

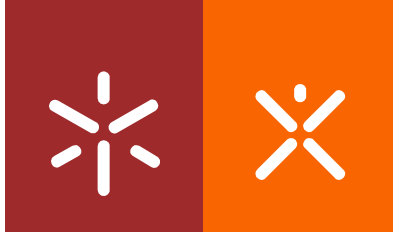


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Catarina Cruz Torres

**Aprender a gostar de poesia: contributos para
uma didática do texto poético em contexto de
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo**

abril de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Catarina Cruz Torres

**Aprender a gostar de poesia: contributos para
uma didática do texto poético em contexto de
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Reis da Silva

abril de 2015

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Catarina Cruz Torres

Endereço eletrónico: acatarinactorres@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 1315061

Título do Relatório de Estágio: Aprender a gostar de poesia: contributos para uma didática do texto poético em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo.

Orientadora: Professora Doutora Sara Reis da Silva

Ano de conclusão: 2015

Designação de Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, _____ de abril de 2015

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que me apoiaram ao longo desta etapa tão importante da minha vida, e, em especial, às crianças que nunca me fizeram desistir, o meu sincero,

OBRIGADA

RESUMO

O presente relatório de estágio fundamenta e descreve ambos os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos em contexto de jardim de infância e de 1º Ciclo, no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada.

No contexto de jardim de infância, o tema do projeto intitulou-se: “A Poesia ao Som da Música: para um contacto precoce e frutivo com o texto poético” e teve como referência as Metas/Orientações para a Educação Pré-Escolar, a metodologia de trabalho de projeto e a abordagem High/Scope.

No contexto de 1º Ciclo, o projeto incidiu sobre a seguinte temática: “Aprender a gostar de poesia: contributo para uma didática do texto poético em contexto de 1º ciclo” e teve como referência o Programa de Português; Matemática; Estudo do Meio; Expressões Artísticas e Físico Motoras para o Ensino Básico, bem como as Metas Curriculares de Português.

Durante as intervenções pedagógicas, ambas centradas na poesia, como sugerimos, observaram-se as motivações das crianças, procurando a criação de oportunidades em que estas ampliassem os seus conhecimentos e o gosto pelo saber, de forma a envolvê-las em aprendizagens ativas. O trabalho realizado com as crianças contribuiu não só para adquirirem, aprofundarem e consolidarem conhecimentos sobre o que é a poesia, mas também para promover o gosto por esse modo literário.

Na verdade, tem-se observado que a poesia nas escolas e nos jardins de infância continua a não ser devidamente valorizada, sendo ainda muito frequente esta ser associada unicamente a datas festivas.

Nesse sentido, é importante, através de estratégias pedagógicas consistentes, dinâmicas e adequadas aos interesses e ao desenvolvimento das crianças, criar momentos de aprendizagem em que a criança, ao familiarizar-se com uma linguagem repleta de expressividade, de ritmo e de sonoridade, faça com que estimule a sua imaginação, a curiosidade pelo mundo que a rodeia e a procura de si mesmo, num ambiente de aprendizagem rico em troca de afetos e de palavras.

Neste intercâmbio, o papel do educador/professor é preponderante, pois é ele que vai ser o mediador. É ele que vai “colocar” a semente da vontade do querer saber cada vez mais, isto é, vai criar estratégias pedagógicas que motivem a criança para a incessante fonte do conhecimento e do respeito pelo outro.

Abstract

In the present phase report we support and describe both projects of intervention developed in kinder garden and Primary Scholl, this study was carried out in the supervised teaching practice subject.

In the Kinder garden context, the project's focused on "The poetry by the sound of music: for an earlier and profitable approach on the dynamics of poetry text" and had as reference the goals and orientations for Pre-School Education, the working methods and High/Scope approach.

For the 1st Cycle project the theme was: "Learning to enjoy poetry: the contribution for a didactic approach of the poetry text in Primary Scholl" and had as reference the Portuguese, Math's, Environment's Study and Arts and Physical Expression programs for Elementary School, as well as the goals for the Portuguese subject program.

During the pedagogic interventions, both focused on poetry, we observed the kids motivation and focused on creating opportunities for them to amplify their knowledge as well as their willingness to learn by involving them active learning approaches. The work made with the children contributed not only for them to acquire, improve and consolidate their knowledge about poetry but also to promote their appreciation for this kind of literature.

Actually, it has been observed that poetry it is still under valorized in the schools and kinder gardens, it's frequently associated to festivities, for example, mother's day.

In this sense, it is important to create, truth consistent, dynamic and adequate pedagogic strategies, learning moments as a child by familiarize them with this language full of expressivity, rhythm and sonority, stimulating their imagination and curiosity for the world around them and the search for themselves, in a learning environment rich with affections and words exchange.

In this exchange, the teacher's role is preponderant, it's going to be the mediator. The teacher is going to set the "seed" of the will to learn more, with his wisdom and the creation of pedagogic strategies to motivate the children for the search of knowledge and for respect the next one.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE.....	3
CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	3
1. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	5
2. MOTIVAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO PARA A ESCOLHA DOS TEMAS.....	7
3. METODOLOGIAS USADAS EM AMBOS OS CONTEXTOS.....	11
4. OBJETIVOS/ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICOS INERENTES EM AMBOS OS PROJETOS.....	16
SEGUNDA PARTE.....	21
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
1. IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL.....	23
2. POESIA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA/CONTEXTO ESCOLAR.....	29
3. POESIA DE AUTOR	39
4. POTENCIALIDADES DA POESIA DA TRADIÇÃO ORAL.....	40
5. DOCUMENTOS REGULADORES.....	42
TERCEIRA PARTE.....	57
IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES E AVALIAÇÃO DOS PROJETOS.....	57
1. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.....	59
2. AVALIAÇÃO.....	96
3. CONCLUSÕES	99
4. BIBLIOGRAFIA	102
5. ANEXOS.....	105

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Dramatização do poema “Carneirinho Amou”	65
Imagem 2 – Apresentação dos poemas, através do quadro interativo.	67
Imagem 3 – Exploração do jogo: “Vamos pescar as formas geométricas!”	69
Imagem 4 – Construção do acróstico coletivo.	75
Imagem 5 – Contacto com os rascunhos da ilustradora	80
Imagem 6 – Construção do álbum poético	81
Imagem 7 – Dramatização das profissões.	88
Imagem 8 – Leitura de uma lengalenga do livro intitulado <i>Eu bem vi nascer o sol</i>	89
Imagem 9 – Crianças a ensinar lengalengas aos elementos da turma.	89
Imagem 10 – Construção das palavras.	92
Imagem 11 – Elaboração do poema coletivo.	93

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do projecto	17
Quadro 2 – Etapas do projecto	19

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Apresentação do álbum poético <i>A Charada da Bicharada</i>	107
Anexo 2 – Apresentação do livro <i>Sementes de Música</i>	111
Anexo 3 – Apresentação do livro <i>As canções do Alfa</i>	115
Anexo 4 – Apresentação do livro <i>O Livro da Tila</i>	118
Anexo 5 – Apresentação do livro <i>Destrava Línguas</i>	122
Anexo 6 – Apresentação do livro <i>Mais Lengalengas</i>	125
Anexo 7 – Apresentação do livro <i>Versos com todas as letras</i>	128
Anexo 8 – Apresentação do álbum poético construído pelas crianças	131
Anexo 9 – Autorização de recolha de registos fotográficos	138

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática Ensino Supervisionada I e II (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, pela Universidade do Minho.

O presente relatório está dividido em três partes: caracterização dos contextos e intervenção pedagógica; enquadramento teórico; implementação das atividades e avaliação dos projetos.

Na primeira parte, faz-se uma breve caracterização de ambos os contextos de intervenção, onde foram desenvolvidos ambos os projetos. Posteriormente, haverá uma reflexão sobre as motivações/justificações que levaram à implementação dos mesmos, bem como uma referência acerca das metodologias usadas e dos objetivos pedagógicos subjacentes.

Na segunda parte, faz-se referência ao enquadramento teórico que sustentará aspetos relacionados com a importância da Literatura Infantil, a poesia no jardim de infância/ contexto do 1º Ciclo, poesia de autor, poesia da tradição oral e documentos reguladores.

Por último, na terceira parte, segue-se uma descrição e reflexão sobre as atividades implementadas em ambos os contextos com base em todo o processo de investigação. Esse processo de reflexão foi importante para que houvesse momentos ricos de aprendizagem, tanto para a estagiária, como para as crianças.

De seguida, haverá uma avaliação de ambos os projetos, bem como uma conclusão acerca das aprendizagens relativas a todos os intervenientes, tanto para a criança, como para o professor-investigador.

Para finalizar, as referências bibliográficas servem para sustentar todo o trabalho realizado. Os anexos consistem na partilha de documentos pertinentes para a compreensão de todo este processo.

Tanto no contexto da Educação Pré-escolar, como no 1º Ciclo, o contacto com o texto poético continua a ser escassamente abordado e as práticas pedagógicas nem sempre promovem o gosto por este modo literário. De facto, ainda é evidente por parte dos educadores e professores, um certo receio na elaboração de estratégias e atividades que abordem a poesia de forma eficaz.

Jean refere, numa das suas obras, que a poesia não está diretamente relacionada com qualquer pedagogia, isto é, não está associada a métodos específicos para ajudarem as crianças

a adquirirem conhecimentos sobre a poesia. Desta forma, cabe ao professor e ao educador serem os mediadores que terão que encontrar as estratégias mais adequadas de acordo com o desenvolvimento e os interesses das crianças de modo a promover o gosto pela poesia.

As crianças que, desde tenra idade, estabelecem uma relação de proximidade com este modo literário, que se encontra de acordo com as suas características psicológicas (a inocência, o encantamento pelo mundo que as rodeia), ficam fascinadas, pois este está muito relacionado com a componente lúdica e melódica da linguagem.

No âmbito da Literatura portuguesa, há escritores que escrevem poemas sobre linhas ideotemáticas (a infância e a natureza, por exemplo) que cativam a criança e autores conceituados que fazem a recolha da poesia da tradição oral. Por conseguinte, para que o texto poético se torne significativo para as crianças, é necessário que haja uma escolha adequada dos poemas com os objetivos pedagógicos.

Por outro lado, deve-se valorizar o caráter oral da linguagem, muito marcante neste género de texto, e a ligação entre a poesia e o canto, devido à existência de poemas musicados.

Assim, o discurso poético está muito ligado ao ritmo das palavras, o que vai recair sobre a articulação, bem como a acentuação, proporcionando muitos jogos sonoros (ritmo/entoação), fazendo com que existam muitas brincadeiras através das palavras. Num ambiente lúdico, mas rico em aprendizagens, as crianças, através da poesia, vão conhecer melhor o mundo, o seu “eu” interior e os outros, havendo uma educação que forma para a sensibilidade.

A poesia vai apelar, em primeiro lugar, aos sentidos e às emoções. Dessa forma, deve-se evitar, nos primeiros anos, um trabalho extenuante e minucioso relativamente à desconstrução de significados, uma vez que poderá provocar um desinteresse e afastamento para uma verdadeira fruição da linguagem poética.

PRIMEIRA PARTE

CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Educação Pré-Escolar

O estágio, em contexto Pré-Escolar, decorreu no Centro Social da Paróquia de São Lázaro. Relativamente à parte da infância, abrange a Creche, o Jardim de Infância e o CATL (ocupação de tempos livres). O centro também inclui outras valências tais como: centro de dia, apoio domiciliário e lar de idosos.

Na valência de Jardim de Infância, existe um projeto pedagógico comum, pautado pelos seguintes objetivos: incentivar a autonomia e a iniciativa da criança, bem como, estimular as competências sociais e promover o desenvolvimento da curiosidade, do sentido crítico e da capacidade de pesquisa.

O grupo é constituído por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo seis meninos e dezasseis meninas. A sala está dividida por cinco áreas, a saber: Biblioteca, Jogos, Faz-de-Conta, Construções e Expressão Plástica.

A rotina diária do grupo integra momentos de pequeno e grande grupo. Quanto ao pequeno grupo, a educadora compõe três grupos, de sete e oito crianças. Enquanto a maior parte das crianças está nas áreas, mencionadas em cima, a interagirem umas com as outras e com os materiais, um dos grupos de crianças está com a educadora a realizar trabalhos.

Com esta organização de trabalho, a educadora pretende que explorem novos desafios, interagindo com os materiais, com os adultos e em pares, promovendo e apoiando as aprendizagens das crianças, de uma forma mais atenta e próxima.

A rotina altera-se quando o grupo tem AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), sendo que às terças-feiras têm informática e às quartas-feiras têm música.

Considero que a rotina diária é consistente, pois a interação entre a educadora e a criança é positiva, no sentido de dar apoio e autonomia às crianças para escolherem materiais, incentivando-as a partilhar as suas opiniões. *“Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo”.* (Hohmann & Weikart, 1997, p. 224)

Durante este processo, o adulto deve encorajar a criança a querer saber mais, a refletir, a encontrar soluções para os seus problemas, daí, a elaboração de atividades ter partido sempre de questões que foram colocadas pelo grupo, tendo em conta os seus interesses.

Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

A escola EB1 de Nogueira está localizada em Braga. Esta está inserida no agrupamento de escolas Alberto Sampaio que integra a valência do Pré-Escolar, 2º e 3º ciclo.

O agrupamento valoriza o trabalho que envolve a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo, destacando os encarregados de educação, tendo como alicerce o sucesso dos alunos, no sentido de motivar as crianças para novas aprendizagens.

A turma do 1º ano de escolaridade é constituída por dezanove alunos, sendo composta por oito meninos e onze meninas. Quanto à escolaridade dos pais, metade dos encarregados de educação possui habilitações superiores, e os restantes têm entre o 9º e o 12º ano de escolaridade.

No seio da turma, só existe um caso delicado e que exige uma intervenção específica e adequada, uma vez que se encontra numa etapa de desenvolvimento cognitivo diferente do panorama em geral. O seu caso foi diagnosticado como um atraso de desenvolvimento global. De forma a ter atividades pedagógicas adequadas ao seu nível de desenvolvimento, é acompanhada por uma professora do Ensino Especial.

É um grupo que tem muito potencial, dado que as crianças revelam capacidades intelectuais e cognitivas bem desenvolvidas. Além disso, sentem curiosidade pelo mundo que as rodeia, transmitindo os seus pensamentos, as suas ideias e emoções. É evidente que a maior parte apresenta interesse em descobrir e conhecer mais, procurando alargar os seus conhecimentos.

Devido à faixa etária, é um grupo que tem um tempo de concentração limitado e que ainda demonstra algumas dificuldades em conseguir gerir os seus conflitos, não sabendo quando e como intervir de forma adequada.

2. MOTIVAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO PARA A ESCOLHA DOS TEMAS

Educação Pré-Escolar

Tema do projeto: “A Poesia ao Som da Música: para um contato precoce e frutivo com o texto poético”.

Após as caracterizações dos contextos e a análise dos mesmos, é relevante expor os motivos que levaram à realização da presente investigação pedagógica.

O tema do projeto é adequado e contextualizado, na medida em que, inicialmente, partiu de um problema, visto que, durante algumas semanas, poucas crianças escolhiam a área da biblioteca, e as poucas que a escolhiam preferiam ir para o teatro dos fantoches do que para a parte da estante que estava ocupada por livros. Os livros não eram diversificados, uma vez que a maior parte eram narrativas infantis de pouca qualidade, relativamente aos autores e à própria configuração gráfica. A sua maioria era de capa dura, sendo que seria importante contactarem com livros diversos, nomeadamente com diferentes texturas, com registos ilustrativos variados, com dimensões distintas, entre outros. Para além disso, a grande maioria dos livros era de editoras, como a Disney, com ilustrações demasiado infantis, repletas de “lugares-comuns” e construídas num registo manifestamente discutível do ponto de vista da qualidade estética.

É importante *“Integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos e com diferentes funções de um modo rico e integrado nas atividades e vivências do dia-a-dia das crianças (Leitura de histórias e de poesia, pesquisa de informação, apoio ao desenvolvimento de projetos específicos, elaborar receitas, livros feitos pelas crianças)”*. (Mata, 2008, p.26).

Nesse sentido, a reflexão começou pela organização e o aproveitamento do espaço. Foram colocadas questões às crianças, integrando-se as ideias e sugestões do grupo sobre o que pensavam acerca da área da biblioteca. A maioria do grupo associou esta área a um espetáculo ou a uma festa.

Alguns elementos do grupo deram sugestões interessantes, tais como: construções de novos livros - em forma de coração e de estrela ou com formas geométricas, como o losango e o triângulo. Também apresentaram sugestões quanto ao espaço físico.

“É preciso garantir um ambiente educativo em que sejam recriadas as condições de um processo de investigação, a fim de que as crianças possam perceber problemas, levantar

sugestões, fazer inferências e interpretações, ou seja, formar as suas próprias ideias sobre o problema” (John Dewey citado por Oliveira Formosinho, et. al (S|D), p. 80).

Através do diálogo, foi evidente o entusiasmo do grupo pela mudança da área da biblioteca. Contudo, o tema do projeto ficou definido a partir de um diálogo sobre os diferentes tipos de textos literários e não literários, após explorarem vários livros, nomeadamente: dicionários, enciclopédias, narrativas infantis, trava-línguas, canções tradicionais, poemas de autor, entre outros.

A grande parte do grupo já tinha a noção do que são livros, como, por exemplo: que um livro é constituído por uma capa que inclui o título e o autor. Relativamente ao conteúdo, já sabiam que um texto narrativo decorre num espaço temporal e físico, onde existem personagens que interagem umas com as outras.

O grupo demonstrou curiosidade pelo livro intitulado: *Encrava-línguas*, escrito por João Manuel Ribeiro, assim como por outro livro que continha canções e as partituras de música respetivas a cada canção, intitulado: *Cantarolando...*, escrito por vários autores, compositores e docentes da Região Autónoma da Madeira.

Após momentos de observação e reflexão, colocou-se a seguinte questão: *“Se as crianças estão motivadas para novas aprendizagens relativamente às potencialidades do livro, por que não trabalhar com elas outro modo literário?”*. Porque, na verdade, durante os nossos diálogos, foi evidente a curiosidade delas quanto aos trava-línguas e às canções.

A partir do livro que continha trava-línguas, estabeleceu-se um diálogo sobre o conceito de poesia e de poema, o qual ficou claro que era um tema que desconheciam.

Nesse sentido, é importante a partir dos interesses das crianças, o educador ampliar os seus conhecimentos, através de aprendizagens ativas. A criança, ao ser ativa nas suas aprendizagens, vai adquirir conhecimentos sobre o que é a poesia e de uma forma espontânea vai usufruir do texto poético.

A relação da poesia com a música é relevante, porque o contacto precoce e fruitivo com o texto poético vai fazer-se não apenas através da própria sonoridade das palavras, mas também pela integração de diferentes elementos musicais, através de jogos de ritmo, da audição de poemas musicados, dos sons dos instrumentos, onde vai haver liberdade para inventarem movimentos corporais, novas sonoridades, havendo uma exploração do corpo e da voz.

Todos esses aspetos são importantes para a criança imaginar novos lugares, longe dos lugares-comuns, onde a interação com o outro ainda vai levá-la para lugares inesperados.

Contexto De 1º Ciclo

Tema do projeto: “Aprender a gostar de poesia: contributo para uma didática do texto poético em contexto de 1º ciclo”.

Importa esclarecer que, neste projeto, retomou-se o trabalho implementado anteriormente na valência do Pré-Escolar. Contudo, nesta valência, criou-se uma relação mais global, não havendo tanta incidência na articulação entre a poesia e a música.

Nos momentos em que se dialogou com as crianças do grupo sobre os diferentes modos literários (narrativo, poético e dramático), estas demonstraram entusiasmo face a novas aprendizagens relativas a este tema.

A planificação das atividades decorreu de um questionamento contínuo. Colocaram-se diversas questões às crianças, como, por exemplo: *“Sabem o que são poemas? Gostam de poemas? Que atividades gostariam de implementar, a partir da poesia?”*, entre outras. As suas respostas foram cruciais para a definição do projeto a implementar.

O desenvolvimento deste projeto foi desafiante, na medida em que a poesia é um modo literário escassamente abordado na valência do 1º ciclo. Reclamou uma maior pesquisa, bem como mais problematização em torno da prática profissional, facto que tornou esta investigação-ação estimulante e envolvente.

A presente investigação pedagógica revestiu-se de uma relativa amplitude, uma vez que a poesia de tradição oral (rimas, lengalengas, trava-línguas e canções tradicionais, entre outras) e de autor proporcionaram atividades enriquecedoras, articulando as diferentes áreas curriculares disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras).

