoas provenientes de outras culturas. Face às questões apresentadas a turma considerou que o racismo ainda era um problema, expondo, também, algumas situações com as quais contactaram. Concluída esta parte, procurou-se que os alunos conseguissem compreender mais de perto as consequências reais do racismo. Para tal foi colocado o vídeo *“The Doll Test – The effects of racism on children”*, um estudo aplicado em crianças de origem italiana e que tal como sugere o título pretende sensibilizar o mundo para os efeitos e consequências do racismo em crianças de tenra idade.

Face ao vídeo apresentado, percebeu-se que a origem dos preconceitos que as crianças obtinham acerca de si mesmas começa muitas vezes dentro de casa com os pais. Estas ideias revelam o nível grande de inocência das crianças perante o assunto em questão e, também, um certo preconceito em relação às questões de raça, onde eles próprios acabaram por identificar os brancos como raça superior e os negros como raça inferior. Neste sentido, convocou-se uma reflexão conjunta acerca da questão da cor da pele, sendo para isso utilizada a referência ao livro *“Uma questão de cor”*, de Ana Saldanha, dado no início no período com a professora cooperante. Através da empatia que os alunos sentiram pela personagem do livro Daniel, que tal como a Mãe Negra é vítima de estereótipos de raça e cultura, foi possível desconstruir esta ideia errónea que coloca em evidência uma raça superior e uma raça inferior.

No seguimento do tema da aula, solicitou-se aos alunos que identificassem outro tipo de situações de intolerância. Desta forma, os participantes referiram quase sempre o

bullying e os estereótipos de imagem, como é exemplo a resposta de um aluno: “*Algumas pessoas não brincam e gozam com as pessoas que tem problemas. Ou quando uma pessoa não tem roupa de marca...*” De facto, talvez devido às suas vivências escolares e a possíveis situações ocorridas no seu dia a dia, o *bullying* foi realmente a problemática que os alunos mais mencionaram nas suas respostas.

Por fim, quando confrontados com a questão: “O que é que cada um de nós pode fazer, a fim de evitar tantos problemas de intolerância em relação aos outros?”. As crianças revelaram nas suas respostas ideias ainda um pouco inocentes e algo infantilizadas. No entanto, todos conseguiram perceber que a única forma de combater as questões de intolerância passa por começar a aceitar a diferença do outro.

3ª paragem – *Lá no Água Grande*, de Alda do Espírito Santo | *Quitandeira de Luana*, de Maria Eugénia Lima

Tal como defende Cabral (2002), a poesia não deve ser restrita somente à aula de Português, nela devem ser contempladas saberes transversais de outras áreas de conhecimento e que fomentem e ajudem o aluno a levantar questões progressivamente mais complexas e que os induzam à chegada de outros significados (p.60). Tendo isto em conta, de forma a introduzir os alunos no tema da aula recorreu-se à expressão artística, neste caso, à análise de aspetos pictóricos de diversas pinturas e fotografias projetadas (ver em anexo 7). Tal como é defendido por Siméon (2015), o recurso a outras formas de arte na exploração do poema pode ser uma mais valia para a transmissão de outras informações e uma forma de familiarizar o aluno a um contexto mais específico (p. 126). Deste modo, foram apresentadas diversas gravuras que procuravam representar a cultura e as pessoas de origem africana. Após a observação, os participantes foram orientados para a análise dos seguintes aspetos: as cores fundamentais que predominam e as cenas que eram representadas. Face a isto a turma identificou, desde logo, o predomínio das cores quentes, que no seu entender procuravam transmitir o clima quente de África e a representação de cenas do dia-a-dia do seu povo.

Concluída esta primeira parte de envolvimento com o universo temático dos poemas, procedeu-se à leitura e análise individual de cada um dos poemas – *Lá no Água*

Grande e Quitandeira de Luanda. Em ambos os poemas encontra-se representado por um lado, o dia a dia das negritas que lavam a roupa no rio, em risos de galhofa, numa localidade de São Tomé e Príncipe e, por outro, o quotidiano de uma quitandeira (feirante) em Angola. Terminada a leitura de cada texto, solicitou-se aos alunos que das gravuras apresentadas escolhessem aquela que melhor representava a cena descrita em cada poema. Depois de identificadas as gravuras, procedeu-se à exploração de cada poema em conjunto com a sua imagem atribuída. Deste modo, face a ambos os poemas os participantes encontraram diferenças substanciais, que colocaram em evidência o nível de desenvolvimentos dos países africanos com os países considerados desenvolvidos, como o caso de Portugal. Assim, um dos aspetos que foi logo apontado pelos alunos teve a ver com o facto de as negritas de Água Grande lavarem a roupa à mão e com a água do rio, enquanto nas suas próprias casas utilizam as máquinas de lavar para o mesmo efeito. De igual modo, outros alunos chamaram a atenção para o facto de as negritas, apesar de estarem a trabalhar, se encontrem em pleno convívio alegre umas com as outras, o que lhes transmitiu uma atmosfera agradável diferente da vivenciada pelo poema *Mãe Negra*. Em relação ao poema *Quitandeira de Luanda* um dos aspetos que chamou logo a atenção dos alunos foi a expressividade da linguagem utilizada pelo próprio poema. A leitura deste poema proporcionou aos alunos um prazer por esta ao mesmo tempo que, foram descobrindo o significado de certas palavras de origem do dialeto angolano. Durante a exploração do texto os participantes foram apontando as diferenças que mais lhes chamaram a atenção, como a diversidade de frutas que a quitandeira vendia e a forma como se trazia vestida.

4ª paragem – *A borboleta e Os coelhinhos*, de Odylo Costa Filho | *Instante*, de Miguel Torga e *Boa noite*, de Sidónio Muralha.

De forma a iniciar a abordagem poética do poema *A borboleta*, solicitou-se aos alunos uma leitura silenciosa e outra em voz alta, tendo em consideração os seguintes aspetos: o contexto espacial onde decorre a ação do poema, o contexto temporal, as personagens e o acontecimento principal.

Através da recolha dessas informações, formulou-se o esquema apresentado em baixo na figura 1.

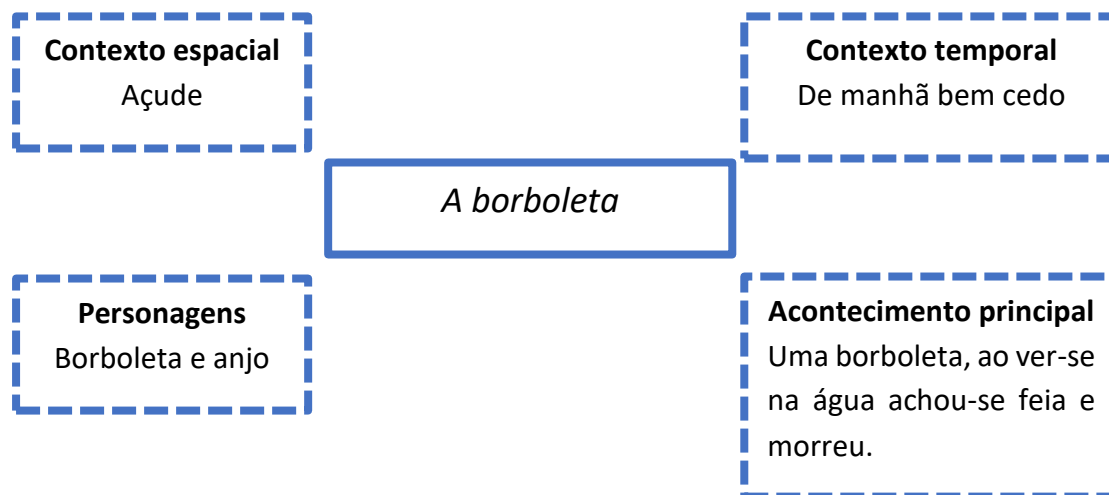


Figura 1. Esquema síntese do poema "A borboleta"

Após a identificação dos elementos essenciais que faziam parte do universo do poema, solicitou-se aos alunos uma reflexão oral acerca do mesmo. De forma geral, todos perceberam à partida que a borboleta do texto não gostava da sua figura e que, por essa razão, morreu de tristeza. Neste sentido, chamou-se a atenção das crianças para a simbologia das cores da borboleta antes da sua morte e depois quando voltou a renascer. Deste modo, a turma conseguiu inferir que o preto carregava em si um sentido negativo, surgindo como exemplo o facto de a cor ser utilizada como forma de luto. Segundo os participantes as cores azul e amarela transmitiam mais vivacidade, surgindo como um total oposto à simbologia do preto, carregando si felicidade e alegria.

Depois desta breve exploração do poema lançou-se a questão para discussão – Porque razão é importante nos aceitarmos a nós próprios? Os alunos facilmente referiram dois aspetos importantes: *"temos de gostar de nós próprios"* e *"temos que aceitar as nossas características físicas"*. Para fundamentar a exploração do tema do poema passou-se o vídeo – "O que você mudaria no seu corpo?". O vídeo em questão produzido pelo grupo Jubilee Project, demonstrava a vontade de várias pessoas (adultas) de quererem mudar algo no

seu corpo, sendo que essa sua necessidade surge do alegado *bullying* do qual foram vítimas em criança e adolescência.

Deste modo, após a sua visualização iniciou-se uma reflexão que girou em torno de duas indagações:

- As opiniões dos outros influenciam ou não a forma como nos vemos e como nos prezamos?
- Já alguma vez gozaram ou sentiram-se gozados em relação a algum aspeto que vos caracterize?

Durante a discussão do vídeo as próprias crianças afirmaram serem vítimas de comentários negativos por parte de outros colegas, devido à sua imagem, no entanto, todos alegaram estar contentes com a sua aparência. Assim, quando questionados “Vocês mudariam algo no vosso corpo?”, as crianças de forma muito natural e espontânea responderam que não, demonstrando grande confiança na sua pele.