Pelo seu carácter transversal, *“O Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida”*. (Programas do Português do Ensino Básico, 2009, p.21).

Em Portugal, existem autores conceituados que escrevem poemas belos, sensíveis e simples que falam de sonho, do brincar, de animais, de princesas, designadamente, José Jorge Letria, Luísa Ducla Soares, Cecília Meireles, Sidónio Muralha, Manuel António Pina, Nuno Higino,

Amadeu Batista, entre outros, muitos deles contemplados no documento das Metas Curriculares.

Os escritores acima referidos escrevem poemas de qualidade, que cativam as crianças, devido à presença de recursos técnico-expressivos, designadamente figuras ao nível fónico (aliteração), que conferem musicalidade e ritmo ao texto poético.

Em relação às figuras de nível semântico, destaca-se a presença do animismo, da comparação, da personificação e da sinestesia.

A presença de onomatopeias também é muito frequente, uma vez que, pela sua recriação visualista, captam a atenção do leitor.

Estas estratégias discursivas entusiasma os leitores mais pequenos, já que as linhas dos versos transmitem uma panóplia de sensações relacionadas com a visão, o olfacto, o paladar e o tacto, transportando as crianças para outros mundos repletos de vários significados. Ou seja, este modo literário apela aos seus sentidos, aos sentimentos e às suas emoções, promovendo o diálogo e a partilha de gostos, uma vez que existem várias interpretações para um poema.

“A poesia como objetivo pedagógico fomenta na criança a dimensão ficcional assim como potencia e convoca um mundo de sensações, possibilitando o contacto com uma linguagem onde os campos semânticos se revelam plurissignificativos”. (Viana, Martins, & Coquet, 2002, p. 126)

3. METODOLOGIAS USADAS EM AMBOS OS CONTEXTOS

Contexto Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que *“Adotar uma pedagogia organizada e [...] estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o caráter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.”* (Ministério da Educação, 1997,p.18).

Nesse sentido, o educador deve observar as crianças nas suas interações (brincadeiras...), brincar com elas, de forma a estimular para novas aprendizagens e de criar novos interesses. Desta forma, o educador tem noção dos seus interesses e motivações, sendo a base para todo o processo educativo.

Contudo, a metodologia de trabalho de projeto exige uma maior atenção e esforço, ao contrário das brincadeiras que surgem naturalmente quando as crianças brincam, visto que também exige um planeamento e um tempo de realização maior do que o normal.

De acordo com Vasconcelos (1998), o trabalho de projeto encontra-se dividido em 4 fases: Fase I - Definição do problema; Fase II - Planificação e lançamento do trabalho; Fase III - Execução; Fase IV - Avaliação/divulgação.

Na primeira fase, são elaboradas questões relativas a um tópico ou tema que lhes suscite interesse, que, nesta investigação, incidiu sobre a poesia. Através do diálogo, partilharam os seus saberes com os elementos do grupo. O educador tem um papel fundamental, uma vez que vai ser ele o mediador da discussão e o promotor do diálogo.

Na segunda fase, as crianças decidem o que querem fazer, a forma como o querem fazer, que materiais querem utilizar, que espaços gostariam de visitar. O papel do educador é saber observar, registar, orientar e gerir o grupo, bem como dar sugestões.

Na terceira fase, iniciam o processo de pesquisa e, deste modo, começam a procurar respostas, através de revistas, livros, visitas, atlas, entre outros. Durante esta fase, é importante que as crianças desenhem, pintem, cantem, interajam com novos materiais, toquem instrumentos, dramatizem e conversem sobre o mundo que as rodeia.

Na quarta e última fase, as crianças devem refletir sobre o que aprenderam, os aspectos mais e menos positivos. Além disso, o grupo deve divulgar o seu trabalho em colaboração com todos os intervenientes educacionais (pais, crianças e adultos).

Desta forma, o *“O trabalho de projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, ativando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional e social”*. (Katz e Chard, *Apud* Teresa Vasconcelos, et. al (S/D), p.18). A metodologia deste trabalho proporciona muitas aprendizagens que vão ser fulcrais para o futuro da criança, pois, estando a criança habituada a resolver problemas, a comunicar com o outro (partilha de ideias, emoções), a criança estará a refletir, a imaginar e a pesquisar para saber mais sobre o mundo que a rodeia. Nesse sentido, poderá ter um maior sucesso nas suas relações afetivas, no seu percurso profissional e na sua ligação com a comunidade.

Durante a implementação do projeto, criaram-se oportunidades de aprendizagem, onde as crianças partilharam ideias, opiniões, resolveram problemas, exploraram materiais desafiantes e que constituíssem uma novidade para elas. Todas estas oportunidades foram assentes nas suas motivações e interesses. Nesta perspetiva, o adulto torna-se um mediador que procura estimular a curiosidade das crianças pelo saber, seguindo e orientando os seus interesses.

Um dos aspetos essenciais no trabalho de projeto refere-se ao facto de tornar a criança ativa. Neste processo, a criança é levada a construir as suas próprias questões, a resolver problemas, a seguir os seus interesses e a construir os seus próprios conhecimentos, o que faz com que se sinta motivada, que goste de aprender e que colabore com o adulto no processo de aprendizagem.

De acordo com Hohmann e Weikart , *“Em nosso entender, o papel do professor mantém-se essencial mas muito difícil de aferir: consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação. Isto é conseguido através do encorajamento da criança para que coloque os seus próprios problemas, e nunca através de imposições de problemas para resolver ou do “impingir de soluções”*. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 32)

Durante este processo, o adulto deve encorajar a criança a querer saber mais, a refletir, a encontrar soluções para os seus problemas, ou seja, na planificação das atividades estiveram sempre presentes os interesses e as questões colocadas pelo grupo, tornando o processo de ensino-aprendizagem estimulante. Como refere o Ministério da Educação, *“O processo de*

aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança, mas cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da autoestima". (Ministério da Educação, 1997, p.50).

Outro aspeto relevante no trabalho de projeto é a articulação das diferentes áreas de conteúdo. Daí este ter sido um dos objetivos sempre presente durante a implementação do projeto. Articularam-se as diferentes áreas de conteúdo de forma contextualizada, tendo em conta os interesses do grupo e objetivos do projeto. *"Deste Modo, as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente".* (Ministério da Educação, 1997, p.48)

Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

Durante a implementação do presente projeto pedagógico, a metodologia utilizada foi a da investigação-ação que é direcionada para o contexto educacional, baseada na resolução de problemas, tendo por base uma reflexão crítica durante toda a ação pedagógica.

A intervenção pedagógica consiste na utilização de métodos, técnicas, teorias e propósitos, de forma a dar resposta a dilemas educacionais, melhorando a qualidade da educação. Nesse sentido, o professor/investigador deve analisar o contexto em que está inserido com um espírito crítico, de forma a dar resposta aos problemas, assim como encontrar estratégias pedagógicas inovadoras, que desenvolvam as crianças nas várias áreas do saber, no saber estar e no saber ser.

Contudo, este processo de aprendizagem tão exigente necessita da colaboração de todos (pais, comunidade...), tornando-se num processo coletivo.

Esta metodologia é importante na formação de professores, devido ao desenvolvimento de competências investigativas, pois o docente implementa uma prática mais consistente e rigorosa. É uma metodologia que privilegia vários recursos para a recolha de dados, de forma a sustentar o trabalho de todos os profissionais da área da educação, tendo como objetivo principal a compreensão do contexto em que estão inseridos. Desse modo, o profissional de educação desenvolve uma capacidade reflexiva, *"Combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, sistemática e mais rigorosa".* (Moreira, 2004, p.664).

Quanto às técnicas de documentação, analisaram-se as produções das crianças. Relativamente aos meios audiovisuais, usou-se a câmara de vídeo, a máquina fotográfica e o gravador de voz. A utilização destas técnicas são cruciais para maximizar o conhecimento das crianças e melhorar a prática pedagógica dos docentes.

Esta investigação apresenta várias fases: o diagnóstico, a definição do projeto, pré-avaliação, desenvolvimento, avaliação final e a discussão dos dados recolhidos.

Quanto à primeira fase, o diagnóstico, através da observação, analisou-se as especificidades do contexto. Através da verificação das conceções iniciais foram evidentes os reduzidos conhecimentos sobre a poesia, que se limitavam ao seguinte: “*Os poemas têm frases muito pequenas*”.

Na fase de pré-avaliação, foram analisados os interesses e necessidades das crianças, com o objetivo de planificar atividades integradoras e significativas para as crianças. De acordo com Piaget, “*A criança, como o adulto, só executa alguma acção exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta etc.)*” (Piaget, 1964, p. 14)

Posteriormente, decorreu a intervenção pedagógica. Nesta, primou-se por um bom ambiente de aprendizagem. Todas as crianças tiveram liberdade para comunicarem sem receios, e de um modo lúdico adquiriram conhecimento sobre a poesia.

Segundo Hohmann e Weikart (1997), “*num ambiente de aprendizagem pela ação, as crianças têm a possibilidade de manipular objetos, tomar decisões, fazer escolhas, e elaborar planos, bem como de falar e refletir sobre o que estão a fazer, aceitando o apoio dos colegas e de adultos, conforme necessário*” (p. 64).

Para finalizar, decorreu a fase final do projeto, na qual se discutiu com as crianças o impacto que a implementação do projeto teve na vida delas (o que aprenderam, as dificuldades que sentiram...). Nesta fase final, também se divulgou para a comunidade educativa a declamação de poesia.

Esta metodologia reflete o modelo pedagógico construtivista, em que o aluno é mais respeitado e é visto como um pensador emergente sobre o mundo que o cerca. Permite que os alunos coloquem as suas questões, o diálogo no seio da comunidade é valorizado, os alunos são estimulados a defender, a explicar e a comunicar as suas ideias, a aprendizagem “*Não é resultado do desenvolvimento, a aprendizagem é desenvolvimento. Ela requer invenção e auto-*

organização por parte do aluno. Assim, os professores necessitam de permitir que os alunos levantem as suas próprias questões, gerem as suas próprias hipóteses e modelos como possibilidades e testem na óptica da viabilidade". (Fosnot, 1996, p. 52)

"Os educadores devem convidar os alunos a experimentar as riquezas do mundo, autorizá-los a formular as suas próprias questões e procurar as suas respostas, e desafiá-los a compreender a complexidade do mundo". (Brooks, 1997, p. 19)

4. OBJETIVOS/ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICOS INERENTES EM AMBOS OS PROJETOS

Educação Pré-Escolar

Este projeto insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e os objetivos gerais que o sustentam são:

- Promover o gosto pelo livro;
- Adquirir conhecimentos relativamente ao que é a poesia;
- Desfrutar do prazer estético proporcionado pelo texto poético.

Neste âmbito, as estratégias pedagógicas guiam-se pelos seguintes objetivos:

- Fazer com que as crianças adquiram conhecimentos relativamente à poesia.
- Articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, tais como: da formação pessoal e social, de conhecimento do mundo, da expressão e comunicação que engloba o domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical, da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática.

As principais estratégias pedagógicas para atingir os objetivos propostos foram as seguintes:

- Leitura de poemas em voz alta;
- Ida a uma livraria;
- Audição de poemas musicados.

Os objetivos de investigação que subjazem à implementação deste plano de intervenção são os seguintes:

- 1) Adquirir conhecimentos relativamente à poesia de tradição oral e à poesia de autor.
- 2) Promover o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança através da poesia.

Mês	Descrição
março	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e levantamento das concepções prévias do grupo; - Escolha do tema do projeto; - Pesquisa da bibliografia adequada para o decorrer do projeto; - Pesquisa de obras literárias de qualidade.
abril	<ul style="list-style-type: none"> -Organização da informação; -Ida à livraria (Centésima página); -Implementação das primeiras atividades; -Declamação de poemas de autor.
maio	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de atividades; - Diálogo sobre a poesia da tradição oral (Trava-línguas, canções tradicionais, rimas...).
junho	<ul style="list-style-type: none"> -Conclusão das observações e intervenções; - Reflexão final; -Avaliação do projeto de intervenção;

Quadro 1 – Etapas do projecto

Contexto de 1º Ciclo

Neste âmbito e concretizando, as estratégias pedagógicas que pretendo desenvolver guiam-se pelos seguintes objetivos:

- Fomentar o gosto pela poesia;
- Fazer com que as crianças adquiram conhecimentos relativamente à poesia de tradição oral e à poesia de autor;
- Articular a poesia com diferentes áreas curriculares;
- Promover o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança através da poesia.

As principais estratégias pedagógicas para atingir os objetivos propostos consistiram em:

- Leitura e análise de poemas em voz alta;
- Ida a uma livraria;
- Audição de poemas musicados;
- Criação coletiva de poemas;
- Outras.

Mês	Descrição
outubro	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e levantamento das concepções prévias do grupo; - Escolha do tema do projeto; - Pesquisa da bibliografia adequada para o decorrer do projeto; - Pesquisa de obras literárias de qualidade.
novembro	<ul style="list-style-type: none"> -Organização da informação; -Implementação das primeiras atividades; - Poesia de autor.
dezembro	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de atividades; - Poesia da tradição oral: Trava-línguas, Lengalengas e canções tradicionais.
janeiro	<ul style="list-style-type: none"> -Conclusão das observações e intervenções; - Reflexão final; -Avaliação do projeto de intervenção;
fevereiro-abril	<ul style="list-style-type: none"> - Redação/relato do projeto realizado.

Quadro 2 – Etapas do projecto

SEGUNDA PARTE
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

“O século XIX emerge como um momento fulcral na história da literatura para crianças. O período que Peter Hunt designa por «maturity» - desde 1860 até 1920 - «a primeira idade de ouro dos livros para crianças» (1994:59), é também, para o caso português, uma época de maturidade e de maioridade, em alguns aspetos”. (Bastos, 1999, p. 37)

Na verdade, houve uma mudança devido às transformações sociais, uma vez que surgem novos pontos de vista em relação à importância da literatura preferencialmente vocacionada para crianças em idade infantil. Há uma reflexão mais sustentada e rigorosa sobre a relação entre a leitura útil e a leitura agradável e «amena», à relevância da presença da fantasia e do valor educativo da literatura tradicional.

A partir da década de 70, assistiu-se a um enriquecimento de obras literárias de qualidade. Neste período, há uma preocupação na adequação de livros de qualidade para os mais novos, havendo um maior ênfase para o valor artístico das ilustrações. Na poesia, por exemplo, assiste-se à edição e ao interesse por «seleções» de poemas de diversos autores publicados em coletâneas.

Neste contexto, existe uma maior consciencialização sobre o papel da criança, sendo vista como um ser capaz e competente. Nesse sentido, o tema leitor-criança ganha mais visibilidade na imprensa, surgindo os primeiros jornais destinados ao público infantil.

Outra temática em foco no século XIX é a consciencialização acerca dos reais interesses das crianças em termos literários, bem como a preocupação com a diversificação e qualidade de orientações de leitura e de escrita.

“Quanto ao parâmetro qualidade, a «dimensão subjetiva» da literatura, Hilmann refere que se enfrentam maiores problemas. Sublinhando que a qualidade literária deve estar sempre presente, seja qual for a audiência (crianças, adolescentes, adultos), apresenta como características do literário o seu poder para satisfazer (o prazer do texto), explicar, convidar, concluindo que «a literatura oferece-nos palavras para descrever e explorar os nossos pensamentos, sonhos e histórias”. (Bastos, 1999, p. 25)

É importante que as crianças tenham contacto com obras literárias de qualidade seja qual for o público-alvo, de maneira a promover o gosto pela leitura. O leitor deve sentir deleite na sua leitura, transportando-o para outros mundos, explorando os seus sonhos, pensamentos e histórias.

“Cabe aos pais e aos professores aproveitar ao máximo os interesses espontâneos dos seus educandos, mina que, bem aproveitada, é quase inesgotável. Mas cabe-lhes também organizar o meio educativo de tal forma que novos interesses, julgados convenientes possam desabrochar. Claro está que o que dará a tonalidade mais autêntica ao ambiente educativo serão os interesses dos próprios pais e professores.” (Fontes, Botelho, & Sacramento, p. 49)

Os educadores/professores devem ir ao encontro dos interesses das crianças. Contudo, não podemos esquecer que, devido à formação académica, que deverá ser sólida também no âmbito da literatura, devem ter consciência do que são obras literárias de qualidade. Deste modo, estes autores defendem que existem condições essenciais que os livros devem possuir para realmente serem auxiliares preciosos na educação das crianças e não meros passatempos.

Quanto ao aspeto formal, é indispensável que a obra literária tenha qualidades de correção e beleza de estilo, de maneira a garantir um papel educativo e a cumprir uma função simultaneamente estética e frutiva, que deve ser adaptado à compreensão e capacidade de cada criança.

Nesse sentido, relativamente ao conteúdo, o livro deverá satisfazer, ou “seduzir” a criança, de modo a captar e prender a sua atenção. A criança deve ler por prazer e não por obrigação. Para além disso, deverá contribuir para a sua formação, ajudando-a a compreender-se a si própria, aos outros e ao mundo que a rodeia.

As ilustrações, fotografias e desenhos devem ser de qualidade, sensibilizando a criança para a importância da estética do livro.

O aspeto exterior do livro também é relevante, pois tem bastante impacto na criança, sendo decisivo para a aceitação ou não do mesmo. Desta forma, o exterior do mesmo deve ser cuidado e apelativo, promovendo o gosto pelo mesmo.

A criatividade literária deverá proporcionar muitos diálogos acerca do livro, destacando-se a relevância da liberdade de expressão. A literatura vai permitir a comunicação da criança sobre as suas múltiplas vivências, estabelecendo uma relação de continuidade entre as palavras e a vida.

No seguimento dos parágrafos anteriores quanto aos interesses das crianças, é pertinente referir Piaget, designadamente a sua perspectiva e/ou teorização sobre o desenvolvimento psicológico entre a faixa etária dos 2 aos 7 anos, tendo em conta que os contextos de investigação nos quais implementámos os nossos projectos incidiram precisamente sobre essas faixas etárias.

Segundo Piaget, com algumas adaptações de Cervera, quanto ao desenvolvimento psicológico e interesses da leitura, o estágio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos) *“Caracteriza-se pela aparição da função simbólica, que se organiza paralelamente à aquisição da linguagem. Este facto permite actuar sobre as coisas, não só materialmente, mas também interiorizando esquemas de acção em representações e realizando imitações diferidas. Assim, a criança consegue reconstruir aquisições anteriores, elaborar os dados que lhe chegam através dos sentidos e categorizar a realidade”*. (Bastos, 1999, p. 35)

Neste estágio, existem algumas características dominantes: o egocentrismo, o realismo, o animismo e o artificialismo. Tendo em conta que a criança vê a realidade muito através de si mesma, possuindo uma visão do mundo objetiva e absoluta, ela torna-se num ser intelectualmente egocêntrico. Por outro lado, atribui vida a objetos inanimados, aspeto que se vai “perdendo” com o desenvolvimento natural da criança. Outro aspeto consiste no artificialismo que se caracteriza pela atribuição dos acontecimentos naturais da vida a um criador, por exemplo, a um deus, a um herói, entre outros. Nas atividades de leitura, nesta faixa etária, gera-se entusiasmo face aos jogos dramáticos, o gosto por contos e fábulas com personificações e antropomorfismo.

Nesta aventura pela literatura, em que existem novos mundos por descobrir, sejam eles mundos exóticos, absurdos ou divertidos, desconcertantes e/ou deslumbrantes, o texto irá assumir cada vez mais a sua importância e despertará cada vez mais o interesse da criança.

“Durante a segunda infância a criança é egocêntrica, sente-se o centro de um conjunto de seres que não distingue com nitidez. O seu clima mental é de participação, o real e o imaginário confundem-se. Tudo para ela tem alma, vida própria, e daí as personificações de seres e de objetos, tão frequentes na literatura, lhe pareçam perfeitamente naturais.

É preciso saber entrar no jogo do imaginário da criança, compreender e aceitar a sua tendência à fabulação e dar-lhe com histórias e as poesias que ela tanto aprecia, todo o alimento de que a sua imaginação precisa”. (Fontes, Botelho, & Sacramento, p. 22)

Nesse sentido, o educador/professor deve estar consciente do estágio de desenvolvimento do grupo com quem trabalha, de forma a adequar a sua prática ao perfil do mesmo. Digamos que deve “mergulhar” e compreender o mundo de fabulação em que a criança se encontra.