Da mesma forma, os participantes associaram de forma rápida e sem qualquer dificuldade a problemática abordada no vídeo ao texto lido. De facto, a prévia discussão do tema do poema ajudou a que os alunos interpretassem o mesmo de forma mais abrangente, descodificando de forma rápida o problema que a borboleta tinha – a não aceitação das suas cores. Com a exploração do poema e do vídeo os alunos conseguiram perceber a forma como os comentários negativos provenientes de outras pessoas podem ter na forma como cada um se vê e, também, a importância de se sentirem bem na sua pele para aprender a conviver consigo próprio e com o resto do mundo.

Para terminar a sessão procedeu-se à leitura individual dos poemas “*Os coelhinhos*”, “*Instante*” e “*Boa noite*” e a uma breve exploração de cada um deles.

5ª paragem – *Canção de Leonoreta* e *O Pastor*, de Eugénio de Andrade

Para iniciar a exploração do poema “*Canção de Leonoreta*” colocou-se a sua audição em áudio. Após uma segunda leitura do poema, realizada em voz alta pelos alunos, iniciou-se uma discussão sobre o mesmo. Neste sentido foram sendo lançadas as questões:

- Quem será a “Leonoreta”?
- Que nome associam quando olham para “Leonoreta”?

- Será que a borboleta é mesmo uma borboleta, ou será que o sujeito poético pode, afinal de contas, estar a falar de uma menina?
- Por que será que o sujeito poético chama à borboleta “flor do ar”? Que recurso expressivo está aqui presente?

Face ao poema e às questões que foram colocadas, os alunos perceberam que o sujeito poético se encontra muito ligado à Natureza e ao ar livre; à liberdade dos seres e recupera sentimentos ligados à infância (o brincar ao ar livre).

Concluída esta parte, foi colocado um vídeo, que faz uma animação ao poema – “O Pastor”, de Eugénio de Andrade. Assim, e após a sua visualização discutiu-se o poema tendo em conta: a solidão do pastor; a atitude tomada pelo menino o face ao pastor e o valor da amizade. Neste sentido, os alunos reconheceram que o pastor se sentia sozinho, por não tinha ninguém com quem falar e que gostasse dele, referindo, ainda, que o gesto do menino em se oferecer como amigo do pastor, foi prova da sua simpatia e do seu bom coração.

Chegados a este momento os alunos refletiram sobre a importância que as suas amizades tendo para isso associado palavras chave que descreviam as suas próprias amizades, neste sentido, surgiram palavras como: amor, carinho, confiança, segredos, brincadeiras, ajuda e verdadeira.

Por fim, foi proposto aos alunos a construção de um acróstico com a palavra AMIGO. Esta é uma das formas de expressão, que tal como defende Bastos (1999), conduz à produção criativa e proporciona às crianças a ocasião de brincar com as palavras (p. 157). De facto, a turma em geral revelou bastante interesse pela atividade, tendo surgido alguns trabalhos interessantes, como se pode verificar no exemplo da figura 2.

A legria	A mor
A mor	M aluquices
I nteressante	I mportante
G ostos	G estos
Ó timo	S onhos

Figura 2. Acrósticos com a palavra Amigo

6ª paragem – *Alforreca e Faneca*, de Violeta Figueiredo e *A íbis*, de Fernando Pessoa

Para iniciar esta sessão os participantes procederam a uma leitura silenciosa e outra em voz alta do poema *Alforreca e Faneca*.

Tendo em conta que a leitura do poema não é literal, como afirmam Peña e Rodríguez (2016), é necessário que os alunos entendam as metáforas, para assim conseguirem obter uma pluralidade de sentidos, que de outra forma talvez não seria possível (p. 28). Desta forma, debateu-se com as crianças a metáfora presente no verso «*dos seus terríveis cabelos*», sendo que ao mesmo tempo como forma de auxílio foi colocado um excerto de uma notícia divulgada pela BCC, que mostrava o movimento das alforrecas num aquário. Assim, a compreensão e interpretação do poema foi muito mais rica, uma vez que os alunos depressa conseguiram compreender o porquê do fascínio da faneca pelos “terríveis cabelos” da alforreca, para além de que a visualização do vídeo em comunhão com a leitura permitiu a obtenção de novos conhecimentos interdisciplinares.

A interdisciplinaridade marcou, ainda, a sua presença na exploração do poema *A íbis*. Tal como é defendido por Bastos (1999), a poesia, tal como a literatura em geral, constitui-se como uma experiência multidisciplinar e enriquecedora, que desperta a curiosidade para saber mais e estabelece múltiplas relações com o sujeito e o mundo que o rodeia. Deste modo, a exploração do poema de Fernando Pessoa permitiu gerar uma discussão acerca da sobre-exploração dos recursos naturais e dos animais em vias de extinção. Para tal, após a leitura e discussão do poema foi chamada a atenção dos alunos para o facto de a íbis se encontrar na lista dos animais em perigo de extinção. Quando questionados acerca das razões que poderiam levar à extinção das espécies animais, os participantes mencionaram de forma automática a destruição dos seus habitats pela ação do Homem. Desta forma, foram identificadas a destruição das florestas, a poluição, os incêndios e a caça furtiva como principais fatores que podem levar à extinção das espécies. Para melhor sustentar e mobilizar o seu conhecimento foi analisada uma notícia divulgada pela revista *Visão Júnior*, onde se encontrava explicado o que era uma espécie ameaçada e os perigos consequentes da sua extinção. Neste sentido, os participantes revelaram um

grande nível de conhecimento pelo assunto em questão, demonstrando ao mesmo tempo um grande interesse pelo mesmo. Para finalizar, solicitou-se aos alunos a entrega de uma redação acerca do tema abordado, onde explanassem o problema e argumentassem as suas ideias com base em dois tópicos: (1) a fragilização dos ecossistemas por ação do Homem (os incêndios, a destruição de florestas, a poluição e a caça); (2) a importância da preservação das espécies animais. De forma geral, todas as crianças conseguiram realizar as suas redações argumentando e dando exemplos de ações destrutivas praticadas pelo Homem, que afetam os ecossistemas terrestres e marítimos. Concluíram, ainda, que todos os humanos têm um papel a desenvolver no seu dia-a-dia que passa por reduzir o seu consumo para não desgastar os recursos, e proteger as espécies em extinção pois têm tanto direito à vida como qualquer outro ser vivo.

7ª paragem – *Canção de uma sombra*, de Teixeira de Pascoaes

A sessão iniciou-se com a leitura do poema *Canção de uma sombra*. Após a sua leitura refletiu-se acerca das coisas que o sujeito poético fala e que diz fazerem parte do que ele é. Assim e, indo ao encontro do que é defendido por autores como Siméon (2015) e Aguiar e Silva (2002), chamou-se a atenção dos participantes para o facto de o mundo exterior não ser indiferente ao poeta, pois este fala de todas as experiências que por ele foram vivenciadas. Deste modo, arranjou-se um pretexto para desconstruir a ideia inicial formulada pelas crianças, que consideravam o poema como uma experiência ligada ao sonho e ao que não é real.

Desta forma, após identificarem a névoa da manhã, a janela, a fonte, o sol, a estrela, o vento e a noite, como elementos que contribuíram para a vida do sujeito poético, solicitou-se aos alunos uma reflexão acerca de todos os aspetos/ acontecimentos, que permitiram serem a pessoa que são hoje. Para tal, foi lançado o desafio para eles próprios rescreverem uma estrofe do poema, baseando-se em elementos dessa reflexão. De modo geral, os alunos referiram que a presença da família, do amor e da amizade nas suas construções. A atividade revelou-se uma mais valia uma vez que, fomentou a expressão de pensamentos e ideias de forma criativa, tendo suscitado um grande empenho dos alunos na realização da mesma.

8ª paragem – *Romance de Tomasinho-Cara-Feia*, de Daniel Filipe e País Natal, António Baticã Ferreira

Prosseguindo na viagem, no poema *Romance de Tomasinho Cara-Feia* foram exploradas simultaneamente as questões ligadas à importância das origens de cada um e da partida. Assim, e de modo a familiarizar os alunos com o assunto da aula, foi colocada a audição em vídeo da música “Para os braços da minha mãe”, com a interpretação de Pedro Abrunhosa e Camané. Após a sua audição vários foram os participantes que se sentiram emocionados com as palavras e a mensagem da canção, surgindo, por isso, quando questionados sobre as emoções que a música transmitia, sentimentos como: tristeza, dor e saudade. A exploração das emoções possibilita, segundo Guedes (1990), comparar diferentes representações do mundo e da forma como cada um olha e interpreta as palavras. Assim, esta pré-exploração do poema revelou-se uma mais valia para a construção da interpretação do texto. Desta forma, após a leitura, os participantes conseguiram interligar a mensagem do poema com as emoções transmitidas pela canção. Por conseguinte, identificaram a personagem “Tomasinho-Cara-Feia” como uma pessoa que foi obrigada a partir e abandonar as suas origens para a pesca da baleia, inferindo que a falta de recursos em terra obrigou a procura de outra forma de ganhar sustento.


Chegados a esta conclusão, foram exploradas as múltiplas interrogações que o sujeito poético realiza ao longo do poema: “*Quem sabe se tornará?*”; “*Torne ou não torne, que tem?*”, “*Torne ou não torne que importa?*”. Face a estas os alunos concluíram com ajuda dos versos “*Vai ser igual ao avô. / Não volta a bater-me à porta*” “*E nunca mais voltará*”, que as interrogações constantes levam a inferir que o Tomasinho não voltará, pois prevê-se que tenha o mesmo destino que o avô e não torne mais à terra e aos familiares que o viram partir.

No seguimento da exploração do tema da partida sucedeu-se a leitura do poema *País Natal*. Neste sentido, foi questionado aos alunos que relação poderiam estabelecer com a canção inicialmente ouvida e com o poema *Romance de Tomasinho-Cara-Feia*. Facilmente, conseguiram inferir que o sujeito poético do *País Natal*, recordava o seu país natal e que provavelmente não viveria neste por ser emigrante. De igual forma,

continuaram a associar como tema central dos a questão da partida. Seguidamente, explorou-se a afetividade ao seu local de origem que o poeta expressava ao longo do poema. Deste forma, e por comparação com as suas próprias origens, as crianças concluíram que o local de origem de cada um é importante tanto para a formação da nossa cultura, tanto pela afetividade que criamos com o que nos rodeia.

Dado que o tema era propício a isso, optou-se por explorar, ainda, a questão “Que outras razões podem levar as pessoas a sair do seu país natal?”. Para tal, foi entregue aos participantes um pequeno folheto com uma imagem e algumas questões (ver em anexo 8). A imagem representava a saída de um grande grupo de refugiados do seu local de habitação. De forma instantânea, os alunos conseguiram identificar na imagem a presença de refugiados, que são obrigados a deixar o seu país natal devido à falta de condições de segurança, provocadas pela guerra. De igual forma, os alunos demonstraram ter consciência do problema exposto, respondendo a todas as questões de forma assertiva e correta.

Que outras razões podem levar as pessoas a sair do seu País Natal?



1) Observa a imagem com atenção. Para ti o que representa a imagem?

Eu acho que esta imagem é sobre os refugiados, para eles terem melhores condições de vida sem passarem por guerras.

2) Porque abandonam as pessoas as suas casas?

Eu acho que isso acontece por falta de segurança e que podem lançar bombas e fazer guerra.

3) Para onde se dirigem estas pessoas?

Estas pessoas dirigem-se para países calmos e para países onde possam começar uma nova vida.

Figura 3. Exemplos de respostas dadas por um aluno à atividade “Que outras razões podem levar as pessoas a sair do seu País Natal?”

9ª paragem – Meninos e meninas, de Fernando Sylvan

Em sequência do tema explorado na sessão descrita anteriormente, a última paragem da viagem poética teve como assunto a guerra. Para tal foi explorado o poema *Meninos e Meninas*. Antes da sua leitura passaram-se algumas imagens (ver em anexo 9), que mostravam crianças soldado utilizadas por guerrilheiros em contextos violentos de guerra. Depois de as observarem em silêncio, foi pedido a cada aluno que escrevesse uma palavra/ sentimento que as imagens passadas transmitiam, deste modo surgiram as palavras: tristeza, guerra, armas, violência.

Depois de ouvidos todos os alunos, procedeu-se à leitura do poema e à sua discussão. Deste modo, questionou-se aos alunos com que intenção aparecia o verso *“Todos já vimos”*, continuamente nas três estrofes do poema. Neste sentido, os participantes concluíram que o todos se tratava de todas as pessoas que assistem diariamente e em todo o lado retratos de crianças que morreram na guerra. De igual forma, foi questionado com que finalidade era realizada a pergunta contida no último verso – *“E então?”* – sendo que os alunos a associaram ao facto de toda a gente ver o que se passa e ninguém fazer nada para impedir o problema.

Assim, e dado que o poeta Daniel Sylvan é timorense e escreve sobre uma guerra onde eram utilizadas crianças soldado, foram apelados os conhecimentos históricos dos alunos acerca da guerra em Timor. Assim, recordou-se que após a descolonização de Timor, este país foi invadido em força pela Indonésia que pretendia alastrar o seu território, resultando em milhares de mortos. De igual forma, foi questionado aos alunos se tinham conhecimento de outra guerra atual, ao qual mencionaram a guerra na Síria. Deste modo, foi trabalhado em comunhão com a mensagem do poema a temática da guerra, as consequências no acesso ao bem-estar, à educação, à saúde e a bens alimentares.

Para fomentar a exploração da temática e, de modo, a instruir e sensibilizar os alunos para o tema foi passado um vídeo, divulgado pela UNICEF *“Algumas histórias não foram feitas para crianças”*. O mesmo encontrava-se ligado ao assunto da aula anterior e à questão *“Que outras razões levam as pessoas a sair do seu País Natal?”*. Com a sua visualização as crianças emocionaram-se perante o cenário descrito por uma criança, da mesma faixa etária que estes, que foi obrigada a abandonar o seu país devido à presença constante da guerra.

Face à história divulgada pela UNICEF, os participantes demonstraram particular interesse em perceber a razão pela qual existe guerra na Síria e o que levava à crise de refugiados. Para colmatar a sua curiosidade e instruir acerca do assunto foi passado o vídeo animado – “Porque é que há guerra na Síria?” - que explica de forma sucinta o que se sucedeu na Síria. Após a sua visualização os alunos conseguiram compreender de facto o que se sucede no caso da Síria, e o porquê de os países da Europa abrirem as suas portas para receber os refugiados sírios. Para terminar foi realizada a atividade “E se eu fosse um refugiado, o que levaria comigo?” (ver em anexo 10). Na atividade os participantes deveriam eleger três objetos que levariam consigo, num cenário de guerra, por ordem de importância e justificada a sua razão. Grande parte das crianças, durante a execução da tarefa, demonstrou algumas indecisões face a que tipo de objetos seriam mais importantes carregar consigo num possível cenário deste tipo. No entanto, quase todos os alunos convergiram no mesmo tipo de respostas, tal como se expõe nas figuras abaixo.

E se eu fosse um refugiado, o que levaria comigo?	
Objeto	Ordem de importância (Porquê?)
comida e água	Porque assim não morre à fome nem à sede.
uma muda de roupa (inclui sapatinhas)	Para me trocar quando estiver frio ou calor.
saio de cama	Para não passar frio durante a noite.

Figura 4. Opções de um aluno à questão “E se eu fosse um refugiado, o que levaria comigo?”

E se eu fosse um refugiado, o que levaria comigo?	
Objeto	Ordem de importância (Porquê?)
Telemóvel e o carregador	Para se me perde-se de mimha família contato com alguém, para saber onde eles estão em.
Cartão de cidadão	Se me perde-se tinha uma identidade para saberem quem eu era e os meus dados pessoais.
Alguma coisa quente e confortável	Até fim do dia eu podia abrigar-me e com alguma coisa quente e não passava frio. ...

Figura 5. Opções de um aluno à questão “E se eu fosse um refugiado, o que levaria comigo?”

C: Ponto de chegada – Os alunos e a poesia – resultados após a viagem poética

Terminada a implementação do projeto de leitura, foi entregue uma nova versão do questionário inicial. Salvo algumas nuances no grupo I, o questionário manteve-se sob a mesma estrutura, tendo apenas modificado algumas questões relativas às opiniões dos alunos. O grupo II que correspondia à vertente interpretativa do poema, não alterou tendo se mantido o poema e as questões colocadas no primeiro teste.

Questionados sobre se gostaram ou não dos poemas trabalhados no projeto de leitura, aferimos que todos os participantes gostaram da sua experiência, referindo nas suas respostas que os poemas lhes permitiram retirar uma lição importante. Apesar de não ser a intenção e de esta ideia de lição esta muito ligada às narrativas, de forma ingénua os alunos conseguiram perceber que através da poesia é possível explorar outros assuntos mais sérios. Assim, foi possível aferir que ao nível das suas opiniões em relação à poesia, os alunos demonstraram obter uma evolução significativa nas suas ideias, sendo, efetivamente, verificável que, por fim, conseguiram despertar a sua sensibilidade poética. Desta forma, reconheceram o papel que esta desempenhava e que os levava não só a

explorar novas formas de usar a linguagem, como, também, a obter conhecimentos significativos para estes. Neste sentido, foi perceptível um distanciamento das primeiras ideias fornecidas, onde associavam a poesia ao irreal, ao sonho, ou seja, a tudo que era ilusório, percecionando o caráter real com que ela é revestida.

De igual forma, os alunos referiram que a viagem lhes permitiu obter novos conhecimentos, nomeadamente, em relação ao tema da guerra e do racismo. Tendo isto em conta, e à semelhança do que ocorreu no primeiro questionário, todo o grupo considerou importante a exploração do texto poético nas aulas de Português.

Relativamente à importância atribuída à discussão de temas difíceis como o racismo ou a guerra, as opiniões dos alunos não diferiram muito das respostas do primeiro questionário, sendo que todos consideram importantes a exploração e discussão desta tipologia de assuntos, referindo muitas vezes a importância e as vantagens que o conhecimento dos mesmos lhes permitiu obter, na compreensão de certas situações do seu dia a dia enquanto cidadãos do mundo. Efetivamente, cabe à escola proporcionar a obtenção de novos conhecimentos, o desenvolvimento de determinadas competências específicas e, a promoção de valores e atitudes favoráveis ao desenvolvimento de um cidadão consciente de si e do mundo. Tais valores e conhecimentos podem ser transmitidos através da leitura de diversos tipos de texto, inclusive o poético, tal como é defendido por Cabral (2002), afirmando que “(...) a poesia, pela força que a caracteriza, pode legitimamente ser considerada como meio privilegiado de sensibilização para os valores que tal, como os saberes, deverão ser objeto de um tratamento pedagógico transversal” (p. 41).

Na vertente interpretativa, quando questionados acerca da mensagem que o poema tentava transmitir, ao contrário do que se sucedeu no primeiro teste, os alunos conseguiram, ainda que de forma básica e ingénua, compreender a intenção do poema, dando respostas como: *“A intenção deve ser para acabarmos com as guerras que há hoje em dia”*; *“Procura nos mostrar que essa menina possa estar na guerra da Síria ou noutra guerra qualquer.”* Assim, destacamos uma evolução positiva em relação às respostas obtidas no primeiro questionário, onde os alunos demonstram serem capazes de realizarem leituras de cariz mais inferencial.

Relativamente aos vários significados com que a palavra “mina” aparecia no texto, podemos concluir que desta vez todos os participantes conseguiram chegar aos seus diferentes sentidos, tendo esse facto ajudado na sua construção da compreensão do poema.