“Para a criança, como para um sonhador, todas as coisas são possíveis. As rãs podem falar, os ursos transformam-se em príncipes, os anões valentes matam gigantes, os

pinheiros mordem-se de ambição. Uma bengala torna-se um cavalo, uma cómoda uma carruagem a seis cavalos, um tapete de quarto um campo de batalha, uma tira de papel uma coroa real”.

“Tudo isto é banal, está claro, mas é nosso dever insistir nisso, pois não estão ainda cicatrizadas as feridas que o positivismo deixou entre nós ao querer dar à educação um utilitarismo escrito. Contar e saber contar não basta: é preciso fazer de conta que se acredita também. Cumpre ao adulto ir para o mundo da criança, e não inversamente”. (Fontes, Botelho, & Sacramento, p. 49)

As citações acima referidas valorizam o imaginário da criança e desvalorizam o ensino tradicional que é exclusivamente vocacionado para a aquisição de conhecimentos (aprender a contar, escrever, ler), para a memorização de conteúdos, que, às vezes, são descontextualizados e que desmotivam a criança pelo gosto de aprender e de refletir criticamente sobre o mundo que a rodeia.

Nessa perspetiva, é crucial que os educadores e professores repensem o seu perfil profissional, e que sejam crianças, no sentido de entenderem as suas fantasias, motivações e dúvidas.

Com efeito, importa que haja respeito e valorização do que é a infância, bem como as características de desenvolvimento de cada criança. Assim, há uma imersão no mundo infantil, que proporcionará diálogos sobre os assuntos mais inusitados que estimulem a sua imaginação para lugares fora do comum.

“Mas a interacção com textos literários assegura também ao leitor, como sublinhamos noutra lugar (Azevedo, 2003 d:9), o acesso a usos da língua mais complexos e mais elaborados, os quais, familiarizando o falante com atos de linguagem marcados simultaneamente pela indireção e pela recusa da rotinização de experiências semióticas já conhecidas, representam, para o sujeito que inicia a escolaridade, um autêntico capital cultural (Bordieu, 1982, 1994), capaz de potenciar a consecução do seu sucesso escolar e social futuros. (Azevedo, 2006, p. 45). Portanto, o leitor, quando tem contacto frequente com textos literários vai desenvolver a sua competência comunicativa, aprofundando os seus conhecimentos sobre os mecanismos de retórico-pragmáticos de funcionamento da língua.

Segundo os autores referidos anteriormente, uma interação frequente com textos literários, no início da sua escolaridade obrigatória, irá promover o diálogo e a partilha de experiências. Além disso, criarão oportunidades para usos significativos e reais da linguagem.

Acresce o facto de uma análise da elevada densidade semântica e formal do texto permitir à criança, através de processos pedagógicos, aceder a mecanismos semióticos, ou seja, ao conhecimento de macroestruturas técnico-discursivas e microestruturas retórico-estilísticas, em particular, aquelas que se relacionam com os detalhes das seleções estilísticas e afetivas dos vocábulos. Esta capacidade de ativar informação que não está completamente explícita, explorando variadíssimos significados e sentidos, distingue os comportamentos interpretativos de carácter ingénuo ou crítico.

“Se é verdade que as crianças, pela sua ainda reduzida experiência de interação com textos, parecem encontrar na literatura infantil, independentemente do grau de inovação que ela manifeste, os lugares para uma iniciação à ludicidade do estranhamento e da surpresa, espera-se que esses textos as auxiliem a desenvolver e a aprofundar a sua competência literária, facto que só poderá ser adequadamente conseguido se eles, não reiterando excessivamente experiências semióticas já conhecidas dos seus leitores, contribuírem para um alargamento do conhecimento dos seus quadros de referência intertextuais”. (Azevedo, 2006, p. 30)

No início da aprendizagem, mesmo sendo escasso ou reduzido o contacto com os textos literários, é a partir da literatura infantil que a criança, num ambiente que deverá ser propício à ludicidade, entrará em contacto com diversas sensações: sensação de surpresa, de encanto, de estranheza, entre outras. Contudo, a literatura, para além de transmitir sensações, também deverá proporcionar à criança o desenvolvimento da sua competência literária, contribuindo para referências intertextuais (ligação de um texto com outros textos).

Nesse sentido, um cânone literário de receção infantil deve não só incluir textos do património de uma memória coletiva, mas também outros que se transformam e que são recontextualizados, a partir dos temas, *“motivos e estilemas do património da memória coletiva, promovendo uma renovação crítica dos mesmos”.* (Azevedo, 2006, p. 30)

Na literatura, tanto a componente verbal como a componente icónica são importantes, sendo relevante falar sobre a importância da ilustração no desenvolvimento intelectual, emocional e social. A criança, ao observar e ao interpretar ilustrações, está a estimular o raciocínio, a expressar emoções, sensações, ideias sobre o que está a visualizar. Além disso, se for uma sessão bem organizada de leitura por parte do professor/educador, em que existe a valorização da interação da criança com os outros, haverá momentos de diálogo, onde se irá promover o desenvolvimento da linguagem oral, bem como o seu desenvolvimento social, visando o respeito pelo outro. Por outro lado, o contacto com a diversidade de cores, com

diferentes texturas, formas, linhas, pontos vai cativar a criança, uma vez que, nestas faixas etárias, tanto na Educação Pré-Escolar, como no 1º Ciclo existe um fascínio inato pelo mundo das artes que lhes provoca fortes sensações, sentimentos e pensamentos. Rui Marques refere o seguinte: *“Há que educar o olhar para a dimensão estética da imagem, de forma a perceber o seu conteúdo articulado com o texto verbal, tornando o leitor cada vez mais capaz de receber em plenitude a mensagem icónica veiculada”*. (Veloso, 1994, p. 3)

Assim, para além de se educar para a dimensão estética e tendo em conta que as crianças se encontram numa fase determinante na consolidação de estruturas linguísticas, perceptivas e cognitivas, também é relevante que elas entendam a articulação da componente pictórica, com a verbal, de forma a compreenderem melhor os textos. Como refere Ana Margarida Ramos, *“a única forma de perceber o verdadeiro papel a ilustração é através do olhar infantil. A sua observação atenta poderá permitir reconhecer personagens, identificar emoções ou sentimentos, perceber o evoluir de uma ação e localizá-la no espaço e no tempo. A opção por determinadas formas e cores, a presença ou a ausência de linhas de contorno, ou a repetição de certos elementos figurativos têm implicações semânticas que não escapam ao olhar atento dos leitores mais pequenos”*. (Ramos A. , 2007, p. 12)

Nesse sentido, constata-se que as ilustrações são fundamentais para uma compreensão mais ampla sobre o significado das mesmas. Através do olhar das crianças, as ilustrações adquirem outro valor, que, muitas das vezes, escapa ao olhar do adulto, pois a infância caracteriza-se pela inocência e pelo encantamento sobre o mundo que a rodeia. Quanto mais as ilustrações cativarem as crianças, mais significados, emoções, sentimentos e ideias retirarão das mesmas.

2. POESIA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA/CONTEXTO ESCOLAR

Teresa Guedes preconiza que *“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 um segredo de um ser humano”*. (Guedes, 1995, p. 35)

A poesia contribuirá, pois, para um melhor conhecimento das crianças, no sentido de se compreender os seus sonhos, se a escola for um espaço que as ajude a se exprimirem, onde se valorize a poesia como uma realização linguística, no qual a língua é um fim e um modo específico de comunicação. A imaginação é bem-vinda e vista como um factor de rentabilidade na formação, sendo a troca de experiências humanas é valorizada e a escola é um lugar de escuta. *“Não esquecer que muitas vezes um poema é como qualquer obra de arte; um quadro, uma escultura, uma composição musical causam uma impressão, sensações, prazer, e valem como tal. Perder-se-á, pois, essa fruição do poema se os «espremermos» para lhe sugar sentidos que queremos forçosamente que os alunos sintam”*. (Guedes, 2000, p. 51). Neste sentido, o poema deve transmitir à criança sensações de deleite de uma forma natural e espontânea. Deste modo, o professor/educador não deverá impor emoções, através de um discurso impositivo, mas dar espaço à criança para refletir sobre o poema, abordando e explorando aspetos visuais, sonoros e posteriormente o aspeto do sentido, relacionado com a mensagem que o poema quer transmitir.

Explorando os aspetos referidos anteriormente, a criança naturalmente usufruirá do texto poético, quanto ao aspeto sonoro as crianças deverão sentir prazer na articulação das palavras, acentuando algumas sílabas, pronunciando as mesmas de formas diversificadas (num tom baixo, alto), utilizando diferentes expressões faciais (alegre, triste, eufórico). Além disso, no aspeto sonoro, podem-se explorar algumas características do texto poético (identificação de palavras que rimem, repetição de palavras).

Quanto aos aspetos visuais, o próprio grafismo do poema, bem como as ilustrações inerentes ao mesmo. Tudo isto é importante, pois, como já foi referido anteriormente, nestas faixas etárias a componente visual atrai muito a criança, sendo relevante, na medida em que se forma o sentido estético da criança, bem como a sua sensibilização para as artes.

Relativamente ao aspeto do sentido, é importante que a criança comunique sobre as sensações que o poema quis transmitir e as impressões causadas pelo mesmo. Desta forma, devem-se colocar questões bem formuladas relativamente a algumas partes do poema, por exemplo: *“O que achaste do poema?”*, *“Qual foi a parte que mais te entusiasmou?”*, *“Qual foi a parte que menos gostaste?”*, entre outras.

No entanto, para se explorarem os aspetos referidos anteriormente, o educador/professor deve refletir acerca do seu perfil profissional. Este deverá proporcionar um bom ambiente de aprendizagem, promovendo o diálogo e o respeito pelos outros.

Segundo José António Franco, *“Assim sendo, parece-me importante desenvolver três áreas fundamentais para que o objetivo de entrar na poesia seja possível: o ambiente de turma, a relação da criança com o mundo e uso da linguagem. A interação destes três elementos pedagógicos, bem como a função mais ou menos específica de cada um deles, são condicionantes fundamentais da relação positiva da criança com a linguagem poética, e, como tal, merecem uma atenção especial”*. (Franco, 2012, p. 67)

O contacto com o texto poético deve basear-se numa relação positiva com a linguagem poética, sendo um pretexto para o prazer da beleza e um motivo para o contacto da língua. Nesse sentido, o professor/educador deve fazer com que a poesia surja naturalmente na sala de aula, promovendo o diálogo em redor das sensações, emoções e ideias que as palavras transmitem.

Ao promover-se o gosto por este modo literário, através das palavras e do contacto por novos mundos, também se promove a reflexão sobre novas perspetivas acerca de várias temáticas. Assim, dentro da sala de aula, para haver esta partilha, é necessário que a criança se sinta confiante para partilhar as suas opiniões e permita a manipulação de palavras. Desta forma, as crianças ficarão motivadas, através de estratégias pedagógicas adequadas para este modo literário. Se estão entusiasmadas e querem comunicar sobre os poemas que ouvem, é sinal que a poesia lhes diz alguma coisa, que os faz recordar momentos de infância, que vão ao encontro do seu quotidiano e às suas experiências pessoais. *“...A ação do professor, neste como em muitos outros aspetos, é fundamental: destruir obstáculos à intervenção dos alunos e criar um clima de trabalho em que cada um se sinta suficientemente motivado para aprender experimentando - errando muito, naturalmente, mas sem que isso o impeça de participar e de compreender que é a utilização das próprias palavras que lhe vai permitir a apropriação delas nos mais diversos contextos e desvendar o mundo real da poesia”* (Franco, 2012, p. 68). A ação

do professor para promover o gosto por este modo literário é crucial, uma vez que a criação de um bom ambiente de aprendizagem é fundamental. Só se tem contacto com a língua de uma forma frutífera, se o clima proporcionar a comunicação, em que a relação entre a criança e o adulto é liberta de constrangimentos.

Todos os alunos, independentemente das suas características físicas, intelectuais, culturais ou sociais devem ser respeitados e estimulados a participarem no diálogo, sem sentirem o peso da discriminação. No seguimento desta ideia, o professor/educador torna-se crucial para promover o respeito pelo outro, a cooperação e o espírito de camaradagem. Deste modo, todos os elementos do grupo sentem confiança para exporem as suas ideias. Da mesma maneira que se errarem, também sentem que o professor/educador, bem como os colegas o respeitam, não causando danos na autoestima. Desta forma, não há nada que a impeça de comunicar e *“ de compreender que é a utilização das próprias palavras que lhe vai permitir a sua apropriação delas nos mais diversos contextos e de desvendar o mundo real e da poesia”*. (Franco, 2012, p. 68)

Por outro lado, também se deve inculcar nas crianças a alegria por aprender, em que o professor/educador espalha sorrisos, ternura e compreensão, principalmente pelas crianças que têm dificuldades específicas de aprendizagem, que, devido à sua personalidade, são mais tímidas, ou que possuam um ritmo de aprendizagem mais moroso. Assim, as crianças encontram mais força e ânimo para superarem as dificuldades. Tal como José António Franco afirma, *“Opondo-se ao profissional formalista, senhor grave e macilento que se crê um funcionário bastante digno por cumprir de lés-a-lés o programa, mas que está condenado ao malogro no desempenho da sua missão, o professor ideal é um humanista que cultiva a alegria, não fugindo dos encontros da existência [...] antes encarando-os de frente”*. (Coelho, Apud José António Franco, 2012, p.49).

“Desta forma, será fundamental repensar algumas atitudes, pois a poesia em particular, e a literatura em geral, pode e deve constituir-se, para crianças e adolescentes, numa experiência multidisciplinar e enriquecedora, pronta a despertar a curiosidade do saber mais, ao estabelecer múltiplas relações com o sujeito e o mundo que o rodeia”. (Reis & Adragão, 1992, p. 175)

Em qualquer texto literário, é fundamental que a exploração constituía para a criança uma experiência enriquecedora e multidisciplinar. Para despertar a curiosidade por saber mais, cabe aos professores ou educadores analisarem o texto literário, no sentido de terem

consciência do tipo de abordagem e dos objetivos subentendidos. Por outro lado, para que o texto poético seja enriquecedor para a criança, é necessário uma reflexão prévia acerca das características da linguagem poética, no sentido de abordar de que modo as potencialidades permitirão determinada abordagem.

“O discurso poético incide sobre algumas questões nucleares já desenvolvidas por vários teóricos, designadamente,

- *A poesia como linguagem motivada: ambiguidade e pluralidade;*
- *A poesia como linguagem redundante: a intensificação emocional; a repetição poética;*
- *A poesia como linguagem de estranheza: a transformação do real.*

A partir dos tópicos descritos anteriormente é necessário incidir sobre alguns aspetos considerados pertinentes numa didática do texto poético para todos os níveis de ensino, a partir dos quais poderão se desenvolver as seguintes estratégias:

- *A realização específica do material linguístico no discurso poético;*
- *Os aspetos que constituem a força sedutora da linguagem poética;*
- *Uma linguagem polissémica onde os signos são mobilizados para criar planos vários de significação;*
- *A utilização de elementos produtores de sentido, como a repetição, o ritmo, o aspecto fónico, morfológico e sintáctico;*
- *Uma linguagem que o leitor sente como diferente, solicitando-lhe uma determinada atitude de leitura e provocando-lhe «uma vago sentimento de estranheza».” (Reis & Adragão, 1992, pp. 166-167)*

Portanto, os autores acima referidos defendem que a poesia deve ser abordada através da ludicidade, da musicalidade e de jogos que incluem palavras e sons, fomentando a criatividade, a expressividade e a exploração dos movimentos corporais. Georges Jean, por exemplo, refere que o que «*as crianças procuram e encontram em primeiro lugar na poesia é o ritmo, é o ritmo da linguagem que desencadeia geralmente [...] uma ritmicidade ligada ao corpo*»”. (Jean, *Apud Ana Margarida Ramos, 2007, p. 79*).

Além disso, a poesia tem uma linguagem que motiva pela sua pluralidade e ambiguidade, ou seja, é provida de significados múltiplos ou de vários sentidos, que faz com que a criança reflita mais criticamente sobre o mundo que a rodeia.

Outro aspeto é o facto de a poesia se assumir como uma linguagem redundante, onde a intensificação das emoções está presente, bem como a repetição de vocábulos.

Na poesia, também existe a transformação do real. A poesia leva as crianças para um mundo imaginário, uma vez que as palavras detêm poderes fantásticos, contrastando a realidade com a fantasia, o que pode originar um certo efeito de comicidade, devido a falta de lógica, associada ao *nonsense*.

Além disso, a linguagem poética é uma linguagem polissémica, pois, através dela, há uma pluralidade de leituras. Quanto ao plano sintático, na poesia, as palavras criam relações inusitadas, levando a alterações de natureza semântica e produzindo sentidos diversos.

Quanto mais o educador/professor diversificar as suas estratégias pedagógicas em função das idades das crianças, bem como dos seus interesses, mais promoverá o gosto por este modo literário. Concretizando melhor esta ideia e exemplificando, a audição de poemas, alguns através de CD's de música, a declamação de poesia, ao ritmo dos movimentos corporais, os jogos de linguagem (descobrir palavras que rimam), a ilustração de poemas (deverá existir a compreensão entre a componente verbal e pictórica), a construção de álbuns poéticos, a construção de versos acerca de uma temática escolhida pelo grupo, produção de acrósticos, dramatização de textos poéticos, a comparação entre textos literários, exploração da poesia da tradição oral (trava-línguas, lengalengas...).

Teresa Guedes defende que *"Também a poesia pode enriquecer os poderes lexicais, dando-lhes uma disponibilidade e liberdade, aproveitando as realidades dos alunos, esperando uns pelos outros, numa audição contagiosa"*. (Guedes, 1995, p. 19)

As crianças, para enriquecerem o seu léxico, necessitam que os educadores tenham a capacidade de ser permeáveis às suas ideias, estimulando a sua imaginação.

O educador/professor, ao estimular a imaginação de todas as crianças, está a contribuir para diálogos mais diversificados, pois cada criança tem as suas especificidades, que inclui as suas experiências de vida. Portanto, deste modo, haverá um maior enriquecimento lexical. Por exemplo, uma criança que pratique *ballet* poderá partilhar vocábulos específicos dessa arte com os restantes elementos do grupo que a desconhecem. Deste modo, está a valorizar-se também a

aprendizagem em grupo, não acentuando tanto as desigualdades. As crianças percebem que cada uma tem algo de especial para partilhar.

Na exploração de poemas num ambiente lúdico, que têm em consideração as especificidades de cada criança, cabe ao professor/educador planear atividades interessantes em torno da poesia, e fazer transparecer aos alunos o gosto pela leitura e pela imaginação, de forma a contagiar os que o rodeiam para um certo maravilhamento fazendo com que despertem a curiosidade.

“Brincar com as palavras e com a acumulação de significantes, descobrir o valor afetivo e expressivo das rimas e dos ritmos, desconstruir as palavras em sílabas e trauteá-las, procurar novas associações, surpreender-se com novos usos, representa, no fundo, uma possibilidade que permite à criança sonhar e jogar: libertada da rotinização das experiências semióticas, geradoras da estereotipia e do lugar-comum, a palavra readquire a sua força ilocutiva e a sua capacidade perlocutiva...”. (Azevedo, 2006, p. 34)

Após a pesquisa de diversos autores que estudaram e refletiram mais profundamente acerca da poesia e das estratégias mais adequadas para cada nível de desenvolvimento infantil, todos são unânimes relativamente ao facto de a poesia proporcionar vários momentos que propiciam jogos de sons, através da brincadeira com as palavras que contêm ritmo, melodia e entoação. A partir daí, descobrirão o valor expressivo e afetivo das mesmas, bem como os seus variados significados inerentes. “Brincar com as palavras, rimar – eis o princípio da grande aventura, **Amor** com **Flor**. **Querida** com vida. **Saudade** com **há-de**. **Anjinho** com **caminho** e **ninho**. **Frio** (pronunciado à lisboeta) com **caiu ...**”. (Ferreira, *Apud* Carlos Reis e José Adragão, 1992, p. 177). De facto, quando a criança brinca e joga com as palavras, sente prazer ou satisfação devido à articulação das palavras. Como no caso da repetição, a palavra vai adquirir outra força ilocutiva e uma capacidade perlocutiva. Vai adquirir uma força ilocutiva, porque, na poesia, faz sentido, num ambiente lúdico, haver interação entre as crianças, onde as sensações são partilhadas e onde haverá um reforço das relações interpessoais. Além disso, a palavra adquire a sua capacidade perlocutiva, ou seja, a palavra convida o leitor a desenvolver uma significativa atividade de cooperação interpretativa, mobilizando a sua memória literária e cultural, levando-o a referências intertextuais. Portanto, existirá entre o leitor e o texto uma relação de proximidade ou não, onde se incluem os valores emotivos resultantes do prazer ou não da leitura.