Em relação à última questão onde era pedido aos alunos que mencionassem exemplos de outros problemas mundiais que preocupam a sociedade atual, as respostas foram mais variadas e os alunos demonstraram estar mais cientes que existem diversos assuntos preocupantes. Nas suas respostas referiram quase sempre a problemática da guerra e do racismo, contudo, mencionaram ainda as doenças, a poluição, a extinção dos animais, a pobreza, as injustiças sociais e a crise de refugiados. De facto, pela sensibilidade com que foram despertados para a leitura de poesia, a entrada nos temas da ED foi algo natural e, que causou uma tomada de consciência de outro tipo de problemas, que afetam o mundo atual e implicam a sociedade em geral.

Com a realização deste questionário podemos concluir que, de forma geral, existiu um crescimento positivo dos alunos em relação à poesia. A interação com os distintos poemas trabalhados, permitiu-lhes desconstruir certos preconceitos que tinham em relação ao termo, tendo, por fim, conseguido obter uma visão mais vasta e realista do carácter com que se reveste a poesia. Em relação às interpretações destacamos uma evolução positiva, onde os participantes, por fim, revelaram ser capazes de utilizar um raciocínio mais inferencial, afastando-se, desta forma, das respostas literais e do raciocínio lógico-racional, como sucedeu no primeiro questionário.

Capítulo V – Conclusões

Concluída a análise e a interpretação dos dados, é altura de atender à questão inicialmente levantada – De que forma a abordagem ao texto poético, permite não só fomentar o gosto pela sua leitura como, também, permite a abordagem de temas e valores ligados à Educação para o Desenvolvimento?

Os resultados apresentados anteriormente apontam no sentido de que, o trabalho de exploração de poemas não só permite estimular o gosto pela sua leitura, mas, também, essa leitura permite a abordagem a temas e valores ligados à ED. Tal como é defendido por Pereira (2013), pela relação mediata que estabelece com o mundo, as obras literárias, tornam-se um verdadeiro objeto de saberes e uma possibilidade para o desenvolvimento do pensamento crítico. De facto, o contacto com o texto poético proporcionou aos alunos uma experiência multidisciplinar enriquecedora, onde aprenderam a interpretar o poema com base nas suas próprias experiências e emoções e, onde foram colocados a refletir e a tomar consciência sobre assuntos importantes para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos do mundo.

Para a questão problema formulada foram concebidos dois objetivos: (1) reconhecer na abordagem ao texto e na sua interpretação temáticas associadas à ED; (2) sensibilizar o gosto pela poesia através da concretização de um projeto de leitura.

Quanto ao primeiro objetivo é possível afirmar que a exploração e interpretação do texto poético permitiu a mobilização de temas relacionados com a ED. Como é defendido por Siméon (2015), o poema permite a consciencialização do mundo a partir da realidade daquele que escreve do âmago da sua existência – o poeta. Tal como o texto poético, também, a ED desenvolve e é perscrutora desse papel de consciencialização, unindo esses dois elementos – o poema e a ED -o resultado é enriquecedor. Neste sentido, o trabalho desenvolvido neste estudo partiu de uma realidade escrita e a partir do trabalho de interpretação dessa realidade, construiu-se pontes para a sensibilização e reflexão de temas importante para a formação de um cidadão consciente de si e do mundo que o rodeia.

De acordo com Pereira (2013), o envolvimento de temas pertinentes como os que são trabalhados pela ED “(...) permitem ao jovem, a curto prazo, o poder de pensamento,

e de escolha, e, a longo prazo, um exercício pleno de cidadania e a capacidade de adaptação às sucessivas transformações sociais (p.82).” Pelo facto de abranger múltiplos conhecimentos, a ED revelou-se ainda uma mais valia pois permitiu o envolvimento de outras disciplinas. Desta forma, foi possível conjugar os conhecimentos provenientes de outras áreas, que acabaram por ajudar a compreender e a construir outros significados para o texto. Realmente, os alunos após tomarem maior conhecimento acerca dos temas que envolviam um determinado poema, a compreensão e a interpretação eram mais intuitivas e permitiam estabelecer outras conexões.

Neste sentido, a interdisciplinaridade com conteúdos muito ligados à História e às Ciências possibilitou uma reflexão mais sólida e, também, mais argumentativa. Esta oportunidade de interligar o poema e a ED com essas áreas, permitiu criar uma maior empatia nos alunos por determinados temas, como surgiu no caso da questão dos refugiados. Neste exemplo, foi possível estabelecer ligação imediata com os conteúdos de História. Assim, para melhor entenderem a questão foi dada a comparar a situação da onda de imigração para a França ocorrida nos anos 60 e, ainda, uma ligeira comparação com a questão dos retornados. Deste modo, os participantes para além de se encontrarem entusiasmados para participarem com os seus conhecimentos, enriqueceu em muito a reflexão e a discussão da questão em causa. Efetivamente, nas aulas onde ocorreu a interdisciplinaridade a aprendizagem foi mais rica e permitiu estabelecer múltiplas relações com os conhecimentos dos alunos.

Apesar de existir realmente, uma insuficiência de orientações específicas para o tratamento da poesia em sala de aula, podemos afirmar, tal como Azevedo & Guimarães (2017), que o trabalho pedagógico do texto poético é significativo e inferencial quando o professor assim o reconhece. Deste modo, um docente consciente das potencialidades do ensino da poesia, será capaz de oferecer aos seus alunos um contacto significativo com esta, proporcionado assim uma riqueza de aprendizagens que permite: a exploração de uma linguagem rica e polissémica; a exteriorização de emoções e, ainda, como já vimos a discussão de temas relevantes para o desenvolvimento da consciência cívica.

Relativamente ao segundo objetivo formulado para esta investigação, é possível afirmar que a concretização do projeto de leitura encaminhou os alunos para a sensibilização do gosto poético.

Após tomarmos conhecimentos acerca das experiências dos alunos com a poesia e, depois de averiguado o modo como realizavam as suas interpretações, optou-se por desenvolver um projeto de leitura que, como já foi dito, intitulou-se “Viagem pela poesia”.

Inicialmente, as ideias recolhidas permitiram perceber que grande parte das crianças tinha já ideias erradas acerca do que é ou não poesia, sendo que a associavam à presença da rima, do sonho e do que é por natureza belo. Ainda, nesta primeira fase, averiguamos que o seu modo de interpretação perante um poema era bastante básico, sendo que os alunos se focavam essencialmente em aspetos literais do texto para formular respostas a questões de carácter inferencial. Neste sentido, e tal como referem Siméon (2015) e Toré (2010), foi necessário desprender os alunos do modo de compreensão dominante – o racional-, para apelar às emoções e às suas próprias experiências. Recordando as palavras de Siméon (2015), para compreender um poema é necessário mobilizar o nosso ser por inteiro, abraçar o texto com as nossas próprias vivências.

O envolvimento no projeto de leitura permitiu às crianças manter contacto com diferentes tipos de poemas, de diferentes autores e diferentes temas, o que possibilitou aumentar o seu leque literário, e compreender que poesia não era apenas rima, sonho e beleza, mas, também, poderia ser agressiva, apelar a sensações que envolvessem a tristeza, a saudade, a morte, entre outras. Esta riqueza textual com a qual os alunos tiveram contacto, motivou para a leitura de diferentes poemas, ao mesmo tempo que deu oportunidade de mobilizar saberes e valores transversais significativos para os alunos. De facto, a turma mostrou-se bastante participativa durante todo o projeto, revelando particular interesse em temas como o racismo e a guerra. Deste modo, é seguro afirmar que o projeto de leitura foi adequado aos participantes em questão, sendo que progressivamente foi possível observar diversas melhorias a nível do seu discurso e, principalmente ao nível da interpretação.

O modo de interpretação aplicado no projeto envolveu os alunos em múltiplas questões, que os fizesse tomar consciência das palavras do poema, ao mesmo tempo que

eram analisados aspetos linguísticos que ofereciam maior riqueza ao texto, como as figuras de estilo. A partir deste trabalho os alunos iam descodificando diversos significados, tendo sempre em mente a máxima defendida por Siméon (2015) – não existe uma só interpretação, existem várias, pois todos os seres são diferentes e têm experiências diferentes e, por isso, o seu modo de compreender o poema será necessariamente diferente. Este facto ajudou a que os participantes não sentissem tanto receio de participar com as suas ideias, argumentado os seus pontos de vista com base nas suas próprias emoções e vivências.

Os dados do segundo teste aplicado permitiram perceber que apesar de existirem certas melhorias ao nível da interpretação, os participantes continuaram a formular respostas básicas e, por vezes, algo ingénuas. No entanto, ficou claro após a análise dos dados, que os alunos despertaram o gosto e a sensibilidade pela leitura de textos poéticos, pelo facto de terem conseguido entrar nas temáticas, nomeadamente, da ED. Contudo, apesar das visíveis melhorias, reconhece-se que existe ainda um longo percurso a percorrer e que não pode ficar por aqui. De facto, tal como é defendido por Ribeiro (2007) o tratamento da poesia não deve ser tido como um evento esporádico e efémero, deste modo deverá estar presente em todos os anos de ensino para que o seu contacto seja cada vez mais profundo e repleto de significado.

Os resultados do estudo permitem concluir, ainda, que a pedagogia utilizada neste projeto contribuiu para um papel mais ativo dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, para além de estimular a sua atenção nas aulas e fomentar a sua participação. Mais ainda, apontam para a influência positiva que a poesia tem no processo educativo, fomentado a discussão de diversos assuntos que atualmente fazem parte do dia-a-dia das crianças, permitindo-lhes obter outros conhecimentos importantes para a sua formação enquanto cidadão do mundo.

Limitações do estudo

O estudo aqui presente apresentou alguns constrangimentos, que se deveram sobretudo ao tempo limitado para a concretização do estudo. Neste sentido, salienta-se o facto de, por vezes, o investigador ter de acelerar o seu processo de recolha de dados, para dar outros conteúdos que deveriam ser lecionados. Consequentemente, parte da compreensão e discussão dos temas que estavam incluídos no estudo ficaram comprometidos e pouco consolidados. Outro facto comprometedor teve que ver com o tempo de leção dos doze poemas que o programa prevê e, que devem ser explorados nas aulas de Português. Desta forma, várias foram as vezes em que se abordou mais que um poema na aula, dificultando o papel do investigador, pois nem sempre era fácil manter um fio condutor entre tudo que se passava.