Outro aspeto pertinente de referir é o facto de a criança, ao brincar com as palavras (rima...), também está a desenvolver a sua consciência fonológica, o que é muito importante tendo em conta que os contextos de investigação incidiram em idades iniciais de aprendizagem.

Segundo Sara Reis Silva: “*A consciência fonológica abrange todo o tipo de consciência dos sons que compõem o sistema de uma dada língua. É composta por diferentes níveis: a consciência silábica (consciência de que as palavras são constituídas por sílabas); a consciência intra-silábica (consciência de que duas sílabas partilham de segmento comum, como feijão e melão) e a consciência fonémica (consciência dos fonemas que compõem as sílabas)*”. (SILVA, (S/D) “consciência fonológica” in (www.casadaleitura.org) (glossário disponível online consultado no dia 5 de Abril de 2014).

Este modo literário é favorável, pois está repleto de recursos técnico-expressivos, como a aliteração e a repetição de palavras, entre outros, que fazem com que a criança tenha mais consciência dos sons. Por exemplo, os trava-línguas são uma das formas poético-líricas que, por conterem palavras difíceis de articular, ajuda a criança no seu desenvolvimento, fazendo com que esta tenha uma maior consciência dos sons que constituem as palavras.

Outro aspeto muito importante é a ligação subjacente da poesia à música, “*...Porque parecem ter nascido juntas, música e literatura em língua portuguesa e assim fielmente se mantiveram e porque, no século XX, a relação parece ter-se fortalecido, não admira que, na produção literária para a infância e a juventude, como na literatura dita institucionalizada, a ligação entre ambas as artes possua modulações muito diversas que vão desde as recolhas do património oral, tantas vezes vivificado pela voz das crianças, ou as rimas infantis, e a poesia de autor...*” SILVA, Sara Reis (S/D) “Música tocada pela Literatura” in (www.casadaleitura.org) (disponível online consultado no dia 22 de Junho de 2014).

Realmente, neste modo literário, há uma relação entre ambas as partes, desde a poesia da tradição oral, que inclui várias formas poético-líricas (trava-línguas, lengalengas...), bem como da poesia de autor.

Nos primeiros anos de escolaridade, o contacto com textos literários marcados pela musicalidade e ritmo irão cativar a criança por este modo literário, uma vez que se encontram numa fase de desenvolvimento em que existe uma relação lúdica e exploratória da língua. Daí ser importante estimular a criança para a manipulação dos sons, através de diferentes jogos poéticos (por exemplo: a criação dos próprios textos). José António Franco afirma que, nesta fase inicial, o primeiro contacto que têm com a palavra é a musicalidade que lhe está inerente e só

posteriormente é que o significado semântico ganha relevância, bem como o contexto em que está inserida e as emoções que transmite.

“É fundamental compreender-se a importância a longo prazo da estruturação de uma literacia musical desde os primeiros anos de vida (momento em que a criança apresenta o seu máximo potencial de desenvolvimento). Nesse sentido, há que promover o contacto com a música de forma regular, conjugando num todo equilibrado de factores de ludicidade, componentes globais de desenvolvimento humano e intencionalidades específicas de desenvolvimento musical”. (Ferrão & Rodrigues, 2010, p. 7)

Tendo em conta que há uma forte relação entre a poesia e a música, também é preponderante haver uma reflexão sobre a relevância da literacia musical. É num ambiente descontraído, lúdico e afetivo que a criança desenvolve competências musicais. Para que haja o desenvolvimento dessas competências, é necessário que se faça uma estimulação adequada, onde a criança começa a ter contacto com os seguintes elementos musicais: o ritmo, a melodia e a expressividade. De forma progressiva, utilizará esses elementos de forma mais consciente, espontânea e natural. Ao longo desse percurso, utilizará de forma pessoal e criativa os elementos referidos anteriormente.

“É a exploração consciente desses elementos musicais que justifica a utilização de recursos extra-musicais, como no caso de uma rima, de uma imagem, de um jogo ou de um fantoche”. (Ferrão & Rodrigues, 2010, p. 7) Na poesia, existem diferentes formas de integrar os vários elementos musicais, por exemplo, dizerem os versos de um poema num andamento lento, ora num andamento mais rápido, ou num tom baixo, ou num tom alto, ou dizer o verso de um tom mais baixo até chegar ao mais alto (crescendo) ou vice-versa (diminuendo).

Na literacia musical, também cabe ao educador/professor ter consciência da importância do contacto com a música desde tenra idade, quanto às suas potencialidades, designadamente o aumento do raciocínio, aumento da capacidade de concentração e a promoção da socialização das crianças.

Outro aspeto é o facto de a relação da poesia com a música ir ao encontro das características de desenvolvimento globais da criança, e, tal como os autores acima citados referem, as atividades musicais devem, sobretudo, estar fundamentadas em intenções concretas de desenvolvimento musical, no que se refere à aquisição progressiva, e integrada de um código musical.

“Espero que estes poemas sejam lidos em voz alta, pois a poesia é oralidade. Toda a sua construção, as suas rimas, os jogos de sons, a melopeia, a síntese, a repetição, o número, se destina à dicção oral. A poesia é a continuação da tradição oral. E é a mestra da fala: quem, ao dizer um poema, salta uma sílaba, tropeça como quem ao subir uma escada falha um degrau”. (Andresen, 1986, p. 186) A poesia também significa oralidade, pois ler poesia provoca no leitor um fascínio para a declamação da mesma, uma vez que o seu carácter oral permanece nesse modo literário devido à permanência das características do discurso poético. Quando se diz um poema há aspetos relevantes, como a articulação e a entoação, uma vez que cada poema tem a sua sonoridade e o seu ritmo. Tal como José António Franco refere numa das suas obras *“A sonoridade de um poema é um convite poderoso à imitação de sons e à descoberta da melodia interior de cada verso”.* (Franco, 2012, p. 87)

Nesse sentido, quando uma criança ouve um poema que lhe transmite sensações agradáveis, e a leva para lugares diferentes, ou fora do comum, vai provocar um desejo natural, para repetir o mesmo, mas através da apropriação da sua linguagem. Num contexto educacional onde as crianças declamam poemas umas para as outras, o grupo irá fortalecer os seus laços de amizade e de companheirismo, mostrando valores de respeito e de compreensão.

Neste processo de descoberta, a criança, ao declamar um poema, vai começar a ter consciência da sua própria voz, no sentido de conhecer e apropriar-se dos mecanismos que lhe vai permitir modular os sons e controlar os seus efeitos nos que ouvem. Outro aspeto positivo é o facto de a criança se habituar a comunicar para a turma, desenvolvendo, deste modo, a sua competência comunicativa. Desta forma, ao sentir-se capaz de comunicar com os outros de forma perceptível, também fortalecerá a sua autoestima, autonomia e confiança.

Outra vantagem inerente à declamação de poemas é o facto de a criança treinar a articulação das palavras e ter mais consciência da estruturação e da construção fónica.

Outro aspeto é a entoação, uma vez que, quando se diz um poema, não basta articular corretamente as palavras, pois cada poema tem a sua melodia característica, e cabe à criança dar voz à melodia de cada enunciado, *“numa individualização interpretativa como se cada verso ou frase, de uma partitura se tratasse”.* (Franco, 2012, p. 86)

As crianças, nestas faixas etárias, ficam extasiadas com a beleza do discurso poético, porque lhes vai permitir a apropriação da linguagem num ambiente lúdico e o prazer pela descoberta do significado semântico de novas palavras. O empenho demonstrado na articulação

das palavras, principalmente nas mais difíceis que, muitas vezes, se encontram nos trava-línguas é surpreendente.

O enriquecimento do repertório linguístico é, mais uma vez, a ter em conta, uma vez que vão interiorizando referências semânticas, sintáticas e gramaticais. Um recurso técnico-expressivo que surge com muita frequência neste modo literário e que cativa as crianças é, sem dúvida, a metáfora, uma vez que estimula a mesma a refletir sobre a informação que não está explícita no texto, reforçando o poder das palavras e a outra face das coisas.

3. POESIA DE AUTOR

Em relação à poesia de autor, é importante referir que é relevante que as crianças tenham contacto com autores do panorama da literatura infantil portuguesa, pois, assim, estão a enriquecer a sua cultura relativa aos autores de referência na poesia. Também é uma forma de valorizarem os autores consagrados, designadamente José Jorge Letria, Luísa Ducla Soares, Alice Vieira, Sidónio Muralha, Cecília Meireles, Matilde Rosa Araújo, Maria Alberta Menéres...

Estes autores de referência versam linhas ideotemáticas que promovem o gosto pela poesia, por exemplo, o olhar poético sobre o real: a cidade, a natureza, a criança e a cidade. Ainda quanto ao plano temático, uma das características mais marcantes é a presença animal. Outra característica é a expressão de sentimentos, particularmente, a alegria, a amizade, a nostalgia, a sensação de perda. Mais características marcantes são o ludismo, associado a jogos de palavras e de sons a, bem como questões sociais.

Estes autores possuem uma riqueza discursiva, uma variedade formal e uma diversidade temática, o que promove o gosto por este modo literário nos mais pequenos.

4. POTENCIALIDADES DA POESIA DA TRADIÇÃO ORAL

É importante que as crianças tenham contacto com a poesia da tradição oral, porque adquirem conhecimentos sobre a mesma, como as suas especificidades e conhecem as diversas formas poético-líricas, bem como as características que lhe estão associadas. *“Para além do legado precioso dos poetas portugueses, o património nacional é rico em cantilenas, trava-línguas, lengalengas e outros tipos de construções tradicionais que provocam pelas suas características sonoras e formais, um desejo forte de as dizer, permitindo a impregnação cultural e abrindo portas à literatura”*. (Franco, 2012, p. 89) Este património nacional rico em cantilenas, trava-línguas, entre outras, vai proporcionar muitas aprendizagens, por exemplo, o contacto com uma maior diversidade de sonoridades e ritmos, o que levará a um maior desenvolvimento da consciência fonológica. Por outro lado, observa-se a valorização do património nacional, pois o contacto com a poesia da tradição oral leva a um conhecimento mais profundo da identidade regional e nacional. Já a poesia da tradição oral poderá proporcionar o intercâmbio de saberes entre a criança e a família, uma vez que poderá haver a possibilidade de os avós ensinarem uma lengalenga aos netos ou de os pais partilharem com os filhos um livro, por exemplo, a recolha de Alice Vieira intitulada *Eu bem vi nascer o sol* que contém, entre outras formas, variadíssimas lengalengas.

As suas características sonoras e formais também levarão a criança a desenvolver competências comunicativas. O declamar, o entoar, o dizer e interpretar estas formas poético-líricas também levarão a criança para exercícios articulatórios e de respiração fundamentais para quem está no início da aprendizagem da leitura e da escrita.

Também Fernando Azevedo, numa das suas obras, defende que *“De igual modo, também rimas, lengalengas, trava-línguas, aliteraões, isto é, elementos textuais que, procedendo a associações inusitadas e inesperadas de vocábulos, transgridem frequentemente o semantismo de usos utilitários da língua, sublinhando o sentido de trans-racionalidade da linguagem e originando, pelas suas numerosas sugestões fónico-icónicas, uma visão da língua como entidade que encontra na sua dimensão lúdica uma das suas funções essenciais, concretizam essa presença do Outro, que, neste caso, se revela por um reclamar explícito do direito à imaginação. São, de facto numerosas as situações nas quais o humor nasce da presença ostensiva do absurdo e do nonsense”*. (Azevedo, 2006, p. 33)

Teresa Colomer refere alguns aspetos pertinentes relativamente à literatura da tradição oral, que contribuem para a familiarização da criança com as convenções da linguagem literária, bem como os seus códigos, designadamente:

1. *“a relação com estímulos sonoros e motores, nomeadamente a voz, o ritmo, a melodia, a entoação e o movimento;*
2. *o vínculo afectivo do jogo e da descoberta do prazer da execução articulatória, da repetição, da recriação a partir da memória;*
3. *o prazer que advém de interagir ludicamente com os outros e os vínculos sociais da fruição do domínio da palavra e da transgressão de determinadas normas sociais e/ou de configuração do mundo, em que destacam, por exemplo, os relatos de anfiguris ou do mundo ao contrário”.* (Colomer, *Apud* Azevedo, 2007, pp. 33-34).

A poesia da tradição oral proporciona muitos momentos em que há a possibilidade de a criança brincar com as palavras. Porém, as suas potencialidades vão muito mais além desse aspeto. Não é só o brincar com as palavras que faz com que a criança desenvolva. É também através das palavras que se vai gerar um clima de proximidade entre elas, onde vão partilhar sorrisos, afetos, assim como a visão que têm sobre o mundo. Esse mundo poderá ser transfigurado, através da capacidade de sonhar que todas as crianças deveriam ter para serem crianças e futuramente adultos saudáveis e isentos de inércia.

E já António Gedeão disse que o sonho comanda a vida, e a poesia, pelas suas características, leva a criança a sonhar com coisas que só elas sabem e conseguem sentir com toda a sua infância que lhes é característica.

Essa infância marcada pela inocência e leveza da sua mente, ainda não “poluída” pela sociedade em que estamos inseridos, vai levá-la para outro mundo repleto de fantasia, onde as coisas difíceis de acontecer no mundo real se tornam possíveis.

É na partilha dessas ideias que surgem da sua mente, algumas até inverosímeis, que se vão gerar muitos diálogos enriquecedores, e promover valores de respeito que as fará compreender de forma mais crítica o que as rodeia.

5. DOCUMENTOS REGULADORES

Educação Pré-Escolar

Na Educação Pré-escolar, como não existe um programa a cumprir, mas sim um conjunto de orientações que ajudam o Educador a orientar-se na sua prática pedagógica, permite aos profissionais da Educação de Infância uma maior flexibilidade e liberdade para a implementação de atividades desafiadoras.

As Orientações Curriculares orientam-se pelos princípios gerais (princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; Fundamentos e organização das Orientações Curriculares e orientações globais para o educador) e pela intervenção educativa que se divide nos seguintes tópicos: organização do ambiente educativo, áreas de conteúdo, continuidade educativa e intencionalidade educativa.

É relevante apontar que as *“Orientações Curriculares serão “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua “coerência profissional”, permitindo uma “maior afirmação social da educação pré-escolar”*. (Ministério da Educação, 1997).

Nesse sentido, as orientações são uma forma de valorizar a Educação Pré-Escolar, que incluem os profissionais de Educação, as crianças e a relação entre o jardim de infância com a família e com a restante comunidade.

O Educador, no estabelecimento das relações acima referidas e na real valorização da criança, tem um papel preponderante, uma vez que *“O educador é o construtor, é o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e as suas famílias, o desejo da comunidade, e também, as solicitações dos outros níveis educativos”*. (Ministério da Educação, 1997).

A Lei-Quadro da educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que *“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”*. (Ministério da Educação, 1997, p.15).

Este princípio fundamenta todo o articulado da lei e dele decorrem os objetivos gerais pedagógicos definidos para a Educação Pré-Escolar:

- a) *“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;”*
- b) *Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito a pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;*
- c) *Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;*
- d) *Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;*
- e) *Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;*
- f) *Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;*
- g) *Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;*
- h) *Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;*
- i) *Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.”* (Ministério da Educação, 1997, pp. 15-16).

O princípio geral acima referido e os objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro enquadram os fundamentos e a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Após a análise e reflexão acerca do princípio geral e dos objetivos pedagógicos descritos, pretende-se que a Educação Pré-Escolar seja uma preparação para a escolaridade obrigatória e não um ensino formal (por exemplo: aprender a ler, a escrever e a contar). Intenta-se um lugar onde a criança não só adquira competências fundamentais para essa nova etapa, mas também onde cultive a alegria e a curiosidade pelo saber mais.

Nesse sentido, adotar uma pedagogia estruturada não significa adotar estratégias “tradicionais” e descontextualizadas; que não têm qualquer significado para a criança e que vão fazer com que esta não sinta prazer pela aprendizagem e pela descoberta do mundo. Portanto, os educadores não devem depreciar o caráter lúdico que reveste muitas aprendizagens, já que a

aquisição de determinadas competências e o prazer de aprender também exigem concentração, esforço e investimento pessoal.

Por outro lado, para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, é indispensável partir dos conhecimentos que as crianças já adquiriram, uma vez que vários pedagogos defendem que a criança não é uma tábua rasa. Ela já possui saberes próprios inseridos no seu meio cultural.

Desse modo, o educador deverá respeitar e valorizar as características específicas de cada criança que as diferenciam umas das outras e as tornam especiais. Aliás, se o educador valorizar as especificidades de cada criança e planejar atividades de acordo com a cultura de cada uma, estará a contribuir para *“experiências educativas diversificadas”* e para um contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos. (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

A intervenção educativa guia-se pelas seguintes áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação; a Área do Conhecimento do Mundo.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, encontra-se dividida em vários domínios: o domínio das expressões motoras, dramáticas, plásticas e musicais; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; o domínio da matemática.

Esta é a única área que está dividida em domínios, pois engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento simbólico e psicomotor que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.

Deverá existir uma articulação dos domínios acima descritos, uma vez que todos integram a aquisição e a aprendizagem de códigos que estão relacionados, de recolha de informação e de sensibilização estética, que são indispensáveis para a criança representar e conhecer-se a ela própria e o mundo que a rodeia.

“A “área” é um termo habitual na Educação Pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas à criança”. (Ministério da Educação, 1997, p. 47). Esta organização é baseada nas áreas de desenvolvimento enunciadas na psicologia: sócio-efetiva, motora e cognitiva que deverão contribuir para o desenvolvimento global da criança.

Tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar defendem, *“a expressão “Áreas de Conteúdo” utilizada neste documento fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo.*

Pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, os conteúdos, ou seja, o que é contido nas diferentes áreas, são designados neste documento em termos de aprendizagem. Esta opção visa fortalecer a articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre educadores e professores.” (Ministério da Educação, 1997, p.47).

Esses conteúdos relativos a cada área deverão ser trabalhados de forma articulada e não como saberes compartimentados. Deste modo, as diferentes áreas de conteúdo deverão ser trabalhadas como referências a ter em consideração nas planificações e na avaliação de experiências educativas enriquecedoras.

“Tal como é habitual quando se utiliza o termo “área”, a distinção entre as diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a completar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada e que há interações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhe são comuns”. (Ministério da Educação, 1997, p. 48).

Tendo em conta que, apesar das aprendizagens serem todas articuladas com as diferentes áreas de conteúdo, o projeto incidu sobre o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita, será elaborado um resumo reflexivo dos aspetos mais relevantes nesse domínio.

O desenvolvimento da linguagem oral e o contacto com a escrita são fundamentais na Educação Pré-Escolar. Relativamente à escrita, não significa que a criança tenha que aprender a escrita de forma formal no jardim de infância, mas sim de ter um contacto precoce, de modo a que entenda que o que se fala também se escreve.

Além disso, é importante que entenda que cada texto literário ou não literário tem uma função ou uma utilidade específica.

Segundo as Orientações Curriculares, *“a abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente”.* (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Tal como as Orientações Curriculares referem *“o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica”.* (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

Nesse sentido, as crianças através de livros com qualidade literária, sentem que estes lhes trazem algo de novo. Desta forma, vão “saborear” as suas folhas pelas sensações (cheiros) que transmitem.

Se o livro for de qualidade discutível, repleto de lugares comuns, de duvidosa qualidade estética, com ilustrações que não são apelativas e com um formato que não é cativante, irá pôr em causa o prazer pela leitura, assim como o desenvolvimento da sensibilidade estética. Nesse sentido, o livro não vai estimular a curiosidade da criança pelo mundo que a rodeia. Além disso, não vai ter o “poder” de fazer a criança refletir ou dialogar, não proporcionando outras leituras implícitas no texto.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, é relevante que o educador seja um modelo, isto é, deve ser expressivo e falar corretamente. Deve apresentar um discurso bem construído frasicamente, fluente e claro. Além disso, deve fomentar o diálogo, assim como ter a capacidade de escutar cada criança e estimular a participação de todas, no sentido em que todas sintam que as suas contribuições são importantes para o grupo.

Os diálogos que se estabelecerão deverão basear-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, *“prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir relações. As rimas, as lenga lengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar. Também a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical facilitando a clareza da articulação, podendo ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua”*. (Ministério da Educação, 1997, p.67).

Tendo em conta que a poesia está muito relacionada com a oralidade e que “puxa” pela expressividade da criança, a comunicação não verbal também deve ser valorizada, uma vez que, quando as crianças se expressam através da mímica ou através de gestos, também adquirem competências. Trata-se, pois, de um conhecimento mais profundo sobre o corpo e é um meio de *“aprofundar a linguagem”*. (Ministério da Educação, 1997, p. 68).

1º Ciclo

De acordo com o Ministério da Educação, os documentos reguladores de aprendizagem para o 1º ciclo são constituídos essencialmente pelos seguintes: Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico; Programas do Português para o Ensino Básico;

Programa de Matemática do Ensino Básico; e as metas de aprendizagem para as diferentes áreas curriculares.

O Programa de Português para o Ensino Básico contém um conjunto de resultados esperados, entendidos como expectativas pedagógicas e baseados num princípio fundamental: o princípio da progressão. Para que esse fim seja cumprido, o professor deve ler o documento com atenção e com espírito crítico, de forma a entender a sua dinâmica. Esta leitura também permite ao professor entender as especificidades de cada ciclo, bem como a evolução na aquisição de conhecimentos.

Relativamente à organização programática do 1º Ciclo, o Ministério da Educação defende que *“Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida”*. (Programa de Português para o Ensino Básico, 2009, p. 21).

Sem dúvida que o Português, pelo seu carácter transversal, constitui um saber fundador e contribui de forma decisiva para o sucesso dos alunos. O uso e o entendimento da linguagem decorrerão em todos os momentos da aula, o que integrará desta forma todas as áreas curriculares.

Deste modo, o Português irá desempenhar um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes, designadamente, na compreensão de qualquer enunciado, num maior encadeamento e organização das ideias e, desta forma, uma maior desenvoltura na linguagem oral, o que contribuirá para uma exposição mais clara e audível das ideias que os alunos pretendem transmitir de uma forma mais crítica.

O aluno, ao entender qualquer enunciado, ao organizar de forma clara a informação na sua mente e ao expor de forma perceptível o conhecimento adquirido, está a contribuir para o seu desenvolvimento emocional, intelectual e social. Tornar-se-á um aluno mais sociável, não tendo dificuldades para exprimir as suas emoções, os seus sentimentos ou as suas ideias. Ao nível intelectual, irá entender melhor a informação, levando-o a ter uma atitude mais crítica sobre o mundo que o rodeia. Ao nível emocional, devido ao maior entendimento sobre o que o rodeia e ao melhor processamento da informação, associado a uma facilidade na comunicação, haverá um aumento da autoestima e da autoconfiança do aluno, fazendo com que a criança seja

saudável ao nível emocional. Estará bem com ela própria e com os que a rodeiam, uma vez que sentirá respeito, aceitação e valorização pela sociedade em que está inserida.

Os resultados esperados quanto ao 1º Ciclo, e tendo em conta que o projeto de investigação incidiu no 1º ano de escolaridade, são os seguintes: (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, pp. 24-25).

Primeiro e Segundos anos:

Compreensão oral
<ul style="list-style-type: none">• Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos.• Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem.• Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral.
Expressão oral
<ul style="list-style-type: none">• Falar de forma clara e audível.• Esperar a sua vez, saber pedir a palavra.• Formular pedidos tendo em conta a situação e o interlocutor.• Narrar situações vividas e imaginadas.
Leitura
<ul style="list-style-type: none">• Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados.• Compreender o essencial dos textos lidos.• Ler textos variados com fins recreativos.
Escrita
<ul style="list-style-type: none">• Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho.

Conhecimento explícito da língua
<ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. • Explicitar regras de ortografia e pontuação. • Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.

As referidas cinco competências assemelham-se a blocos programáticos, que são os seguintes: compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. Dentro de cada bloco, está patente as diferentes competências que devem ser trabalhadas de forma articulada e autónoma.

Em cada bloco programático acima referido, estão incluídos os descritores de desempenho e os conteúdos. Os descritores de desempenho focam “ (...) *aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecedem esse momento (...)* ” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p. 27).

Os conteúdos focam “ (...) *os conceitos que, visando o conhecimento sistematizado da estrutura e do uso do português padrão, permitem mobilizar recursos e conhecimentos transversais às cinco competências, progressivamente mais elaboradas e sempre com respeito por variações sociolectais, dialectais ou nacionais (...)* ”. (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p. 27).

Relativamente à leitura para o 1º ciclo, mais especificamente para os primeiros anos de escolaridade, os descritores de desempenho estão divididos em: ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento); Ler para apreciar textos variados.

No que respeita ao bloco programático sobre a leitura (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, pp. 36-37).

“**Leitura - 1º e 2º ano**”.

Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)

Descritores de desempenho

- *Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para:*
 - *Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;*
 - *Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;*
 - *Identificar o sentido global de textos;*
 - *Identificar o tema central;*
 - *Localizar a informação pretendida;*
 - *Seguir instruções escritas para realizar uma ação;*
 - *Responder a questões sobre o texto;*
 - *Formular questões sobre o texto;*
 - *Memorizar peças de informação;*
 - *Compreender melhor (reler para resolver problemas de compreensão);*
 - *Procurar informação complementar com a ajuda do professor (9);*
 - *Propor títulos para textos ou partes de textos (10).*
- *Ler em voz alta para diferentes públicos.*

Ler para apreciar textos variados

- *Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas.*
- *Ler por iniciativa própria.*
- *Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal) (8).*
 - *Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocadas pela leitura de textos.*
 - *Comparar diferentes versões da mesma história.*
 - *Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto (9).*
- *Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais.*
- *Ler e ouvir obras de literatura para a infância e reagir ao texto (10).*

Analisando os documentos elaborados pelo Ministério da Educação, há uma referência vaga sobre a poesia, nomeadamente no que concerne à compreensão oral. Refere-se que os alunos devem compreender o essencial dos poemas ouvidos, havendo uma valorização dos aspetos formais em detrimento da afetividade que se deve criar com os próprios poemas.

Nas escolas, a ligação a este modo literário, em determinados momentos, ainda é muito pouco consistente. Por exemplo, a declamação de poesia ainda está muito associada a comemorações de datas festivas e ao entretenimento, quando deveria fazer parte do mundo da criança. O contacto com a mesma deveria ser frequente, pois só assim é que se fomentaria nas crianças a sensibilidade estética e a estimulação da sua imaginação.

Gómez Martín numa das suas obras, diz *“no administrar poesia – literatura – a los niños, no fomentar su goce estético, no permitir su propia imaginación creadora constituye una falta de ética docente que atenta contra uno de los valores más firmes del ser humano: el desarrollo de su individualidad, el cultivo de la vena sensitiva y el de la formación estética.”* (Martín, 1993, p. 17)

O que o autor defende faz todo o sentido numa sociedade cada vez mais individualista, em que os valores são cada vez mais desvalorizados, em detrimento dos bens materiais, do estatuto social, entre outros aspetos. Na Escola, deve haver lugar para o contacto com a poesia, onde a expressão de ideias e sentimentos são valorizados, pois será através da expressão que a criança desenvolverá a sua personalidade. José António Franco afirma *“faz todo o sentido no contexto atual em que os novos Programas de Português e o Plano Nacional de Leitura aliam no sentido de desenvolver as (ainda incipientes) competências literárias nos alunos; torna-se mesmo imprescindível que neste momento em que os novos programas de Português insistem na “importância de experiências significativas e desafiadoras, que possibilitem a progressão dos alunos para patamares sucessivos em termos de maior complexidade e eficácia leitora”.* (Franco, 2012, p. 9) Nesse sentido, deveria existir uma maior valorização da imaginação e da sensibilidade, tornando o cidadão mais humano, crítico e ativo.

Ler poesia vai mais além do que a percepção do essencial do poema ouvido. Também é usufruir da linguagem poética e promover a sensibilidade estética, provocando sensações na mente das crianças para uma compreensão mais crítica do mundo que os rodeia e estimular a curiosidade por coisas novas.

O que dificulta a implementação de estratégias adequadas para a promoção deste modo literário é o facto de haver uma preocupação excessiva para o cumprimento do programa, devido às diretrizes impostas pelo Ministério da Educação, o que irá dificultar não só a criação de espaços dedicados à leitura e à escrita, mas também a utilização desses espaços de forma produtiva e prazerosa por parte das crianças.

“Um espaço dedicado à leitura permite aos alunos terem acesso rápido e fácil ao livro. Aí podem ler sozinhos ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho ou escutar alguém a ler para todos. Um tal espaço deverá estar equipado com livros e com outros materiais de leitura, que poderão ser trazidos da biblioteca e substituídos regularmente”. (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, pp. 67-68).

Outro aspeto é a falta de formação dos professores para a implementação de atividades sobre a poesia, défice que o Programa de Português poderia colmatar com a explicitação de estratégias pedagógicas, bem como expor as potencialidades inerentes a este modo literário, de forma a que os professores adquiram conhecimento e consciência sobre os seus benefícios para o desenvolvimento integral da criança.

No domínio da leitura, valoriza-se o contacto com diversos materiais, a audição de textos com sentido, interessantes, desafiadores e bem lidos pelos professores. Aspetos fundamentais para o ato de ler.

“Aceder ao sentido dos textos implica o treino da decifração, sendo fundamental que a escola ensine as diferentes técnicas de decifração que permitem extrair sentido do material escrito. Aprendidas as técnicas é fundamental o ensino explícito de estratégias de compreensão que possibilitem o acesso à informação. De uma fase de leitura mais centrada no ler para aprender a ler, evolui-se para uma fase em que o ler para extrair e organizar conhecimentos é privilegiada. (...). No desenvolvimento da competência de leitura, o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do ato de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

i) Na pré-leitura, o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido.

ii) A leitura consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto. Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objectivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc.

iii) A pós-leitura engloba actividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos.

Paralelamente devem implementar-se acções de promoção da leitura e promover a vivência de experiências de leitura gratificantes com o objectivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler. Para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler.” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, pp. 70-71).

Deste modo, o professor deve trabalhar o texto poético com os seus alunos, através do modelo que inclui momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. No entanto, deve ter em consideração as especificidades do texto poético que se destaca pela sua brevidade e que permite ler mais do que um poema em contexto de sala de aula, o que dificilmente acontece num texto narrativo. Além disso, devido à grande concentração de elementos simbólicos, o texto poderá tornar-se mais difícil de decifrar, fazendo com que o leitor tenha que ter a capacidade de criar inferências. Ao conjugar estes três níveis de exploração textual, num ambiente de trabalho que favoreça a partilha de emoções, experiências e ideias, o professor vai contribuir para o incentivo de respostas pessoais perante o texto, uma reflexão mais crítica acerca das mesmas, permitindo a compreensão do mundo que os rodeia, bem como o conhecimento do “eu”. *“As students engage in these activities with one another, knowledge is shared: students draw on their own knowledge and learn from the knowledge of others. As readers, they will bring more to text and, in turn, get more from it. Classrooms with children from diverse backgrounds are well positioned for rich interactions; multiple perspectives and different information and experiences related to a topic can be shared, enriching all students knowledge”.* (Yopp & Yopp, p. 18)

Na Pré-leitura, a criança vai ativar o seu conhecimento, e uma vez que todas as experiências. Esta fase é relevante, pois permite ativar o conhecimento relativamente a uma temática que poderá relacionar com a sua experiência de vida pessoal. Deste modo, é nesta fase que poderá inferir quanto ao conteúdo de um texto, por exemplo, através de ilustrações ou de um título.

As atividades de leitura pressupõem um entendimento do texto, isto é, nesta fase é relevante as estratégias de compreensão, nomeadamente, facilitar o pensamento sobre a linguagem ou elementos textuais, ou sobre as ideias contidas no texto, de forma a promover a construção de significados.

O momento de pós-leitura também é importante, pois promove o prazer pela leitura, uma vez que estimula o pensamento sobre os conteúdos e ideias de um texto. É uma forma de

partilharem com os outros a parte que mais gostaram e a que menos gostaram, explicando as razões associadas a essas escolhas. Nesse sentido, vai ser uma forma de refletirem sobre o texto, pois vão organizar e sintetizar a informação permitindo a ligação a referências intertextuais.

Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico

As Metas Curriculares são o último documento de referência para o ensino do português, consignadas no Despacho n.º 5306/2012, em 18 de abril de 2012. Têm como objetivo facilitar e organizar o ensino. Desta forma, contribuem para uma visão mais objetiva dos resultados a alcançar e ajudam os professores no sentido de delinear estratégias mais vantajosas de ensino.

O documento foi elaborado tendo como base o Programa de Português para o Ensino Básico. As metas correspondentes ao 1º Ciclo contêm quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.

Em cada domínio são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos. Um dos aspetos a ter em conta é o facto das *Metas* estarem divididas por anos de escolaridade.

O domínio da oralidade integra a Expressão Oral e a Compreensão oral. A junção no domínio oralidade reforça a interdependência entre compreensão e expressão.

O domínio da Leitura e Escrita estão associadas aos dois primeiros ciclos de ensino. Apesar de terem funções distintas, elas sustentam-se em capacidades que são comuns. Nos primeiros dois anos correspondentes ao 1º Ciclo, a leitura e a escrita são uma novidade para as crianças, uma vez que, à partida, já desenvolveram capacidades de oralidade, gramaticais e até já tiveram contacto com textos literários ou não por via da escuta.

O domínio da Educação Literária surgiu com a elaboração do presente documento em Agosto de 2012 e contempla vários descritores que antes estavam dispersos pelos vários domínios.

Para este domínio, também se integrou uma lista de textos literários e obras para a leitura anual, válida a nível nacional, com o objetivo de não produzir diferenças socioculturais, assumindo um currículo comum de obras literárias de referência.

“No domínio da gramática, pretende-se que o aluno adquira e desenvolva capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um

uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita". (Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2012, p.6).

"Os descritores de desempenho dos diferentes objetivos foram selecionados e elaborados no sentido de permitirem que cada um deles seja objeto de ensino explícito, que proporcione a observação de ocorrências de natureza linguística e literária e a sua problematização sempre adequada ao nível de ensino, a clarificação da informação e a exercitação por parte do aluno, que conduzam a uma sólida aprendizagem". (Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2012, p.6).

TERCEIRA PARTE

IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES E AVALIAÇÃO DOS PROJETOS

1. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Educação Pré-Escolar

Exploração do livro *A Charada da Bicharada*. (Poesia de autor)

A exploração do livro, *A Charada da Bicharada*, da autora Alice Vieira, com ilustração de Madalena Matoso, teve os seguintes objetivos: a criação de inferências sobre a componente verbal e pictórica, assim como a sua articulação; estimular a criatividade, através das ilustrações; aumentar o campo lexical; desenvolver a consciência fonológica e promover o diálogo em torno do tema abordado no livro.

A autora, no livro explorado, transporta as crianças para um mundo mágico, onde cada página encerra um enigma; tendo as crianças como tarefa decifrar esse enigma através de pistas que lhes eram fornecidas, nomeadamente o texto e as ilustrações.

Cada charada envolve a criança em mistério. A qualidade das ilustrações provocará esse efeito, devido às suas cores atraentes e bem conjugadas. O êxtase vai levá-las para mundos fantásticos, onde os animais surgem na sua plenitude.

As ilustrações deste livro, para além de não serem indiferentes aos olhares das crianças, também assumiram muita relevância aos olhares críticos dos responsáveis pela entrega do prémio nacional de ilustração. Madalena Matoso, em 2008, ganhou o Prémio Nacional de Ilustração precisamente com esta obra da autoria de Alice Vieira.

A componente verbal também é apelativa para as crianças, não fosse a escritora Alice Vieira uma das escritoras mais conceituadas no panorama da Literatura infantil Portuguesa. As temáticas abordadas nos seus livros são relevantes e fazem com que a criança se questione e reflita sobre o texto, proporcionando diversas leituras do mesmo, tornando-se, por isso, vantajoso, já que não é desejável que um texto seja susceptível só de uma interpretação.

Quanto ao álbum poético *A Charada da Bicharada* a presença animal é forte e funciona como um elemento coesivo entre os vários poemas. Os textos poéticos são desafiadores, pois cada texto funciona como se fosse uma adivinha, o que suscita na criança grande curiosidade, desafiando-a a tentar adivinhar a que animal corresponde cada poema.

O poema escolhido tem o seguinte título: "*Este é o Rei*", sendo o Rei representado pelo leão. A escolha recaiu sobre este poema pelo simples facto do grupo estar constantemente a falar e a imitar o som destes animais.

Antes da leitura, fez-se referência aos elementos de ordem paratextual (capa, contracapa, guardas iniciais e finais).

O primeiro elemento a ser explorado foi a capa, que despertou a curiosidade para o conteúdo do livro, tendo-se ouvido o seguinte comentário: *“É um livro sobre animais!”*.

A capa contém um leão, normalmente designado pelas crianças como o rei da selva, o que remete logo para a existência de animais. As próprias ilustrações contêm um enigma. Por exemplo, na capa, o leão “esconde” outra personagem que não está perceptível, reclamando do leitor uma maior atenção.

Nesse sentido, foi colocada às crianças a seguinte questão: *“O que é que vos faz lembrar a capa?”*. Tendo como respostas: *“É um leão!”*, *“São Elefantes”*, *“Selva!”*, *“Tem muitas cores!”*

As guardas iniciais e finais possuem também um papel preponderante, onde se assume uma vez mais o “jogo de escondidas”, pois, dentro da mala, estão um animal e várias formas geométricas. *“ (...) Ao indiciarem o tipo de proposta interpretativa, ultrapassam largamente a função decorativa para que apontava uma primeira leitura mais superficial”*. Ramos, Ana Margarida.(2010).“Poesia e Jogo em a Charada da Bicharada”, de Alice Vieira e Madalena Matoso". in *Solta Palavra 16, Porto: Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e Juventude, pp. 11-14*. Disponível em <http://www.researchgate.net/publication/262007980>, consultado em 4 de novembro de 2014.

“O que é que vos faz lembrar a guarda inicial”. As crianças responderam: *“A mala da minha mãe”, “Um lagarto”, “É quadrada!”*

Também foram questionadas acerca das guardas: *“Qual é a diferença entre as guardas iniciais e finais?”*. Algumas disseram: *“São iguais, “A primeira tem um lagarto e a outra tem uma lagartixa”*.

Depois da leitura, colocaram-se as seguintes questões de interpretação: *“Quem é o rei? ou “Porque é que os animais tinham medo do rei?”*. Às quais responderam em uníssono: *“É o leão!”*. *“Eles têm medo, porque ele era mau!”*

Uma vez que uma das características do texto poético é a presença constante da rima, foram colocadas algumas questões com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica. Uma das questões foi a seguinte: *“Conhecem outras palavras que terminem nos sons ão?”*. As crianças responderam: *“cão”, “tão” e “pão”*.

De seguida, realizaram um jogo, tendo como objetivo desenvolver a consciência silábica, de forma a entenderem que as palavras são constituídas por sílabas.

Através de um cartão, tinham que associar a imagem à palavra ouvida e dividi-la em sílabas com a ajuda de um instrumento musical, a “maraca”. Desta forma, as crianças conheceram um instrumento musical com um timbre diferente e desenvolveram a consciência silábica.

Desenvolver a consciência fonológica nestas idades é fundamental, pois futuramente as crianças ingressarão no 1º Ciclo. Nesse sentido, a criança através de atividades consistentes, que promovem a consciencialização de que as palavras são constituídas por sons e que, o que é ouvido também se escreve, terá uma maior facilidade de aprendizagem relativamente à leitura e à escrita, obtendo melhores resultados na capacidade de isolar os sons que constituem as palavras para os associarem às letras.

“Não podemos deixar de alertar para o fato de o treino isolado de análise fonémica, por si só, não facilitar o acesso à leitura e escrita, devendo ser efetuado na presença da leitura e da escrita, para que fique clara a «transcrição» dos sons através das letras (Bradley & Bryant, 1985). Isto é, as propostas e trabalho ao nível da consciência fonológica – bem como as que estimulam a reflexão sobre a língua – não devem ser apresentadas como sessões de treino isolado, mas sim integradas na exploração de contos, fazendo gramática «brincando com a língua”. (Viana, et al., 2014, p. 71)

Esta atividade foi importante para a aquisição de conhecimentos e para a promoção do gosto pelo texto poético. Num ambiente lúdico, em que a criança a brincar aprende de forma contextualizada e significativa, promover-se-á algo muito importante no desenvolvimento das crianças, nomeadamente o gosto pelo saber.