Evidencia-se, também, o facto de existirem poucos estudos que envolvam diretamente o papel da poesia na promoção de valores e saberes ligados à Educação para o Desenvolvimento, exigindo por isso uma maior dedicação e pesquisa quando se tratou de abordar este assunto na fundamentação teórica.

Por fim, destacamos a importância da realização de projetos deste tipo, ou seja, que envolvam a diversidade de saberes sociais, culturais e até históricos da Educação para o Desenvolvimento com as diferentes áreas curriculares. O projeto em si revelou-se deveras enriquecedor para a formação de um leitor consciente, para a promoção do gosto e da sensibilidade pela leitura de textos poéticos e, também, para a discussão de temas pertinentes que envolvam assuntos da ED.

Parte III – Reflexão final da PES

Um longo percurso académico culmina agora neste ponto, em que terminamos com uma reflexão acerca das motivações que levaram a ingressar neste curso e, também, de toda a Prática de Ensino Supervisionada, ocorrida durante o ano letivo 2017-2018.

O ingresso e as experiências proporcionadas pela licenciatura em Educação Básica, permitiram cultivar um gosto peculiar pelo contexto de 1º e 2º CEB. Deste modo, nunca foi dúvida para mim qual o mestrado que pretendia envergar, assim, chegada a hora de optar por um curso decidi-me por aquele que continha os dois ciclos e as duas áreas que mais gosto – Mestrado em ensino do 1º CEB e 2ºCEB em Português e História e Geografia de Portugal.

De acordo com García (1999), o processo de formação pode definir-se como uma função social, que pretende transmitir saberes, como o saber fazer ou o saber ser. Numa outra perspetiva, referida pelo mesmo autor, a formação “(...) pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem (...) (p. 19).” No que toca à formação de professores o assunto é mais complexo, pois o professor deve se encontrar em formação contínua, para, desta forma, tomar posse de todas as alterações que se sucedem ao nível da investigação educacional e que permitem melhorar a qualidade de ensino. De acordo com Day (2004), a “(...) investigação é a base de um bom ensino e constitui um aspeto chave para conseguir manter e desenvolver o conhecimento profissional (p.56).” Apesar de reconhecer que o percurso de formação nunca será completo, pois existe um grande fluxo de investigações que surgem e visam melhorar a qualidade da educação; o processo de formação obtido através da licenciatura e do mestrado permitiram-me tomar posse de boas práticas de ensino, principalmente ao nível das didáticas, que em muito promoveram uma boa passagem pelo estágio.

Deste modo, fazendo um balanço geral de todo o percurso efetuado este foi sem dúvida enriquecedor e muito gratificante enquanto futura docente. O primeiro ano de mestrado proporcionou a aquisição de diversos conhecimentos didáticos e teóricos que alargaram e sustentaram ainda mais a nossa bagagem de saberes. O segundo ano, por sua vez, foi um ano de imenso trabalho, onde as exigências e as responsabilidades aumentaram

e, pela primeira vez, sentimos o peso e o compromisso que é ser professor. Contudo, o facto de nos ter sido depositada a confiança para assumir este papel junto das crianças, permitiu adquirir a experiência prática que nos faltava e colocar em evidência a teoria, proporcionando assim novas vivências e aprendizagens.

Durante ambas as intervenções ocorridas foi nos dada a possibilidade de observar, planificar e refletir sobre as nossas práticas, para que o nosso desempenho fosse cada vez melhor. Deste modo, apesar das dificuldades inicialmente sentidas, em relação às turmas, aos contextos e às metodologias de aprendizagem, o período de regência revelou-se bastante positivo a diferentes níveis. Assim, destaco o nível social, pois permitiu obter a confiança que necessitava para interagir com as crianças das diversas faixas etárias; e o nível académico, porque me ajudou a perceber qual o melhor método de planificação e a adquirir a capacidade para contornar obstáculos que iam aparecendo e não estavam previstos, como sucede tantas vezes nas rotinas de sala de aula.

As fases de observação do contexto revelaram-se extremamente úteis para que a adaptação fosse cada vez mais gradual e, também, para recolher informações sobre o modo de aprendizagem da turma e das estratégias utilizadas pelas professoras cooperantes. Durante este período foi extremamente importante o contacto com as crianças e com as respetivas docentes. As observações possibilitaram ainda aferir quais as fragilidades e as potencialidades de cada aluno e, ainda, viver de perto a rotina de um professor do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico.

O contexto de 2º CEB foi sem dúvida o mais desafiante, pois exigiu de nós um outro tipo de interação quer com os alunos, que se encontram numa faixa etária prestes a atingir a adolescência, quer com toda a comunidade educativa. De igual forma, não eram raras as vezes em que nos pediam para fazer parte de algum projeto ou para acompanhar as crianças a visitas a diferentes locais, tornando, assim, a nossa presença mais evidente na escola e aumentando as nossas responsabilidades. A falta de tempo parecia uma constante no dia-a-dia e sem dúvida foi no contexto do 2º CEB, que sentimos uma maior pressão tanto ao nível de preparação de aulas, como em tudo o resto que nos envolvia na comunidade educativa. Contudo, tudo constituiu uma aprendizagem e não faltou apoio de diversos professores, para além das cooperantes, que se mostravam interessados pela

nossa presença e ofereciam a sua ajuda para qualquer coisa que necessitássemos. O contacto com as duas turmas do 6º ano foi um choque ao início, pois o ambiente de sala de aula era completamente distinto do 1º CEB e sentimos mais dificuldades em controlar as interações com grupos destas idades. No entanto, após o nervosismo das primeiras intervenções tudo se tornou mais fácil, à medida que a confiança com a turma também aumentava. A integração na comunidade educativa e nas dinâmicas de grupo da escola foi um ponto a nosso favor, uma vez que enquanto futuros docentes teremos de saber lidar e trabalhar em conjunto em múltiplas e diferenciadas situações.

Na área de Português descobri que sinto realmente uma grande paixão pela literatura e pelas palavras e, procurei afincadamente, nas minhas intervenções, despertar nos alunos o gosto pelo texto e a sensibilidade por este. De facto, um acontecimento caricato que marcou a passagem por ambos os contextos é que me atribuída mim a responsabilidade de abordar o texto poético. Outro facto é que não gostava, nem achava fundamento algum estudar poesia. Na vida fui mais uma das múltiplas pessoas que saíram da escolaridade obrigatória a pensar que a poesia não servia para nada. Contudo, o facto de os alunos do 3º ano terem em mim a imagem da primeira pessoa a iniciar-lhes na leitura de obras poéticas, exigiu uma outra tomada de posição. Deste modo, depois de alguma pesquisa percebi que um poema não tem de ter um determinado sentido, isto é, um sentido universal e aceite por todos; mas, pelo contrário que nele podem aflorar diversos significados, consoante as experiências que cada um faz do poema. Foi isso que tentei transmitir aos alunos do 1º e do 2º CEB, onde procurei fomentar nestes o gosto e a sensibilidade poético e, o resultado não poderia ter sido melhor. No primeiro ciclo aprendi a gostar da poesia e do diálogo que ela permitia manter entre mim e os alunos, no segundo ciclo tive oportunidade de trabalhar a poesia com uma área que sempre me despertou interesse e a minha atenção que é a Educação para o Desenvolvimento. Portanto, todo este trabalho aqui exposto não foi tido como uma obrigação, mas sim como um gosto e um prazer, na medida em que me permitiu não só me instruir sobre poesia, como também ser uma investigadora numa área que gosto através de um tipo de texto que outrora me causava tanta aflição contactar.

Durante este percurso, foram muitas as aprendizagens e as experiências ambas enriquecedoras que me permitiram crescer a nível pessoal e profissional. Apesar de todas as dificuldades sentidas, todo o stress acumulado pela aparente falta de tempo para entregar tudo dentro do prazo e o constante cansaço que sentia mentalmente, todo este caminho percorrido permitiu evoluir enquanto pessoa e futura profissional. Ao longo das intervenções senti que umas vezes era bem-sucedida e isso dava-me ânimo para continuar a trabalhar, como outras vezes sentia que apesar de ter tentado dar o meu melhor os resultados não iam ao encontro do que era esperado, nessas alturas lembro-me de sentir um grande desânimo pela aula e pelo meu trabalho. Contudo, os erros servem para aprender e foi com essas situações que me senti crescer ainda mais, pois procurei sempre ser melhor e proporcionar bons momentos de aprendizagem às crianças com quem tive contacto.

Por fim, termino esta reflexão com orgulho pelo trabalho que consegui desenvolver e fazendo um balanço positivo de todas as experiências proporcionadas por este Mestrado, quer a nível académico onde tive contacto com bons profissionais que nos deram as ferramentas necessárias para singrarmos profissionalmente, quer a nível profissional onde fomos incluídas em diferentes e bons contextos de estágio.

Bibliografia

- Acsur-Las Segovias (1998). *Guía de educación para el desarrollo y tú...¿cómo los ves?* 3ª ed. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 17-24.
- Aguiar e Silva, V. (2002). *Teoria da Literatura*. 8ª ed., Coimbra: Livraria Almedina.
- Amaral, F. P. (2014). Formar melhores leitores. Em L. Barros, *A leitura como Projeto* (pp. 9-10). Tropelias & Companhia.
- Azevedo, F. & Guimarães, A. (2017). O Lugar da Poesia nas Orientações Curriculares Oficiais Portuguesas. *Nuances: estudos sobre Educação*, v.28, pp. 95-111.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Programa e Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brito, A. D. (2013-2017). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito*. Viana do Castelo.
- Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (maio de 2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cabral, M. M. (2002). *Como abordar o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- Coelho, N. (1974). *Literatura & Linguagem- Introdução aos Estudos Literários*. 1ª ed., São Paulo: Edições Quíron, pp. 50 – 105.
- Cohen, J. (1976). *Estrutura da Linguagem Poética*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2ª ed.). Lisboa: Almedina.
- Dias, C. J. (2016). *A emancipação do imaginário: as potencialidades do texto poético no Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Enes, J. (1983). *Linguagem e ser*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Estatística, I. N. (29 de janeiro de 2018). INE. Obtido de: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE
- Fernades, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em Educação*.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a Poesia*. 1ª ed. Rio Tinto: ASA.

- Gómez Toré, J. L. (2010). Perder el miedo a la poesía: ¿hay que aprender a desaprender a leer poesía en el aula? *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, v.41, p.165-175.
- Grupo Francês de Educação Nova (1980). *O Poder da Poesia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- IGEC. (2015-2016). *Avaliação externa das escolas: Agrupamento de escolas Pintor José de Brito*. Lisboa: DGE.
- Jean, G. (1989). *Na Escola da Poesia. Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leal, S. M. (2009). *Ser Professor...de Português: especificidades da formação dos professores de Língua Materna*. (U. d. Minho, Ed.) Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.
- Marques, C. P. & Azevedo, F. (2013). *Literatura infantil, imaginário e valores interculturais: apontamentos para uma pedagogia desde o jardim de infância*. Braga.
- Melo, S. P. M. I. (2011). *Da poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino- Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Braga.
- Mestre, C. S. M. (2015). *A poesia e alguns dos seus caminhos: uma perspetiva comparatista para a formação de leitores na aula de português língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Peña, P. A. V. & Rodríguez H. M. (2016). *Aula Poética*. pp. 25 – 38.
- Pereira, V. (2013). *Educar para Ser: A Educação para a Cidadania nas obras A que Sabe a Lua? E o Nabo Gigante*. II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil – Comunicações. pp. 80 – 89.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre a Literatura para a Infância*. 1ª ed. Lisboa; Caminho, pp. 79 -129.
- Ribeiro, M. J. (2007). *Revista Portuguesa de Pedagogia. O valor pedagógico da poesia*. pp. 51- 81.
- Silva, S., & González, I. M. (2013). *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Porto : Deriva Editores.
- Siméon, J. (2015). *A vitamina P – Poesia, porquê, para quem, como?* 1ª ed. Palmela: Trinta por uma Linha.

Soares, D. L. (2015). Escrever para Crianças sobre a Guerra. *De Como a Literatura para a Infância «é chamada à guerra». Reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal*. 1ª ed. Porto: Tropelias & Companhia, pp. 23 – 35.

ANEXOS

Anexo 1 – Plano de aula (1º CEB)

Área disciplinar: Português				Tempo: das 10:30 às 12:00	
Temas/Blocos/Domínios/ Conteúdos	Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores	Pré-requisitos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
<p>Educação literária (LE3) Leitura e audição • Obras de leitura do PNL. (p. 14, PMCPEB, 2015)</p>	<p>Ler e ouvir textos literários • Ouvir obras de literatura para a infância. (p. 56, PMCPEB, 2015)</p>		<p>Para começar a aula, é colocada de fundo uma música calma (Link: https://www.youtube.com/watch?v=WxM45dOrb10). À medida que os alunos entram na sala, devem sentar-se e escutar a melodia. Só quando a turma estiver em silêncio e relaxada, é que a professora intervém.</p> <p>Assim, para começar a aula, é apresentada à turma a ilustração da capa e contracapa da obra a ser explorada, sem revelar o título (anexo 1). A obra é “A cor das vogais”, de Vergílio Alberto Vieira. Deste modo,</p>	<p>Música Colunas</p> <p>Capa da obra (anexo 1)</p>	

<p>Compreensão do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipação de conteúdos. (p. 14, PMCPEB, 2015) 	<p>Compreender o essencial de textos escutados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo. (p. 56, PMCPEB, 2015) 	<p>Capacidade de inferir assuntos através de elementos do texto.</p> <p>Capacidade para partilhar ideias/</p>	<p>como atividade de pré-leitura é analisada a capa e a contracapa, explorando os elementos pictóricos presentes e antecipando informação. Assim, são lançadas as perguntas: “Olhando para a ilustração da capa e da contracapa, o que podem dizer acerca da obra? Será uma obra escrita em prosa ou em poesia? Qual poderá ser o título da obra e porquê?” Após o levantamento das ideias prévias dos alunos, a professora deve revelar o nome da obra – “A cor das vogais”. De seguida, deve questionar: “Agora que sabem o título o que podem dizer acerca da obra? Será que as vogais têm cor?”. Depois de ouvidos os alunos, a docente coloca à vista de todos um pequeno vaso com violetas. Seguidamente, deve questionar: “Conhecem estas flores? Alguém sabe dizer como se chamam? O que será que fazem aqui? Será que aparecem no livro? De que forma?”</p>	<p>Obra – “A cor das vogais”</p> <p>Vaso com violetas</p>	<p>O aluno é participativo e interessado.</p> <p>O aluno é capaz de inferir acontecimentos do texto face a elementos dados.</p> <p>O aluno é atento e expressa, de forma crítica, a sua opinião acerca do texto.</p>
--	--	---	--	---	--

<p>pontos de vista. (p. 14, PMCPEB, 2015)</p> <p>Leitura e escrita (LE3) Compreensão do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentidos do texto: tema, assunto, informação essencial. (p. 13, PMCPEB, 2015) 	<p>história ouvida. (p. 56, MCPEB, 2015)</p> <p>Organizar os conhecimentos do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tema ou o assunto do texto; • Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira; • Referir, em poucas palavras, o essencial de um texto. <p>(p. 54, MCPEB, 2015)</p>	<p>Capacidade para formular opiniões pessoais acerca de um assunto.</p>	<p>parte, é importante que os alunos entendam bem o que o autor quer dizer. Assim, apesar de ser esperado que todos os alunos consigam chegar facilmente à resposta da segunda questão, estes podem comprovar o que o autor diz sentindo a própria planta.</p> <p>2ª estrofe: Que informação o autor nos dá acerca das violetas, nesta estrofe?; Alguém consegue dizer, por palavras suas, o que o autor quer dizer nos dois últimos versos da estrofe? ; O que é gratidão?</p> <p>Em relação à primeira questão, é esperado que os alunos consigam extrair do texto que as violetas não têm um perfume intenso. Como há essa oportunidade, os alunos podem comprovar se a flor exala ou não algum perfume. Para ajudar a verificar essa característica, a professora apresenta uma rosa. Deste modo, comparando o perfume de uma e outra flor, a turma facilmente percebe que o perfume das violetas é quase inexistente.</p>	<p>informação essencial para a sua compreensão.</p> <p>O aluno apela aos sentidos para responder a perguntas formuladas.</p> <p>O aluno consegue formular por palavras suas uma opinião.</p> <p>O aluno apela aos sentidos para responder a perguntas formuladas.</p>
---	---	---	---	---

		<p>Perceção do sol como fonte de luz e calor.</p> <p>Utilização do dicionário.</p>	<p>No que toca às duas últimas questões é esperado que os alunos consigam entender, que o sol como fonte de luz e calor ilumina e aquece a Terra e todos os que nela habitam. Desta forma, as violetas guardam a luz do sol com gratidão, pois esta é a sua fonte de luz e aquecimento, mas, também, é através deste que produzem a sua energia.</p> <p>3ª estrofe: deve ser verificada, antes de mais, a existência de vocabulário desconhecido, nomeadamente os vocábulos: ternura, seda e paixão. Assim, depois de esclarecido o significado de cada um destes, são lançadas as questões: “O que é o pé de uma flor?; Conseguem perceber a pergunta que o autor faz?”</p> <p>Não é esperado que os alunos consigam chegar, imediatamente, à resposta, deste modo devem ser dadas pequenas dicas, como, por exemplo, mostrar o caule da flor e verificar se este é delgado e fino como a seda. Depois de verificada a delicadeza do caule da violeta, já é esperado que os</p>		<p>O aluno é capaz de identificar o sol como fonte natural de luz e calor.</p> <p>O aluno é capaz de utilizar corretamente o dicionário.</p>
--	--	--	---	--	--

<p>Leitura e escrita (LE3) Compreensão do texto • Vocabulário: alargamento temático.</p>	<p>Apropriar-se de novos vocábulos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o significado de novas palavras. 	<p>Perceção da fragilidade da violeta.</p>	<p>alunos consigam entender a questão do autor.</p> <p>Antes de avançar deve ser ainda questionado: Qual é a cor da paixão? Apesar de ser um facto que a cor da paixão é o vermelho, não é esperado que os alunos saibam a resposta. Assim, esta deve ser dada pela professora ou por algum aluno que saiba.</p> <p>4ª estrofe: O que será que o autor quis dizer acerca com o magoado jeito de se sentirem abraçadas? (Se os alunos não conseguirem chegar de imediato à resposta são dadas outras questões: será que conseguimos abraçar uma violeta? (Relembrar que as violetas são frágeis); Como é que nós abraçamos alguém?”</p> <p>Concluída a exploração do poema, é pedido aos alunos que realizem uma ilustração para o poema.</p>	<p>Material de desenho</p>	<p>O aluno é capaz de perceber com seus sentidos a fragilidade da violeta.</p> <p>O aluno é atento e expressa, de forma crítica, a sua opinião acerca do texto.</p>
--	---	--	---	----------------------------	---

Anexo 2 – Plano de aula (2º CEB)