Esta exploração proporcionou diversos diálogos, através dos quais se partilharam emoções, gostos e construíram ideias sobre a componente verbal e pictórica do livro. A criança, quando está a falar com o grupo sobre as sensações que o poema lhe transmite, está a partilhar com o outro as suas ideias e, enquanto comunica, está a pensar e a refletir sobre o texto poético, desenvolvendo todas essas áreas do saber. Deste modo, as crianças ficam a conhecer melhor os seus colegas e a elas próprias. Tudo isto é fundamental para o desenvolvimento emocional, intelectual e social da criança.

Segundo as Orientações Curriculares (área da formação pessoal e social/ domínio da escrita e da oralidade), todos os momentos da Educação Pré-escolar devem promover a

socialização, integrando valores, como o respeito pelo outro. Nesse sentido, a criança aprende a ouvir o outro e a valorizar as suas ideias e emoções.

Exploração do livro intitulado *Sementes de Música*.

A exploração deste livro teve os seguintes objetivos: adquirir conhecimentos referentes à poesia da tradição oral; adquirir competências musicais, através da poesia; promover a criatividade; desenvolver a noção de número; promover momentos de contato com o código escrito e articular as diferentes áreas de conteúdo de forma integrada.

Antes da leitura dos poemas intitulados: “*Um gatinho*”, “*Carneirinho amou*” e “*O porquinho*”, explorou-se com as crianças os elementos paratextuais. Foram colocadas algumas questões às crianças, nomeadamente: “*O que é que vos faz lembrar a capa do livro?*”, À qual responderam: “*É um senhor a regar o jardim*”, “*O menino está a limpar o chão!*”

Relativamente à contracapa, fizeram-se referências aos arbustos, à menina que estava a dar migalhas para o gato comer e à casa com flores. Quanto às guardas iniciais e finais, mencionaram que eram muito parecidas e que continham muitos pássaros com cores diferentes. Também ficaram extasiados, quando visualizaram o Cd nas guardas finais.

Posteriormente, falou-se sobre o título e explicou-se o seu sentido. E, no final, chegaram à conclusão que o que tinham visto não eram as migalhas para o gato comer, mas sim as sementes de música.

Poema intitulado “Um gatinho”

A exploração deste poema centrou-se na recolha e seleção feita pelos autores Ana Maria Ferrão e Paulo Ferreira. O primeiro poema a ser explorado intitula-se “*Um gatinho*”.

Momentos antes da leitura, foram colocadas questões de forma a criarem inferências sobre o texto poético: “*Através das ilustrações de que falará este poema?*”. As crianças em uníssono responderam: “*Vai falar de gatos!*”. Tendo em conta que, nas ilustrações, há a referência a cinco gatos, “*Quantos gatos estão a ver?*”, ao que responderam: “*quatro*”, “*três*” e “*cinco*”. Através da literatura infantil, também é possível o desenvolvimento de competências matemáticas, neste caso, a noção de número.

Durante a leitura do poema, as crianças ficaram imóveis. A sua atenção foi captada devido à melodia dada às palavras e à utilização de movimentos corporais (gestos, expressões faciais...).

Outro aspeto que as deixou maravilhadas foi a declamação do poema de diferentes formas, num andamento lento ou mais rápido. As crianças gostaram particularmente do momento em que o poema foi lido num andamento mais rápido, uma vez que o poema fala sobre um gato que anda atrás de um rato, criando um ambiente impregnado de suspense.

A utilização destes elementos musicais é importante, pois, para além de adquirirem certas competências musicais, também promovem o gosto por este modo literário.

No momento de pós-leitura, quando surgiu um diálogo sobre as partes favoritas do poema, foi sugerido, por alguns elementos do grupo, que inventassem os seus próprios poemas sobre os gatos. Sendo que, nesta atividade, só participaram as crianças que estavam motivadas para a invenção de poemas. Foi evidente o entusiasmo delas enquanto brincavam com as palavras. Apesar de ainda não saberem escrever, este género de atividades são importantes, uma vez que promovem a criatividade. As crianças começam a “saborear” as palavras e a ganhar consciência de que o que se ouve também se escreve (enquanto diziam os versos do poema, o adulto escrevia à frente delas).

Poema intitulado “Carneirinho amuou”

Antes da leitura, colocou-se a seguinte questão: *“Através das ilustrações de que falará este poema?”*. As suas respostas foram as seguintes: *“A mãe do carneiro!”*, *“A ovelha”*, *“É sobre a senhora que deita conta do carneiro!”*

Durante a leitura, o poema foi lido com expressividade e com diferentes entoações (alegre, triste e irritada). Variaram-se também os elementos musicais (num tom baixo ou forte, andamento lento ou rápido). Ler o poema de diferentes formas é preponderante, pois os poemas são para serem ouvidos através das diferentes entoações que a voz consegue dar. Também é dando ritmo às palavras que os outros se deleitam a ouvir os nossos versos, e que faz com que a poesia “toque” no coração das crianças e dos adultos, isto é, a poesia, para ser poesia, tem que transmitir emoções e sensações.

Depois da leitura, as crianças tiveram a oportunidade de declamar o poema verso a verso.

Se os educadores querem promover o gosto por este modo literário, que naturalmente já os fascina, é relevante que, para além de ouvirem o educador, as crianças também possam, através da linguagem oral, ter contacto com a sonoridade das palavras, facilitando a articulação destas e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Também foram colocadas questões para que a criança crie inferências sobre aspetos que não estão explícitos no texto poético, isto é, questões que se considerem importantes para o desenvolvimento do raciocínio e da linguagem oral. A primeira questão foi a seguinte: *“Porque é que o carneirinho foi ao monte?”*. À qual eles responderam: *“Foi ao monte para buscar mais feijões”, “Foi ao monte buscar mais comida”*. A segunda questão foi: *“Porque é que amou?”*. As respostas foram: *“O carneirinho ficou chateado com a cobra porque ela roubou as gomas todas”, “Ficou chateado porque não sabia o caminho de volta”*. A terceira questão que foi colocada foi a seguinte: *“Estava a cozinhar feijões para quem?”*. Responderam: *“Para a dona dele!”, “Para a sua amiga”, “Para a ovelha maia!”, “Para ele”*... Quanto à última pergunta: *“Quem levou os feijões?”*. As crianças responderam: *“O monstro das bolachas!”, “A cobra”, “A chita”, “O urso bebé”, “O urso polar”, “A joaninha”, “O gigante”, “O coelhinho”, “O sapo”, “A lagarta”, “O monstro das cócegas”*...

As respostas obtidas vão ao encontro do imaginário infantil, que é “alimentado” pelas referências intertextuais que a criança naturalmente cria, quando tem contacto com diferentes textos literários e não literários. As personagens referidas não são desconhecidas para os elementos do grupo. Nesse sentido, relacionaram o poema que ouviram com algumas narrativas infantis que já tinham ouvido anteriormente, através da voz do adulto, por exemplo, *“A princesa e o sapo”*, *“A história do Pedrito Coelho”*”, entre outras.

Também foram realizadas atividades diversas, em diferentes momentos, relativamente à Área da Expressão e Comunicação (domínio da matemática e domínio das expressões plástica/dramática).

Quanto ao domínio da matemática, e tendo em conta que o poema fala sobre feijões, o grupo teve que formar três conjuntos. Por exemplo, *“Quantos feijões cabem no triângulo?”*, e o mesmo aconteceu para as outras formas geométricas (quadrado e retângulo).

Relativamente ao domínio da Expressão Plástica, as crianças puderam representar as personagens do poema, ampliando os seus conhecimentos, tendo contactado com novos materiais, essencialmente com tinta-da-china.

Em relação ao domínio da Expressão Dramática, uma das crianças sugeriu dramatizar o poema para apresentar aos pais. A ideia cativou as crianças e todas quiseram participar. Algumas ideias foram sugeridas pelas crianças: *“Podemos ir para o salão vestidos”, “Temos que ensaiar e os pais não podem ver”, “Vamos pintar os olhos”, “Eu sou o carneirinho”, “Podíamos escolher alguém para ler o poema e nós dramatizávamos”, “Vamos fazer uma surpresa para os pais”, “Vamos fazer um espetáculo”, “Vamos escrever e fazer letras”, “Vamos fazer uma caixa grande e colocar coisas lá dentro”.*

Segundo as Metas para a Educação Pré-Escolar, a criança, até ao final da Educação Pré-Escolar, reconhece o teatro como prática artística, logo é importante que saiba o que é um guião cénico, um cenário e o que são as personagens.

As crianças, através de lápis de cor, representaram o cenário numa folha A4 e, posteriormente, passaram-no para uma escala maior em papel de cenário. Também escolheram as personagens, assim como a forma como queriam ir vestidos. No final da peça de teatro, as crianças cantaram a música “Carneirinho amou” com os versos do poema que tinham ouvido, com recurso a gestos, nomeadamente, palmas.



Imagem 1 – Dramatização do poema “Carneirinho Amou”

Poema intitulado: “O porquinho”

A exploração deste poema incidiu mais na música, uma vez que o poema continha uma pauta musical. Desta forma, as crianças puderam, mais uma vez, terem contacto com o violino, e, no momento de pós-leitura, cada criança teve a oportunidade de mexer nas cordas do violino e de se deliciar com o som característico de cada corda. Também pegaram no arco e noutros elementos que fazem parte da constituição do instrumento.

Durante a leitura, integraram-se os vários elementos musicais, como o ritmo. Depois do poema ouvido, cantou-se o poema ao som do violino. Tendo em conta que o tema do projeto incide na poesia e na música, os saberes foram articulados de forma contextualizada.

Contudo, de forma a enriquecer a atividade, poderiam ter sido colocadas questões importantes para o desenvolvimento da criação de inferências, por exemplo, “O que foi fazer o porquinho à feira?”, “Porque é que rebentou a cadeira?”, “O porquinho comprou a cadeira para quem?”, “Porque é que o porquinho ficou triste?”.

Atividades realizadas no âmbito do 1º Ciclo

Atividade 1: Exploração do livro intitulado *As Canções do Alfa*.

A exploração deste livro surgiu de forma contextualizada, quando houve um diálogo com a professora cooperante, acerca dos conteúdos programáticos matemáticos a lecionar. Nesse sentido, os conteúdos que foram estipulados, de acordo com o manual de Matemática, incidiram na identificação das seguintes figuras geométricas: quadrado, retângulo, círculo e triângulo.

Tendo em consideração a importância de articular as diferentes áreas curriculares, para que a aprendizagem faça mais sentido para as crianças, estas foram articuladas de forma contextualizada.

As crianças exploraram quatro poemas do livro *As Canções do Alfa*, escrito pela Luísa Ducla Soares e ilustrado por Zé Nova. Optou-se por se digitalizar os quatro poemas e apresentá-los de forma diferente, nomeadamente em *power point*, através do quadro interativo. Desta forma, aproveitaram-se os recursos existentes na sala de aula, promovendo, assim, o gosto por este modo literário, uma vez que, pelas suas expressões faciais, foi evidente o entusiasmo das crianças, quando visualizaram os poemas através das novas tecnologias.



Imagem 2 – Apresentação dos poemas, através do quadro interativo.

A exploração do livro foi dividida em três momentos: o antes, o durante e o pós-leitura.

Antes da leitura, questionaram-se os alunos: *“Sabem o que é um poema?”*. Um aluno respondeu: *“Eu sei! Um poema tem frases muito pequeninas”*, revelando que tinha algumas noções acerca dessa temática. Porém, foi evidente que os restantes membros do grupo não tinham qualquer conhecimento sobre esse modo literário.

De seguida, foram abordados os elementos paratextuais do livro, tais como: a capa, a contracapa e o nome da escritora. *“O que é que vos faz lembrar a capa do livro?”*. As crianças responderam: *“Música, cores e as formas geométricas”*. *“Qual será o título do livro?”*. Uma criança disse: *“São as canções do Alfa!”* (esta criança referiu já ter ouvido poemas desse livro).

Quando se fez referência à escritora, uma criança teceu o seguinte comentário: *“Nós já a conhecemos! Já ouvimos livros dela no jardim de infância!”*. É um comentário bastante positivo, pois quanto mais cedo tiverem contacto com boas obras literárias, escritas por autores reconhecidos e ilustradas por ilustradores consagrados, maior será a cultura literária das crianças e maior será a familiarização com o mundo encantado da literatura, promovendo, desta forma, o gosto pelo livro.

No momento de pós-leitura, em que cada poema estava associado a uma forma geométrica, foi colocada uma questão específica acerca de cada poema: *“A que forma geométrica corresponde este poema?”*. Todos associavam com facilidade a que forma

geométrica correspondia cada poema, usando um recurso técnico-expressivo muito marcante nestes poemas, a comparação (por exemplo: é redondo como a lua).

Após visualizarem o poema explícito no slide e de responderem à questão anterior, puderam visualizar a respetiva ilustração. Com o objetivo de avaliar os conhecimentos das crianças sobre as ilustrações, colocou-se a seguinte questão: *“Sabem como se chamam os desenhos que estão nos livros?”*. Os alunos não souberam responder, ouvindo-se, em uníssono: *“Não sabemos!”*. Explicou-se às crianças que, *“Os desenhos que estão nos livros chamam-se ilustrações”*.

Poderia ter-se enriquecido a atividade, se houvesse um diálogo sobre a utilidade/importância das ilustrações, sendo mais uma forma de promover a valorização tanto da componente verbal, como da componente pictórica.

Após a visualização dos slides, correspondentes a cada forma geométrica, foram colocadas algumas questões. Quanto à forma geométrica do círculo, fez-se a seguinte questão: *“O que é que vos faz lembrar esta ilustração?”*. Disseram que parecia uma bola de futebol, o sol, uma pizza, (associaram a uma das palavras que ouviram nesse poema). Colocaram-se outras questões importantes, designadamente, *“Gostam destas ilustrações?”*. Os alunos responderam: *“Sim, porque são bonitas, têm muitas cores alegres e são engraçadas”*.

Também é relevante que as crianças comuniquem sobre as emoções que as ilustrações lhes transmitiram, *“O que é que vos transmite estas ilustrações?”*, ou *“Que sentimentos vos sugerem?”*. Os alunos responderam que transmitiam alegria e divertimento, porque as faziam rir e segundo elas eram muito *“fixes”*.

Posteriormente, ouviram os poemas em forma de música. Deste modo, entenderam que a música está muitas vezes relacionada com a poesia. Além disso, enquanto ouviram a música, expressaram-se livremente através de gestos. Um aspeto menos positivo foi o facto dos alunos estarem sentados. Seria importante dar liberdade às crianças para se movimentarem livremente, através do corpo todo. Tal como o Ministério da Educação refere: *“Através de jogos de imaginação, todos do agrado das crianças, deverão ser vivenciadas diferentes formas e atitudes corporais assim como maneiras pessoais de desenvolverem um movimento”*. (Ministério da Educação, p.78, S/D).

Para finalizar, houve a ligação entre as formas geométricas abordadas no livro de Luísa Ducla Soares e o jogo intitulado: *“Vamos pescar as nossas formas geométricas!”*



Imagem 3 – Exploração do jogo: “Vamos pescar as formas geométricas!”

Esta atividade foi crucial para o levantamento de concepções prévias acerca dos conhecimentos que os alunos possuíam sobre a poesia. Verificou-se que os conhecimentos eram escassos, limitando-se ao facto de que os poemas são constituídos por frases curtas. Também foi reveladora, uma vez que, a partir desta atividade, foi visível o entusiasmo das crianças por este modo literário.

2ª Atividade: Diferença entre os textos literários.

O objetivo fundamental desta atividade, repartida em três momentos, consistiu na aquisição de conhecimentos relativos às diferenças ou particularidades destes textos literários: poético, dramático e narrativo, e à sua disposição gráfica, visto que esses textos têm disposições gráficas distintas.

Também foram referidos outros aspetos, por exemplo, o facto de, no texto narrativo, existir uma narratividade mais explícita, isto é, uma sequência de eventos, “... *textos narrativos, em que contam, em que relatam sequências de eventos de que foram agentes e/ou pacientes ou de que tiveram conhecimento como testemunhas presenciais ou como leitores ou ouvintes de outros textos.*” (Silva, 1990, p. 596)

Quanto ao texto poético, os alunos foram instruídos de que, neste texto, o poeta tem como intenção exprimir uma ideia, um sentimento ou uma emoção; e que não existe a necessidade de haver uma sequência de eventos: situação inicial, complicação e resolução, apesar de existirem textos poéticos com uma certa narratividade. Contudo, esse aspeto não foi muito aprofundado de maneira a não confundir as crianças.

Quanto ao texto dramático, referiu-se que *“O texto dramático caracteriza-se estruturalmente por ser constituído por um texto principal, isto é, pelas réplicas, pelos actos linguísticos realizados pelas personagens que comunicam entre si (...)”*. (Silva, 1990, p. 605)

“O poema lírico, com efeito não representa predominantemente o mundo exterior e objectivo, nem a interacção do homem com esse mesmo mundo, assim se distinguindo fundamentalmente do texto narrativo e do texto dramático.” (Silva, 1990, p. 583)

Outros aspetos apontados foram os seguintes: a poesia privilegia o verso, bem como a musicalidade e o ritmo que lhe estão associados.

Sendo a rima um elemento constante na poesia, foram colocadas as seguintes questões: *“Sabem o que é uma rima?”*, Ou *“Nesta estrofe, quais são as palavras que rimam?”*, entre outras.

A relação da poesia com a música foi também um tema abordado, através de um poema da tradição oral intitulado *“O balão do João”*.

TEXTO POÉTICO

O livro escolhido intitula-se *O Livro da Tila*, encontrando-se indicado nas Metas Curriculares de Português na parte referente à lista de obras e textos designadas para o 1º ano de escolaridade. Essa escolha deveu-se ao facto do livro conter ilustrações apelativas, que cativam as crianças pela conjugação das suas cores e pela expressividade que a ilustradora, Madalena Matoso, dá às suas personagens.

O poema escolhido, *“Loas à chuva e ao vento”*, escrito por Matilde Rosa Araújo, cativou os alunos, não só devido à forte presença de um recurso técnico-expressivo designado de onomatopeia - unidade lexical que resulta da imitação de um som natural (Pingue e Vu), mas também pelo facto de haver interrogações, por exemplo: chuva, porque cais? que procuram dar ênfase e criar expectativa.

Por outro lado, as onomatopeias também transmitiram às crianças diferentes sensações, através dos sentidos, designadamente, a visão e a audição (recurso técnico-expressivo: sinestesia).

Antes da leitura, a primeira questão a ser colocada sobre a capa do livro foi: *“Como é que se chamam estas imagens?”*. Os alunos responderam: *“Chamam-se ilustrações!”*.

Posteriormente, fez-se referência à escritora, bem como à ilustradora. Incidir nestas questões é relevante, pois é uma forma das crianças valorizarem as pessoas que escrevem e ilustram os livros. Neste caso, também foi uma forma de ampliar os conhecimentos das crianças, uma vez que aprenderam um vocábulo que desconheciam - ilustradora.

Dando seguimento à exploração da capa, fez-se a seguinte questão: *“O que veem nestas ilustrações?”*, as suas respostas foram: *“Vemos pássaros, árvores e flores”*.

Relativamente à contracapa, leu-se uma breve bibliografia sobre a autora Matilde Rosa Araújo.

Quanto às guardas iniciais e finais, foram colocadas questões de forma a estimular o raciocínio das crianças, designadamente, *“O que veem nas guardas iniciais?”*. As suas respostas foram, *“Árvores”* e *“Floresta”*. *“E nas finais?”*, *“É uma menina a correr para a floresta”*, *“São retângulos”* e *“Eu vejo bonecos!”*.

Após a exploração das guardas iniciais e finais, de forma a criarem inferências sobre a linha ideotemática fundamental do poema, também se colocou a seguinte pergunta: *“Através, destas ilustrações de que falará este poema?”*.

Os alunos responderam: *“É sobre um senhor que está triste e está a falar com o passarinho”*, *“O senhor está a perguntar ao pássaro onde está a filha. Ela fugiu”*. Relativamente ao último comentário, com o objetivo de estimular a sua imaginação, perguntou-se: *“Mas, onde está a filha?”*, ao qual a aluna respondeu: está atrás do livro (associou à menina que estava nas guardas finais).

Depois da leitura, estavam completamente envolvidos no poema. Diziam os versos com tal expressividade que colocar questões sobre o mesmo fez todo o sentido. *“Porque é que cai a chuva?”*. Um aluno disse: *“A chuva cai porque Deus castiga. É quando os meninos se portam mal”*.