Área disciplinar: Português		Tempo: das 10:20 às 11:50		
Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores	Temas/ Blocos/ Domínios/ Conteúdos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
<p>20. Ler e escrever para fruição estética.</p> <p>3) Expressar, oralmente ou por escrito, ideias, sentimentos e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p>	<p>EDUCAÇÃO LITERÁRIA (EL6) <u>Compreensão de texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista. <p>ORALIDADE (O6)</p>	<p>Para iniciar a aula, a professora projeta o sumário.</p> <p>Sumário: Leitura e exploração dos poemas: <i>Romance de Tomasiinho-Cara-Feia</i>, de Daniel Filipe e <i>País Natal</i>, de António Baticã Ferreira</p> <p>Para dar início à exploração dos poemas da aula: <i>Romance de Tomasiinho-Cara-Feia</i>, de Daniel Filipe e <i>País Natal</i>, de António Baticã Ferreira – é colocado o vídeo (ver anexo 1) com a interpretação da música <i>Para os braços da minha mãe</i>, por Pedro Abrunhosa e Camané. Para acompanhar a sua visualização é entregue a cada aluno a letra da canção (ver em anexo 2). Após a escuta/ visionamento da interpretação, é pedido aos alunos que expressem os sentimentos que a canção lhes provoca/ desperta. As respostas/ ideias surgidas, devem ser anotadas no quadro pela professora. São esperadas respostas como: dor; despedida; partida; infelicidade e saudade. Ao longo desta recolha de ideias, a professora pode perguntar, se não for sugerido pelas crianças, se o sujeito da canção será alguém que viva perto da sua família e do que lhe é confortável e conhecido.</p>	<p>Projektor Computador</p> <p>Vídeo – <i>Para os braços da minha mãe</i> (anexo 1)</p> <p>Letra da canção (anexo 2)</p>	<p>O aluno atenta na letra e no significado da música escutada.</p> <p>O aluno exprime sentimentos/ emoções provocadas pela música escutada.</p>

<p>3. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência. 4) Respeitar princípios reguladores de interação discursiva, na apresentação de factos e de opiniões.</p> <p>18. Ler e interpretar textos literários. 6. Fazer inferências.</p> <p>1) Ler textos da literatura para crianças e jovens.</p> <p>20. Ler e escrever para fruição estética. 3) Expressar, oralmente ou por escrito, ideias, sentimentos e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>9. Organizar informação contida no texto.</p>	<p><u>Interação Discursiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípio da cortesia <p>EDUCAÇÃO LITERÁRIA (EL6) <u>Compreensão do texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferências. • <u>Textos da literatura para crianças e jovens.</u> • Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista. <p>LEITURA E ESCRITA (LE6) <u>Compreensão de texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura do texto; aspetos nucleares do texto; síntese. 	<p>Neste sentido, deve ser iniciado um diálogo com os alunos, onde devem ser lançadas as questões: não é somente de pessoas que podemos sentir saudades, também, podemos sentir saudades de lugares, de situações e até de sensações. Já sentiram saudades de alguém ou de alguma coisa? Que sentimentos vos despertou? <u>Nesta perspetiva:</u> Ter saudades de algo é mau ou, pelo contrário, é bom? Em que situações é mau e em que situações é bom?</p> <p>A partir do diálogo anterior, deve ser, por fim, lançada a questão: tendo em conta, tudo o que falamos, qual será o tema da nossa viagem poética de hoje? É esperado que os alunos refiram, novamente, as palavras saudade, tristeza/ felicidade; partida; imigração; dor, como presumíveis temas da viagem. Assim, é pedido aos alunos que abram o manual na página 222 (ver em anexo 3), para ser realizada a leitura expressiva do poema <i>Romance de Tomasinho-Cara-Feia</i>. Após a sua leitura, são dados uns breves segundos para as crianças refletirem acerca desta. Concluído este tempo, são lançadas algumas questões para incitar à reflexão sobre o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agora que conhecem o poema, conseguem estabelecer uma relação entre este, e a interpretação que ouvimos, com as palavras/ sentimentos que associaram à música? • Como será o local onde este Tomasinho vive? Será um lugar em que existe oportunidade de trabalho de fácil acesso? <u>Neste sentido:</u> por que será que teve de partir? • Observem os versos onde o sujeito poético questiona: «Quem sabe se tornará?» (1ª estrofe) «Torne ou não torne, que tem?» (2ª estrofe) «Torne ou não torne, que 	<p>Página 222 – manual (anexo 3)</p>	<p>O aluno participa no diálogo, evocando as suas próprias experiências.</p> <p>O aluno manifesta os seus sentimentos e ideias, na partilha de opiniões.</p> <p>O aluno infere o tema do poema a ser lido.</p> <p>O aluno lê de forma expressiva e com boa entoação.</p> <p>O aluno estabelece relações entre a música e o poema lido.</p> <p>O aluno infere situações face ao conteúdo do texto.</p> <p>O aluno manifesta a sua</p>
--	---	---	--------------------------------------	--

<p>6) Explicitar, de maneira sintética, o sentido global de um texto.</p> <p>18. Ler e interpretar textos literários.</p> <p>8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária.</p> <p>3. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência.</p> <p>4) Respeitar princípios reguladores de interação discursiva, na apresentação de factos e de opiniões.</p> <p>18. Ler e interpretar textos literários.</p>	<p>EDUCAÇÃO LITERÁRIA (LE6) <u>Compreensão de texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Linguagem: vocabulário, conotações, estrutura do texto. <p>ORALIDADE (O6) <u>Interação Discursiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Princípio da cortesia <p>EDUCAÇÃO LITERÁRIA (LE6) <u>Compreensão de texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Linguagem: vocabulário, conotações, estrutura do texto. 	<p>importa?» (3ª estrofe) – Qual será a sua intenção à medida que vai fazendo as interrogações? (Reparar no pormenor que ele vai acrescentado às questões – “(...) que tem?” e “(...) que importa?”)</p> <ul style="list-style-type: none"> Existe alguma resposta a estas interrogações? (Sim, no verso «-E nunca mais voltará») Qual será a intencionalidade do sujeito poético quando interroga, quase como se fosse um aparte, «(outro nome, que lho dá?)»? Afinal, este Tomasinho-Cara-Feia é uma pessoa singular, ou será que existem muitos Tomasinho(s) que, por falta de acesso a outras oportunidades, tiveram que partir? Será que este Tomasinho vive num local onde tem acesso a um rendimento, através de um emprego fixo? Será isto uma realidade apenas na terra de Tomasinho? (atentar no país de origem do poeta – Cabo Verde) É esperado que os alunos refiram que mesmo nos países do Norte, como Portugal, se verifica a saída de pessoas para o estrangeiro em busca de emprego e de outras condições, que no seu país não tem acesso. <p>A propósito da saída das pessoas do seu país, em busca de melhores condições de vida, quer a nível social quer económico, é pedido aos alunos que atentem no título do poema da página 223 (ver em anexo 3) – <i>País Natal</i>, de António Baticã Ferreira. Assim, deve ser lançada a questão: O que significa a expressão “país natal”? Deste modo, é esperado que os alunos mencionem que País Natal é uma expressão utilizada referente ao nosso país de origem, neste caso, o país de natal dos alunos é Portugal. Neste sentido, é iniciado um diálogo com os alunos</p>	<p>Página 223 – manual (anexo 3)</p>	<p>opinião face à linguagem do poema.</p> <p>O aluno infere, a partir da resposta às questões, o sentido global do poema.</p> <p>O aluno identifica intencionalidades expressas pelo sujeito poético.</p> <p>O aluno manifesta a sua opinião face ao poema.</p> <p>O aluno reconhece a expressão “país natal”, fornecendo uma</p>
--	--	---	--------------------------------------	---

<p>8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária.</p> <p>1. Ler textos da literatura para crianças e jovens.</p> <p>20. Ler e escrever para fruição estética.</p> <p>3) Expressar, oralmente ou por escrito, ideias, sentimentos e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>9. Organizar informação contida no texto.</p> <p>6) Explicitar, de maneira sintética, o sentido global de um texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Textos</u> da literatura para crianças e jovens. • Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista. <p>LEITURA E ESCRITA (LE6)</p> <p><u>Compreensão de texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura do texto; aspetos nucleares do texto; síntese. 	<p>onde o professor deve procurar apelar à empatia para com as pessoas que por alguma razão são obrigadas a deixar o seu “País Natal”. Nesta perspetiva, mencionar o facto de as nossas origens serem um fator importante na construção da nossa personalidade. No seguimento desta linha de pensamento, apelar, igualmente, ao facto de essas raízes estabelecerem em nós ligações ao local e às pessoas, onde e com quem nos sentimos bem e confortáveis.</p> <p>Após este diálogo, deve ser realizada a leitura expressiva do poema <i>País Natal</i>. Concluída a leitura, depois de uma pausa breve, são lançadas as questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que o sujeito poético tentou transmitir no poema? • Será que este sujeito poético é alguém que vive no seu país? • O que é isto de “<i>Um sentimento de amor pátrio (...)</i>” expresso pelo sujeito poético? Vocês sentem amor pela vossa pátria, isto é, pelas vossas origens? • Como é que lembra o seu país? (Mais uma vez, referir a conexão que sentimos à nossa terra, aos lugares onde andamos, às tradições, tanto a nível local como nacional) • O sujeito poético lembra o seu país natal com saudade e nostalgia. Será que esta saudade é recordada de uma forma boa ou, pelo contrário, é uma saudade triste? Porquê? <p>Terminada a discussão do poema e, por sua vez, das questões vão sendo lançadas, a professora deve, ainda, perguntar: Será que todas as pessoas saem do seu país natal, pois procuram</p>	<p>explicação sobre o seu significado.</p> <p>O aluno reconhece os lugares e as pessoas com quem lidam como partes importantes das suas raízes.</p> <p>O aluno procura interpretar o sentido do poema.</p> <p>O aluno manifesta-se em relação ao poema, fornecendo o seu ponto de vista.</p> <p>O aluno explicita o conteúdo do texto.</p> <p>O aluno manifesta a sua opinião/sentimentos face ao poema.</p>
--	--	--	--