De forma a aumentar o léxico dos alunos, é importante que o professor questione as crianças acerca do significado das palavras, pois é uma forma destas desenvolverem a linguagem oral e de partilharem os seus conhecimentos com os outros. *“Sabem, o que significa a palavra mansinho?”*. A esta um aluno respondeu: *“Sei, é devagarinho!”*.

Com o objetivo de desenvolverem a consciência fonológica, foram feitas algumas questões às crianças: *“Nesta estrofe, quais são as palavras que rimam?”*, *“Coração rima com carvão”* e *“Coração rima com lenha”*. De forma a terem uma maior consciência dos sons que constituem as palavras, principalmente o aluno que respondeu que carvão rima com lenha,

reformulou-se a questão: *“Conhecem outras palavras?”*, ao qual os alunos responderam, *“melão”, “João”, “Simão” e “pão”*. *“Então, coração rima com lenha?”*. Eles responderam em uníssono: *“Não!”*

Após a leitura, as crianças foram questionadas acerca do conteúdo do texto. *“O que pensava Loas sobre a chuva e o vento?”*, *“Eu acho que ele não gostava da chuva, porque a chuva é má e fria”*, *“Eu acho que o Loas também gostava da chuva. Quando estou na minha cama gosto de ouvir a chuva”*.

Quanto ao recurso técnico-expressivo (onomatopeia), foi colocada a seguinte questão: *“Conhecem outros sons da natureza?”*. As crianças disseram: *“Sim!”*. *“Quais?”*. Elas responderam: *“Tic tac...”*. Explicou-se, de seguida, que esse som não poderia ser associado à natureza, pois é ao relógio que pertence esse som. Teria que ser, por exemplo, o som do trovão.

É de extrema importância que o professor compreenda as crianças, no sentido de entender se o poema foi significativo ou não. Portanto, colocou-se a seguinte questão: *“O que é que gostaram mais no poema?”* Responderam: *“Do Vu...Vu...Vu...”*.

TEXTO NARRATIVO

O livro escolhido intitula-se, *A História do Pedrito Coelho*, escrito e ilustrado pela Beatrix Potter, também este referido nas Metas Curriculares, na parte referente à lista de obras e textos para a iniciação à Educação Literária (1º ano).

As obras de Beatrix Potter estão repletas de lugares fascinantes, lugares estes que se encontram muito distantes dos lugares comuns. As ilustrações destacam-se pela subtileza dos seus tons delicados e suaves, que fazem com que a criança imagine outros mundos fictícios apelativos ao seu imaginário infantil.

Antes da leitura, foi colocada a seguinte questão: *“O que vos faz lembrar a capa do livro?”*. Os alunos responderam: *“Coelhos, árvores e animais”*. *“Então, através das ilustrações de que falará este livro?”*. Eles responderam: *“De um casamento do coelho que se vai casar com a coelha joaninha. E a mãe está a arranjá-lo para ir à festa de casamento” e “Falará de coelhos”*. *“Então qual será o título do livro?”*, um aluno disse: *“O casamento do Coelho com a Joaninha”*.

Quanto à contracapa, as crianças ao ouvirem a frase: *“O Pedrito Coelho é muito malandro e desobediente. Esta manhã ele vai viver uma grande aventura...”* ficaram ansiosos pelo desenrolar da ação e teceram o comentário: *“Que aventura será?”*.

Relativamente às guardas iniciais e finais, “*Que animais veem nas guardas iniciais e finais?*”, os alunos responderam: “*Coelhos*”, “*Esquilos*”, “*Ratos*”, “*Abelhas*”, “*Pássaros*” e “*Sapos*”. Como faltava identificar mais animais, perguntei: “*Não conseguem ver mais animais?*”, um aluno respondeu: “*Estou a ver um pato*”.

Durante a leitura, e no momento em que se lia que o Pedrito estava a chorar, perguntou-se: “*Como é que o Pedrito se sente?*”. As crianças responderam: “*Sente-se triste, porque não sabe o que fazer*” e “*Está a chorar*”.

Depois de se ler que o Pedrito tinha chegado a casa, as crianças foram novamente questionadas: “*O que será que a mãe vai dizer ao Pedrito?*”. Elas responderam, “*Vais ficar de castigo, Pedrito!*”, “*Vais ficar de castigo durante duas semanas*”, “*Vais ficar de castigo uma semana*” e “*Não vais ver televisão.*”.

Os comentários formulados pelas crianças revelam os conhecimentos que elas possuem relativamente às vivências familiares. O facto de elas pensarem que a mãe colocou o Pedrito de castigo ou que vai ficar duas semanas sem ver televisão são comentários que possivelmente ouvem no quotidiano, através dos meios de comunicação social e das suas experiências de vida, que transferem para a sua realidade.

Para finalizar, questionou-se “*O que é que as irmãs do Pedrito comeram ao jantar?*” (apontando para as ilustrações), os alunos disseram, “*Comeram amoras*”. “*E o Pedrito?*”, Eles responderam, “*Comeu uma colher de sopa*” e “*Bebeu uma colher de chá porque não se portou bem*”.

No momento de pós-leitura, colocou-se a seguinte questão: “*Gostaram da história do Pedrito coelho?*”, ao que todos os alunos responderam: “*Sim!*”. “*Porquê?*”, o grupo disse: “*Porque é muito bonita*”. “*Qual foi a vossa parte favorita?*”, “*Eu gostei da parte que o Pedrito estava dentro do regador e disse atchim...*”, “*Eu gostei quando as coelhinhas foram apanhar amoras na beira do caminho.*”, “*Eu gostei quando o senhor Gregório foi atrás do Pedrito com a sachola.*”

De forma a que os alunos recontassem a narrativa infantil, perguntou-se: “*Qual foi o início da história?*”, “*Foi que o Pedrito pediu à mãe para ir dar um passeio. E a mãe disse que não podiam ir para o quintal do senhor Gregório.*”, “*E o desenrolar, ou o desenvolvimento?*”, “*Foi quando o Pedrito foi para o quintal do senhor Gregório e a aventura correu mal porque desobedeceu à mãe.*”, “*Não devia ter desobedecido!*”. “*E o final?*”, “*A mãe ralhou com o Pedrito porque fugiu.*”

TEXTO DRAMÁTICO

Apresentou-se às crianças o texto dramático, *“O Zé das moscas”*, retirado de um livro da autoria de António Torrado e intitulado, *Teatro às Três Pancadas*. A escolha recaiu sobre este texto dramático não só devido à sua qualidade literária, mas também pelo facto deste texto estar contemplado nas Metas curriculares de Português do 4º ano para o Ensino Básico. É também uma boa forma das crianças ficarem familiarizadas com este texto, uma vez que irão aprofundá-lo no 4º ano de escolaridade.

A escolha desta obra literária também foi uma forma de ampliar os conhecimentos das crianças relativamente aos autores existentes no panorama da literatura infantil portuguesa que são de qualidade indiscutível. Por outro lado, este texto dramático foi ao encontro dos interesses das crianças, uma vez que proporcionou momentos em que imaginaram situações improváveis, e os risos “brotaram” nas faces das crianças. Com o decorrer da ação, os alunos deliciaram-se com o humor das personagens, associado a uma comicidade constante que despertou o seu interesse.

Em primeiro lugar, questionaram-se as crianças acerca da definição de texto dramático. *“Sabem o que é um texto dramático?”* As suas respostas foram: *“Tem fantasmas!”*, *“Monstros”*, *“Princesas”...*

A partir das suas conceções iniciais, explicaram-se às crianças algumas características do texto dramático, por exemplo, que tem personagens e um cenário e que essas personagens possuem falas e adereços, estando estes referidos no texto com uma determinada disposição gráfica. Além disso, os textos dramáticos muitas vezes transformam-se em peças de teatro. Para terem um contacto mais próximo com esta realidade, visualizaram uma peça de teatro referente ao Zé das Moscas, através do *youtube*.

De forma a fazerem a comparação entre os diferentes textos, perguntou-se às crianças: *“Os poemas também têm um início, um desenvolvimento e um fim?”*, Responderam, *“Não, porque os poemas são muito curtos!”*, *“Os poemas têm frases pequeninas”*, *“As histórias são mais longas”*, *“As histórias têm mais frases e imagens”*.

O Programa de Português para o Ensino Básico refere que os alunos no 1º ano deverão, quanto à leitura, exprimir emoções, sentidos e opiniões provocadas pela leitura dos textos.

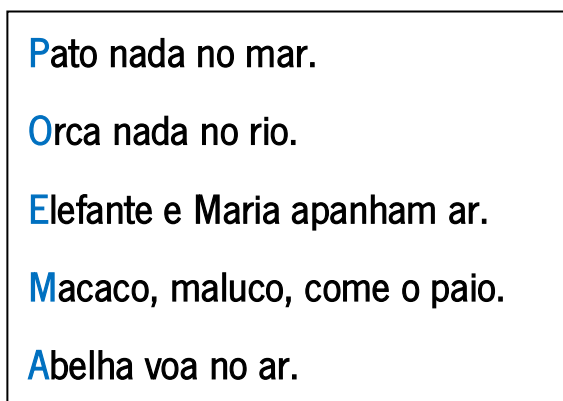
Portanto, foram colocadas questões do gênero: “Gostaram do poema?”, “O que é que o poema vos transmitiu?”, ou “Qual foi a vossa parte favorita?”.

Quanto à educação literária, também está explícito que os alunos devem compreender o essencial dos textos lidos ou ouvidos e saber identificar palavras que rimam. Também devem antecipar o conteúdo do texto com base na ilustração e nos títulos.

ATIVIDADE 3: EXPLORAÇÃO DO LIVRO *A CHARADA DA BICHARADA*.

A exploração deste livro surgiu devido à elaboração de um acróstico coletivo com o vocábulo - poema (depois de explorarem a linguagem, os versos eram escritos no quadro). A estratégia utilizada promoveu a aquisição de conhecimentos e o gosto por este modo literário.

O grupo esteve motivado na construção do acróstico com a palavra “poema”. As crianças deram sugestões para a construção do mesmo, designadamente, “*O poema tem de rima!*” e “*Podíamos utilizar os animais do livro de Português!*”. A atividade de escrita coletiva foi importante para o desenvolvimento das crianças, pois foi uma forma de desenvolverem a linguagem oral, de saberem ouvir e respeitar a opinião do outro, bem como para o desenvolvimento da consciência fonológica.



Pato nada no mar.
Orca nada no rio.
Elefante e Maria apanham ar.
Macaco, maluco, come o paio.
Abelha voa no ar.

Imagem 4 – Construção do acróstico coletivo.

Simultaneamente, sugeriram construir um livro em que pudessem integrar os animais do acróstico. Daí surgiu a ideia para a exploração do livro intitulado a *Charada da Bicharada*, e a posterior construção de um álbum poético elaborado pela turma.

Antes da exploração do livro *A Charada da Bicharada*, houve um diálogo sobre as características do álbum poético.

Para começar a exploração do novo livro, as crianças foram para o canto da leitura, para que, desta forma, valorizem e percebam a utilidade desse espaço. As crianças dispuseram-se em forma de círculo, sendo este um aspeto positivo, pois tiveram um contacto mais próximo com o livro e com os colegas. Foram abordados os elementos paratextuais do álbum poético, tais como: o título, a autora, a ilustradora, a capa, a contracapa, a lombada, as guardas iniciais e as guardas finais.

A partir das ilustrações, colocou-se a seguinte questão: *“Que título dariam ao álbum poético?”*. As suas respostas foram as seguintes: *“A leoa muito colorida”, “A leoa tem muitas cores”, “A leoa é bonita”, “A leoa tem cores vivas”, “A leoa poética”, “A leoa é às cores”, “A leoa com pinta”*.

Depois de partilharem as suas ideias com os colegas, uma criança, mesmo ainda não tendo aprendido algumas das letras do título, tentou decifrá-lo. Embora com muitas dificuldades (desconhecia o dígrafo *ch*), conseguiu-o ler muito lentamente. No entanto, outra criança disse o título com uma rapidez impressionante, *“A charada da bicharada”*, interrompendo o colega que estava a tentar decifrar o título muito lentamente. *“O que será que significa a palavra charada?”*. As suas respostas foram: *“É a leoa”* e *“É o leão”*. Ninguém estava a conseguir responder, portanto, reformulou-se a questão: *“Alguém sabe o que é um enigma?”*. Responderam: *“É alguma coisa que ninguém sabe que está escondido debaixo da terra e temos que descobrir!”*, *“É algo que temos de decifrar!”*. De forma a reforçar o que realmente era uma charada, uma aluna explicou aos colegas: *“Charada é um enigma que temos de descobrir”*. *“Qual será o enigma que temos de descobrir?”*.

A criança, que apresenta dificuldades de aprendizagem, disse: *“bicharada”*. Então, perguntou-se à criança: *“O que significa essa palavra?”*. Ela respondeu: *“Bichos!”*. Outras crianças disseram: *“Leão”*. A criança com necessidades educativas especiais, apesar das suas dificuldades esteve atenta e participou de forma contextualizada. Contudo, durante o decorrer da aula houve um momento de reflexão, pois um aluno mencionou, num tom de desprezo e gozo: *“Ela nunca acerta, mas agora acertou!”*. Nesse sentido, explicou-se ao grupo que todos os meninos daquela sala tinham capacidade para pensar e que todos sabiam coisas. Uma das crianças interveio e reforçou a ideia do adulto: *“É verdade, não voltes a dizer isso!”*. Através do diálogo e da reflexão conjunta, promove-se a igualdade e o respeito pelos outros. Como José Franco afirma, o papel do professor é crucial nestas situações para criar um clima de trabalho em que todas as crianças possam intervir, apropriando-se das suas palavras, sem terem receio

de errar. Nesse sentido todas as opiniões são importantes e devem ser valorizadas, uma vez que contribuem para promover o diálogo e partilhar diferentes e novas perspetivas.

Depois de entenderem o significado do título fez-se referência à escritora, bem como à ilustradora. Uma criança muito entusiasmada disse: *“A minha mãe também se chama Madalena!”*.

Quanto à contracapa, colocou-se a seguinte questão: *“O que é que vos faz lembrar a contracapa?”*. As suas respostas foram: *“O rabo do leão!”*, *“Eu acho que é o rabo do gato!”* e *“Tem uma pinta vermelha na ponta!”*.

Relativamente aos elementos paratextuais, uma criança disse: *“O livro tem capa, contracapa, lombada, as guardas da frente e as de trás”*. De forma a ampliar o conhecimento das crianças, fez-se o seguinte comentário: *“As da frente são as guardas iniciais e as de trás são as guardas finais!”*.

Relativamente às guardas iniciais e finais: *“O que veem nas guardas iniciais?”*. Elas responderam: *“Eu vejo um camaleão e muitas cores vivas!”*, *“Eu vejo cores vivas e mortas, porque estou a ver preto”*. (Apontando para a cor preta). *“O lagarto está numa mala com cores vivas e mortas”*, *“Parece um lagarto cego”*, *“Eu vejo um camaleão”*, *“É um camaleão que tem cores vivas e está dentro de uma mala”* e *“Eu acho que é um lagarto camuflado”*.

De forma a desenvolver a linguagem oral da criança e de partilhar a sua ideia com as outras crianças, fez-se a seguinte questão: *“E porque será que o animal está camuflado?”*. Ela disse: *“É um camaleão é um animal que fica camuflado e depois quando ele se põe nas coisas pensam que não é verdadeiro. É para os outros animais não o atacarem”*. Uma vez que o discurso da criança foi bastante confuso explicou-se às crianças o significado dessa palavra, de forma a clarificar as suas ideias: *“Vou ensinar-vos uma coisa muito importante: sabiam que há animais camuflados para se esconderem do inimigo, por exemplo, sabiam que como o pelo do leão é castanho e como as ervas da savana são castanhas, o inimigo não o consegue ver? E sabem o que é uma savana?”*. Elas responderam: *“É uma caverna”*, *“É uma selva”*, *“É onde os animais vivem”*, *“Na savana é tudo muito seco e tem muitos animais”*. Valorizando as intervenções das crianças, fez-se o seguinte comentário: *“Têm razão, porque na savana existem muitos animais e além disso é um habitat muito seco, uma vez que há muito calor”*.

Quanto às guardas finais: *“E o que conseguem ver nas guardas finais?”*. As respostas foram: *“Estou a ver um tigre”*, *“Muitas cores dentro de uma mala”*, *“Eu estou a ver uma juba”*,

“É uma chita e tem cores bonitas e tem cores alegres. E a chita é bonita”, “Parece uma leoa com cores vivas e mortas”, “Eu acho que é uma santana”, “É um tigre dentro de uma mala”

Outra questão colocada sobre os elementos paratextuais foi a seguinte: *“Quais são as diferenças entre as guardas iniciais e finais?”*. Responderam: *“Têm cores diferentes”, “Numa está um lagarto e na outra está um tigre”, “São animais diferentes”*.

Na exploração das ilustrações contempladas no poema, “Este é o Rei”, as crianças foram questionadas acerca do que retratava o poema através das ilustrações. Quando visualizaram as ilustrações, ficaram muito surpreendidas e disseram: *“Que bonitas!”*, *“Devem falar de um leão”* e *“Deve falar sobre um elefante”*. Foi notório que a componente pictórica motivou muito os alunos.

Depois da leitura do poema, colocaram-se algumas perguntas de interpretação, designadamente *“Quem será o rei da selva?”*. Responderam em uníssono: *“É o leão!”*. *“Porque será que o leão mete respeitinho?”*. As crianças responderam: *“Porque é o rei da selva.”*, *“É o rei da selva!”* e *“Porque tem uma juba muito grande e bonita”*.

Com o objetivo principal de se promover a articulação com as outras áreas foi posta a seguinte pergunta: *“Conhecem outros animais que são da família do leão?”*. Fizeram referência aos seguintes animais: *“O tigre”, “A leoa”, “O tigre”, “O puma”, “O lagarto”, “O bebé tigre”*.

Clarificaram-se algumas dúvidas e conceitos erróneos, quando se disse que o lagarto não pertencia à família dos leões. De forma a ampliar os seus conhecimentos, foi feita a seguinte questão: *“O que é que os leões comem na savana?”*, à qual as crianças responderam prontamente: *“Comem erva”, “Comem carne, por isso chamam-me animais carnívoros”*. O último comentário foi relevante, pois, a partir do mesmo, desenrolou-se um diálogo acerca dos animais carnívoros e herbívoros.

Durante a semana, em vários momentos das aulas, e em que a professora cooperante e a colega de estágio lecionavam os conteúdos programáticos, individualmente cada criança estava com a estagiária a elaborar o seu poema. Este apoio individualizado foi importante, dado que, como as crianças se encontram no processo inicial da aprendizagem formal da leitura e da escrita, não sabiam escrever, portanto, enquanto elas diziam os versos dos seus poemas, o adulto escrevia à frente delas.

Esta atividade criou expectativa nas crianças, uma vez que estavam ansiosas para serem as autoras dos seus próprios poemas, bem como as ilustradoras dos mesmos, para posteriormente mostrarem aos colegas. Enquanto criavam as suas “obras de arte”, teciam os

seguintes comentários: *“Eles não vão conseguir adivinhar o meu animal!”* e *“Não podes dizer a ninguém qual é o meu animal, é segredo!”*. A escrita dos poemas aconteceu num clima de entusiasmo e secretismo, em que ninguém podia saber a que animal correspondia cada poema.

Num dia de aulas, as crianças tiveram a visita de uma ilustradora na sala de aula. A ilustradora foi mostrar às crianças um livro que a própria ilustrou, com o objetivo de lhes explicar o processo da ilustração, isto é, como é que o livro chega à estante de uma livraria, assim como o significado das ilustrações, e no final ainda os ajudou nas ilustrações dos seus próprios poemas. A ilustradora convidada começou por falar sobre o tema que o livro aborda - o divórcio. Este tema permitiu o diálogo sobre o significado do divórcio e sobre os sentimentos dos pais e dos filhos durante este processo. De seguida, mostrou os rascunhos das suas ilustrações, questionando as crianças: *“O que é que acham que a ilustração significa?”*; *“Que sentimentos vos transmitem?”*, *“Como é que acham que se sentem as personagens? Porquê?”*, *“Vocês já se sentiram assim (tristes)? Porquê?”*. Estas questões são importantes para desenvolver o raciocínio das crianças, no sentido de criarem inferências com base nas ilustrações.