<p>3. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência.</p> <p>4) Respeitar princípios reguladores de interação discursiva, na apresentação de factos e de opiniões.</p>	<p>ORALIDADE (O6) <u>Interação Discursiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípio da cortesia 	<p>outras condições de vida? Depois de escutadas as ideias dos alunos, é projetada a imagem (ver em anexo 4). De seguida, é estabelecido um diálogo, colocando algumas questões do tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que representa a imagem? • Porque abandonam as pessoas as suas casas? • Para onde se dirigem? <p>O objetivo é que os alunos percebam que existem outras razões, que levam as pessoas a saírem do seu país natal. No exemplo da imagem, deve ser referido que há um grande número de populações que são obrigadas a sair do seu país, isto é, a abandonar as suas raízes, por não conseguirem obter a segurança que necessitam no seu território de origem. Neste sentido, mencionar que estas pessoas são conhecidas pelo nome de “refugiados”. Mediante o diálogo pode, também, ser apelada à empatia histórica, assim, deve ser considerado o caso dos “retornados”, que apesar de regressarem ao seu país natal, foram obrigados a deixar as suas vidas e tudo o que tinham durante a Guerra Colonial e após esta. Finalizando, deve ser sublinhado que em outras épocas existiram e continuam a existir pessoas forçadas a deslocarem-se, muitas vezes, colocando as suas vidas em perigo. Realçar que é importante ajudar o outro, no sentido de não discriminar, pois são pessoas que viveram situações de extrema vulnerabilidade e necessitam de proteção para (sobre) viver.</p> <p>Trabalho de casa: pesquisar os conceitos de: migrante e refugiado.</p>	<p>Imagem – refugiados (anexo 4)</p>	<p>O aluno expressa as suas conceções face à questão.</p> <p>O aluno identifica a presença de refugiados na imagem apresentada.</p> <p>O aluno percebe que existem situações em que as pessoas são obrigadas a deixarem as suas casas, por outros motivos para além dos explorados nos poemas.</p>
---	---	---	--------------------------------------	--

Anexo 3 – Questionário A

1. Responde às questões seguintes consoante a **tua opinião**. Lembra-te: a tua opinião é única e não deves deixar-te influenciar pelo que os outros respondem! O teu contributo é importante!

Nas próximas aulas vamos embarcar numa viagem pela poesia. Assinala com um **(x)** as tuas opções, justificando-as quanto te for solicitado.

a) Gostas de ler poesia?

Sim ____, porque

Não ____, porque

b) Costumas ler, por iniciativa própria, textos poéticos?

Sim ____

Não ____

c) Consideras importante explorar o texto poético nas aulas de Português?

Sim ____, porque

Não ____, porque

d) Os textos literários, como o texto poético, por vezes falam-nos de temas difíceis como a guerra e a paz. Neste sentido, consideras importante trabalhar esses temas nas aulas de Português?

Sim ____, porque

Não ____, porque

2. Lê o poema.

A Mina

Nos meus sonhos de menina
havia sempre uma mina.

Uma mina, um tesouro,
com pedrinhas todas de ouro.

Uma mina de brilhantes,
turquesas e diamantes.

Uma mina, uma nascente
de água fresca transparente.

Hoje ainda sou menina,
mas já pisei uma mina.

Tenho o sonho em estilhaços:
fiquei sem pernas, sem braços.

Luísa Ducla Soares

In Conto Estrelas em ti

2.1. Neste poema o sujeito poético procura transmitir uma mensagem. Qual pensas ser a sua intenção?

2.2. Repara nas inúmeras repetições da palavra “mina”. Em todos os versos a palavra tem o mesmo significado? Justifica.

2.3. Qual será a intenção do sujeito poético quando diz: “*Tenho o sonho em estilhaços / fiquei sem pernas, sem braços*”?

2.4. Nos sonhos da menina, que nos fala o sujeito poético, havia sempre uma mina. Então, e tu? Como é a tua mina?

3. Com sabes existem muitas crianças por este mundo fora, que vivem em situações de conflito, como é mencionado no poema “A Mina”. Para além deste problema atual que prevalece no nosso século, que outros problemas conheces que preocupam, atualmente, o nosso mundo?

Obrigada pelo teu contributo!

Anexo 4 – Questionário B

1. Responde às questões seguintes consoante **a tua opinião**. Lembra-te: a tua opinião é única e não debes deixar-te influenciar pelo que os outros respondem! O teu contributo é importante!

Agora que demos por terminada a nossa viagem pela poesia, é importante refletir acerca da mesma. Assinala com um (x) as tuas opções, justificando-as quando te for solicitado.

a) Ao longo da tua viagem pela poesia tiveste contacto com diferentes poemas, que falavam de diferentes assuntos. Neste sentido, gostaste dos poemas que foram trabalhados?

Sim ____, porque

Não ____, porque

b) A viagem pela poesia permitiu-te obter novos conhecimentos? Justifica a tua resposta dando exemplos.

c) Depois desta viagem, consideras importante explorar o texto poético nas aulas de Português?

Sim ____, porque

Não ____, porque

d) Os textos literários, como o texto poético, por vezes falam-nos de temas difíceis como a guerra e a paz. Neste sentido, consideras importante trabalhar esses temas nas aulas de Português?

Sim ____, porque,

Não ____, porque

2. Lê o poema.

A Mina

Nos meus sonhos de menina
havia sempre uma mina.

Uma mina, um tesouro,
com pedrinhas todas de ouro.

Uma mina de brilhantes,
turquesas e diamantes.

Uma mina, uma nascente
de água fresca transparente.

Hoje ainda sou menina,
mas já pisei uma mina.

Tenho o sonho em estilhaços:
fiquei sem pernas, sem braços.

Luísa Ducla Soares

In Conto Estrelas em ti

2.1. Neste poema o sujeito poético procura transmitir uma mensagem. Qual pensas ser a sua intenção?

2.2. Repara nas inúmeras repetições da palavra “mina”. Em todos os versos a palavra tem o mesmo significado? Justifica.

2.3. Qual será a intenção do sujeito poético quando diz: “*Tenho o sonho em estilhaços / fiquei sem pernas, sem braços*”?

2.4. Nos sonhos da menina, que nos fala o sujeito poético, havia sempre uma mina. Então, e tu? Como é a tua mina?

3. Com sabes existem muitas crianças por este mundo fora, que vivem em situações de conflito, como é mencionado no poema “A Mina”. Para além deste problema atual que prevalece no nosso século, que outros problemas conheces que preocupam, atualmente, o nosso mundo?

Obrigada pelo teu contributo!

Anexo 5 – Vídeos utilizados

1ª Paragem “Acalanto de John Talbot”

- Trio da Canção Brasileira – “Acalanto de John Talbot”:
<https://www.youtube.com/watch?v=xggOoZa-kM0>
- Amor Electro – “Canção de embalar”:
<https://www.youtube.com/watch?v=fyvdSCivgdg>

2ª Paragem “Mãe Negra”

- The Doll Test – Os efeitos do racismo em crianças:
<https://www.youtube.com/watch?v=CdoqqmNB9JE>

4ª paragem “A borboleta”

- Jubille Project – “O que é que mudaria no seu corpo?”:
<https://www.youtube.com/watch?v=tDJKNUIrZ5I&t=1s>

6ª paragem “Alforreca e faneca”

- Excerto Euronews – “Movimento das alforrecas”:
https://www.youtube.com/watch?v=gm_C1zTET0s

8ª paragem “Romance de Tomasinho Cara-Feia” & “País Natal”

- Pedro Abrunhosa e Camané – “Para os braços da minha mãe”:
<https://www.youtube.com/watch?v=1xt9A6t yyDs>

9ª paragem “Meninos e meninas”

- Unicef – “Algumas histórias não foram feitas para crianças”:
https://www.youtube.com/watch?v=TC2HgC_ecjg&t=7s
- “Porque é que há guerra na Síria?”:
<https://www.youtube.com/watch?v=YFryL8XWqZY>

Anexo 6 – Guião do vídeo – “Os Efeitos do Racismo em Crianças”

Nome: _____

Data: __/__/__

Guião do vídeo: “Os efeitos do racismo em crianças”

1) O que retrata o vídeo?

2) O que é que as crianças do estudo pensavam sobre as bonecas?

2.1. Que adjetivos usavam para a branca e para a negra? Que motivos os levavam a pensar assim?

3) Que ideias é que as crianças do estudo tinham acerca de si próprias?

4) Qual pensas ser a origem dos preconceitos daquelas crianças em relação a si mesmas?

5) Na tua opinião, porque razão, hoje em dia, ainda há pessoas que gozam e discriminam quem tem uma cultura ou etnia diferente?

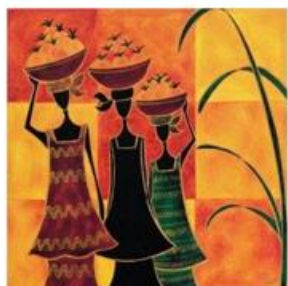
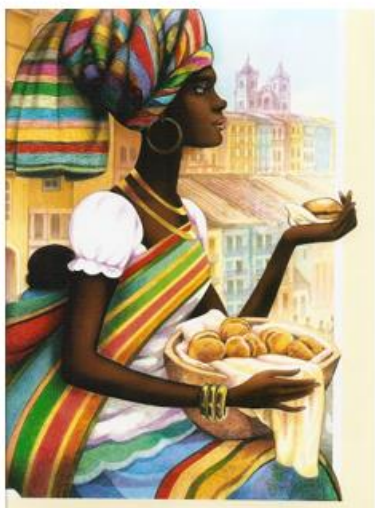
6) Que outras situações de intolerância perante um ser humano conheces, para além do racismo?

7) O que é que cada um de nós pode fazer, a fim de evitar tantos problemas de intolerância em relação ao outro?

BOM TRABALHO!



Anexo 7 – Imagens multiculturalidade



Anexo 8 - Atividade de análise da imagem (refugiados)

Que outras razões podem levar as pessoas a sair do seu País Natal?



1) Observa a imagem com atenção. Para ti o que representa a imagem?

2) Porque abandonam as pessoas as suas casas?

3) Para onde se dirigem estas pessoas?

Anexo 9 – Imagens crianças soldado



Anexo 10 - Atividade "E se eu fosse um refugiado, o que levaria comigo?"

E se eu fosse um refugiado, o que levaria comigo?	
Objeto	Ordem de importância (Porquê?)