Relativamente ao domínio da Educação Literária, um dos descritores de desempenho é a criança antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título.

A ilustradora ficou surpreendida, pois não esperava ouvir comentários tão pertinentes e adequados às suas perguntas, por exemplo, quando os questionou: *“Sabem o que significa esta ilustração?”*. Uma criança disse: *“É a sorte e o azar!”*. Realmente correspondia à realidade daquela ilustração, já que uma parte da lua representava o azar e a outra parte a sorte. O objetivo fora cumprido - as crianças entenderem o que representava aquela ilustração e também o significado desses conceitos. Para além disto, a ilustradora referiu os materiais que utilizou na elaboração das ilustrações. E, para finalizar, mostrou alguns materiais - pastel seco e pastel a óleo, explicando às crianças como os poderiam utilizar para realizarem as ilustrações.

Como as crianças aprendem explorando e estando em contacto com o mundo que as rodeia, a ilustradora deu-lhes a oportunidade de tocarem nos rascunhos. Foi complicado, nesse momento, gerir o comportamento do grupo. Nesse sentido, dialogámos sobre as regras da sala de aula, e a forma como devemos resolver os nossos conflitos.

A ilustradora convidada referiu, ainda, que o livro, antes de chegar a uma estante tem de passar por uma editora, explicando o que era uma editora, bem como as suas funções. Por exemplo, que a editora é responsável pelo melhoramento (clarear as imagens) das ilustrações. As crianças gostaram bastante da visita da ilustradora, e quando viram as suas ilustrações

ficaram extasiados e disseram: “*Que lindo!*”, “*Tu sabes mesmo desenhar!*”, “*Como é que tens tempo para fazer esses desenhos todos?*”



Imagem 5 – Contacto com os rascunhos da ilustradora

Dialogou-se sobre o que iam fazer de seguida, de forma a não pensarem que simplesmente iam ilustrar o poema, isto é, é importante a consciencialização de que a articulação entre a componente verbal e pictórica no álbum poético é fundamental. Desse modo, houve sempre o reforço desta ideia enquanto ilustravam o seu poema, explicando-se às crianças que as ilustrações eram importantes pistas para que os colegas possam e consigam decifrar o enigma.

As ilustrações ficaram fantásticas e muito criativas, havendo uma verdadeira articulação entre a componente pictórica e verbal. A atividade foi muito enriquecedora para as crianças, uma vez que tiveram contacto com uma ilustradora, consolidaram conhecimentos sobre as características do álbum poético e conheceram materiais diferentes que nunca tinham experimentado, com a exceção de uma criança que já tinha utilizado lápis de pastel a óleo e a carvão.



Imagem 6 – Construção do álbum poético

Além disso, algo que foi transversal a todos os momentos de uma sala de aula foi o facto de terem existido vários momentos em que as crianças desenvolveram a linguagem oral, dado que tiveram de responder de forma adequada às perguntas da ilustradora. Falaram de assuntos delicados e que estavam muitos relacionados não só com o dia-a-dia, mas também com os sentimentos das crianças, falaram sobre o que os deixava tristes e alegres e de que forma os seus pensamentos condicionam o seu estado de espírito.

De forma a melhorar esta atividade, as crianças poderiam pesquisar com os pais coisas sobre o animal que tiveram de ilustrar, de forma a articular a área curricular da Língua Portuguesa com a área do Estudo do Meio.

POESIA DA TRADIÇÃO ORAL

ATIVIDADE 4: EXPLORAÇÃO DO LIVRO *DESTRAVA LÍNGUAS*.

Outra estratégia para abordar o texto poético na sala de aula consiste na exploração de textos da poesia da tradição oral, por exemplo, lengalengas e trava-línguas.

O livro escolhido intitula-se *Destrava Línguas*, recolha e seleção da autora Luísa Ducla Soares e ilustrado por Susana Oliveira. Esta obra literária está contemplada nas Metas Curriculares de Língua Portuguesa para o 1º ano de escolaridade.

Inicialmente, houve a exploração dos elementos paratextuais do livro, por exemplo, a capa. Quanto a este aspeto, as crianças foram questionadas: “O que é que vos faz lembrar a

capa do livro?”. E as crianças responderam: *“São dois nabos dentro de um barco”, “São dois marujos dentro de um barco”, “Eu sei o título do livro! É Destrava Línguas”*.

É extremamente importante que as crianças antecipem o conteúdo do livro com base nas ilustrações, pois é uma forma de estimularem o raciocínio, de desenvolverem a criatividade e de aumentarem o léxico.

Um dos aspetos positivos, e que é transversal a todos os momentos da aula, é o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que, ao partilharem as suas opiniões, estão a desenvolver a linguagem, a expor os seus pensamentos e a organizar a informação. Dando um exemplo prático que aconteceu no decorrer de uma aula, quando uma criança disse: *“São dois marujos dentro de um barco!”*, a maioria desconhecia este vocábulo. Um ponto importante foi o facto da criança explicar aos colegas o significado desse vocábulo. Ela realçou que eram dois marinheiros que estavam a ver o mar. É importante refletir sobre este aspeto, pois pelas expressões faciais da criança era visível a sua satisfação, contribuindo, de forma positiva, para a sua autoestima.

Quanto ao título, fez-se a seguinte pergunta: *“O que é que significa o título do livro?”*. Como estavam com muitas dificuldades em descortinar o significado do mesmo, em vez de se dar logo a informação, deu-se uma pista - o livro contém trava-línguas. A partir daí, fez-se referência às duas palavras: trava e destrava.

Relativamente ao vocábulo “trava”, disseram: *“A minha mãe quando anda de carro tem de parar o carro para não ter acidentes”, “Quando passo na passadeira tenho que parar!”* Quanto à palavra destrava, disseram: *“É ir”...*

De forma a que as crianças entendessem o significado do título, falou-se numa linguagem mais associada à brincadeira, o que fez com que as crianças ficassem mais motivadas para a aprendizagem. *“Os trava-línguas são muito manhosos porque têm palavras muito difíceis de pronunciar e têm que ser lidos depressa. É por isso que a língua prende ou trava, temos que treinar para destravar ou soltar a língua. Fazem de propósito que é para ver se nos enganamos, mas nós não nos vamos enganar, pois não?”*. Elas responderam: *“Não, não nos vamos enganar!”*

Deste modo, as crianças entenderam a explicação e ficaram envolvidas e motivadas para a poesia da tradição oral. Tendo em conta que as palavras têm muita força, estas foram ditas de forma divertida e acessível, produzindo efeitos positivos nas crianças, o que teria sido mais difícil através de uma explicação mais formal.

Na planificação elaborada pela professora cooperante e pelas estagiárias ficou definido que os alunos teriam que aprender a letra <f>. Escolheu-se o trava-língua que falava sobre os “nafagafos”, dado que o som dessa letra predominava (repetição da mesma consoante). Desta forma, as aprendizagens são mais significativas para o desenvolvimento integral da criança.

Antes da leitura do trava-língua, foi colocada a seguinte questão: “*Através das ilustrações de que falará este trava-língua?*”. Cremos que esta questão é pertinente, uma vez que as crianças, a partir das ilustrações, colocaram inferências sobre o conteúdo do trava-língua. Algumas responderam que falaria de pássaros, outras de dragões. A partir dos seus comentários, colocou-se a questão: “*Já viram algum nafagafo?*”. Os alunos disseram que não. Foi dito às crianças que, apesar de conseguirem pronunciar as palavras, “*nafagos*”, “*nafaga*” ou “*nafagafinhos*”, na realidade estas palavras não existem, pois não possuem qualquer valor semântico.

Apesar das pseudo-palavras acima referidas não terem valor semântico, são importantes para o desenvolvimento linguístico da criança, já que, ao desenvolverem a consciência fonológica, haverá uma melhor articulação das palavras.

Posto isto, foi levantada uma questão por uma das crianças: “*Então se não existem porque é que estão no livro?*”. Começou por dizer-se às crianças que há muito tempo alguém inventou essas expressões, e que, apesar de não terem significado, passaram de geração em geração, através da oralidade ou da fala. E que a escritora Luísa Ducla Soares, apesar de não ter sido a autora dos trava-línguas, compilou alguns e “colocou-os” na sua obra intitulada *Destrava línguas*. O comentário da criança foi perspicaz e foi relevante para explicar aos alunos que a poesia da tradição oral não tem autor definido e que essas palavras não têm significado semântico.

Após ouvirem o trava-língua dos nafagafos, com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica das crianças foram colocadas as seguintes questões: “*Qual é o som que se repete mais no trava-língua?*”. Elas responderam: “*É o [ff]*”. Este grupo é tão participativo e está tão motivado para aprender que os alunos, naturalmente, disseram: “*[ff] de futebol, fada, faneca, foca, Francisco, Fátima, fé...*”. O recurso técnico-expressivo que sustenta o trava-línguas é a aliteração, ou seja, “*repetição intencional dos mesmos sons consonânticos em palavras sucessivas ou próximas. A sua expressividade está frequentemente associada à capacidade imitativa dos sons que se repetem*”. (Amorim & Sousa, p. 316)

Cativou as crianças, devido ao facto de criar um efeito estético-expressivo através dos sons das palavras, conferindo ritmo e musicalidade ao texto. Os comentários das crianças revelam que, para além de já terem alguma consciência fonológica, neste caso, conhecem palavras que começam pelo mesmo som, também estão completamente envolvidas neste género de atividades. Aliás, estavam de tal maneira envolvidos que todos queriam participar ao mesmo tempo, sendo, nesse momento, um pouco difícil conseguir gerir as participações do grupo.

É notório que este grupo gosta de brincar com as palavras e de descobrir os sons das mesmas. De uma forma lúdica e descontraída, estão a aprender, a desenvolver a linguagem oral, a consciência fonológica e a enriquecer o vocabulário.

De forma a que as crianças criassem inferências sobre a informação que não está explícita no texto, colocaram-se algumas questões, designadamente: *“Para onde é que foi a nafagafa?”*. Uma criança teceu um comentário muito perspicaz que corresponde à realidade. Estupefacta, a criança disse: *“Como é que nós vamos responder se a resposta não está aí?”* (apontando para o trava-língua). Este comentário foi bastante relevante para explicar que o facto de responderem a questões que não estão explícitas no texto é de extrema importância, pois “obriga-os” a “puxar” pela cabeça e a raciocinar de maneira a que possam desenvolver a imaginação e a criatividade.

As crianças deram respostas engraçadas, por exemplo: *“Foi ao continente”, “Foi às compras”, “Foi buscar comida”, “Como não sabia dos filhos foi procurá-los ao correio!”*, *“Foi a casa buscar os filhos!”*

De forma a criarem inferências sobre as emoções, colocaram-se as seguintes questões: *“Como é que os nafagafinhos se sentirão?”* As crianças responderam: *“Devem estar tristes!”*, *“Devem se sentir sozinhos”*.

Deste modo, a criança compreende os sentimentos que os colegas demonstram em relação ao que os “nafagafinhos” sentiam. Por outro lado, também expressaram uma visão do “universo”, uma vez que os seres irracionais e racionais, em tenra idade, precisam mais do afeto e proteção dos seus progenitores.

De forma a entender-se se o trava-língua foi significativo para os alunos, foi colocada a seguinte questão: *“Gostaram do trava-língua?”* As crianças responderam em uníssono: *“Sim!”*. *“Porquê?”*, Disseram: *“Porque estamos todos juntos a falar, a rir”* e *“Gostei porque são engraçados e divertidos!”*

Este género de atividades são aliciantes para as crianças, uma vez que, como a poesia da tradição oral está muito relacionada com o convívio, com o divertimento, com a descontração, com o prazer articulatório das palavras que geram o riso e onde têm a oportunidade de participar de forma descontraída, faz com que, à partida, gostem dos trava-línguas, das lengalengas e das adivinhas.

Tendo em conta as suas respostas e as expressões faciais, que denotaram alegria e entusiasmo, foi uma experiência de aprendizagem significativa para o desenvolvimento social e intelectual das crianças. Intelectual, dado que ficaram a conhecer uma das formas poético-líricas da tradição oral, designadamente algumas características dos trava-línguas. E ao nível social, pelo facto de estarem em interação uns com os outros, no sentido em que, através das questões e das suas participações, as crianças comunicam, partilham emoções e opiniões.

De forma a integrar alguns conteúdos matemáticos, também se colocaram as seguintes perguntas: “*Quantos nafaçafos tem o ninho?*” e “*Quantos elementos tem a família dos nafaçafos?*”. A poesia é um modo literário que dá perfeitamente para integrar com as outras áreas curriculares, visto o exemplo dado anteriormente.

Posteriormente, as crianças disseram o trava-língua de diferentes formas, num andamento mais lento, com o objetivo de memorizarem e de articularem bem os sons das palavras e, depois, num andamento mais rápido.

Também de forma a integrar a Educação Dramática, as crianças disseram o trava-língua como se estivessem muito tristes, ou muito contentes.

Para finalizar, foram chamadas ao quadro quatro crianças e, individualmente, disseram o trava-língua. O vencedor foi o que disse o trava-língua mais rápido e de forma correta. O objetivo pedagógico foi de uma forma lúdica e contextualizada as crianças entenderem as características dos trava-línguas. Esta estratégia resultou, já que espontaneamente as crianças disseram: “*É difícil de dizer!*”, entre outros comentários.

Ao terminar a aula, uma criança teceu o seguinte comentário: “*Os trava-línguas são fáceis!*”. Nesse sentido, perguntou-se: “*Então, porque é que te enganaste?*”. A pergunta foi pertinente, uma vez que a criança refletiu e chegou à conclusão de que não eram fáceis de pronunciar e, por isso mesmo, é que se enganou. Foi importante também para o restante grupo ouvir este diálogo, sendo uma forma de consolidarem os seus conhecimentos.

Nessa mesma semana em que decorreu esta atividade, quando estavam a aprender a mesma letra, mas em forma maiúscula, as crianças puderam inventar um trava-língua que começasse por esse som.

Elas gostaram imenso desta estratégia e inventaram um trava-língua muito engraçado:

“Fada fadinha fininha. Fátima farta-se de filmar”.

Esta estratégia estimulou o raciocínio das crianças, visto que tiveram que “encontrar” as palavras que melhor se enquadravam no trava-língua. Deste modo, desenvolveram a consciência fonológica, uma vez que, por exemplo, inicialmente, tinham dito outras palavras (pequenina), mas após refletirem descobriram outras mais apropriadas que começaram pelo som referido anteriormente, o que fez com que reformulassem o que tinham feito.

ATIVIDADE 5: EXPLORAÇÃO DO LIVRO *LENGALENGAS*

A obra literária acima transcrita também está referida na lista de obras para iniciação à Educação Literária relativamente ao 1º ano de escolaridade.

A exploração deste livro surgiu como uma forma de as crianças adquirirem conhecimentos sobre outra forma poético-lírica do património literário tradicional oral. Por outro lado, articulou-se esta atividade com outros conteúdos programáticos a serem abordados neste dia.

Começou por se dizer às crianças o seguinte: *“Já que gostam muito de lengalengas e adoram falar das profissões dos vossos pais e até do que gostariam de ser quando forem grandes, vamos articular ambos os conteúdos - as lengalengas e as profissões”*. Portanto, vão ter que descobrir a que profissão corresponde a lengalenga”. No final, tiveram a oportunidade de dramatizar algumas profissões.

O diálogo transcrito anteriormente promoveu o envolvimento das crianças na exploração da obra acima referida, uma vez que algumas crianças disseram: *“Que fixe!”*.

Antes da leitura, as crianças realizaram inferências com base nas ilustrações. *“Através das ilustrações que título terá este livro?”*. Apesar de estarem no início da aprendizagem da leitura e da escrita, alguns alunos já leem com facilidade, portanto teceram o seguinte comentário: *“É mais lengalengas!”*, com uma rapidez surpreendente.

Com o objetivo de consolidar os conhecimentos do grupo sobre a poesia da tradição oral, colocou-se a seguinte questão: *“Alguém sabe quem inventou/escreveu estas lengalengas?”*. Uma aluna disse: *“Ninguém sabe, porque foram passando de geração em geração”*. Voltou-se a perguntar: *“Através da...?”*. Ela disse: *“Através da fala”*. O objetivo inerente a estas interrogações é fazer com que as crianças se habituem a pensar/refletir, pois o professor não deve só debitar matéria ou conteúdos.

Quando se disse que o livro era uma recolha da autora Luísa Ducla Soares, uma criança disse: *“É quem fez as ilustrações?”*. A criança foi elogiada pela sua intervenção que foi muito adequada, havendo uma valorização da ilustração, bem como de quem ilustra.

Quanto às guardas iniciais: *“O que é que estão a ver nas guardas iniciais?”*. Elas disseram: *“Estamos a ver aranhas!”*. *“Qual é a diferença entre as guardas iniciais e as finais?”*. *“São iguais!”*.

Deste livro ouviram as lengalengas intituladas: *“Doutor”*, *“Senhor guarda venha cá”*, *“Baile”* e *“Um, dois, três, quatro”*.

Também criaram inferências sobre as ilustrações contidas nos poemas que ouviram, por exemplo, *“A partir destas ilustrações de que falará esta lengalenga?”*. As suas respostas foram: *“É sobre um caçadão!”*, *“É sobre um caçador!”*, *“É um agricultor que está a cuidar dos animais!”*, *“É um veterinário!”*, *“É sobre um pintor!”* e *“É um doutor!”*. Quanto ao primeiro comentário, explicou-se à criança que essa palavra não está contemplada no léxico.

Devido às intervenções pedagógicas consistentes, as crianças têm vindo a demonstrar evolução relativamente ao desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que, com facilidade e sem ninguém lhes ter perguntado, disseram: *“Essa lengalenga tem rima, ruça rima com carapuça!”*.

Também se colocou a questão: *“Porque será que o Doutor tirou o chapéu e meteu a carapuça?”*. Os seus comentários foram: *“Ele tirou o chapéu porque como é o doutor dos animais tinha o chapéu cheio de cocó de pássaro!”*, *“Tinha vomitado”*.

Posteriormente, uma das crianças teve a oportunidade de fazer de conta que era médica e, como a língua portuguesa é transversal a todos os momentos da aula, considerou-se pertinente questionar a criança: *“Qual é o diagnóstico da paciente?”*. A médica respondeu: *“Está com tosse!”*. Desta forma, a criança, para além de desenvolver a linguagem oral, também está a aprender vocábulos específicos relacionados com uma profissão em particular.



Imagem 7 – Dramatização das profissões.

A poesia proporciona muitos diálogos, onde há muitas oportunidades da criança comunicar sobre a sua realidade, havendo uma maior proximidade e uma maior afetividade entre elas. Por exemplo: as crianças que dramatizaram a profissão de bailarina como praticam *ballet*, puderam falar sobre os passos que treinam, como se chama a saia do ballet, entre outros aspetos.

A exploração deste livro levou a outras atividades, pois as crianças ficaram de tal maneira envolvidas, que começaram a trazer obras da poesia da tradição oral, designadamente *Eu bem vi nascer o sol*, da autora Alice Vieira.

A estratégia utilizada para promover o gosto por este modo literário foi a possibilidade de serem as próprias crianças a lerem os poemas para os restantes elementos do grupo, com a ajuda do adulto.



Imagem 8 – Leitura de uma lengalenga do livro intitulado *Eu bem vi nascer o sol*.

Para a implementação desta estratégia pedagógica, as crianças foram para o canto da leitura e sentaram-se em círculo, existindo, assim, uma maior afetividade entre as crianças.

Nestes momentos, houve algum tempo para as crianças ensinarem aos restantes elementos do grupo lengalengas que os avôs lhes tinham ensinado. As lengalengas que ensinaram estavam muito associadas a jogos de palminhas.



Imagem 9 – Crianças a ensinar lengalengas aos elementos da turma.

ATIVIDADE 6: EXPLORAÇÃO DO LIVRO *VERSOS COM TODAS AS LETRAS-FESTA DAS LETRAS*.

O motivo da existência desta festa foi a consolidação das aprendizagens desde o início do ano letivo, relativamente à aprendizagem de todas as letras do abecedário, articulando ambos os projetos intitulados: “Aprender a gostar de poesia: contributos para uma didática do texto poético em contexto de 1º ciclo do Ensino Básico” e “*Fazemos palavras com o abecedário*”: Potencialidades dos abecedários ou alfabetos na conformação de uma competência lecto-literária.

Nesse sentido, as estagiárias, através do intercâmbio de ideias, chegaram à conclusão de que podiam planear ou organizar atividades pedagógicas em torno de ambos os projetos. Desta forma, existe uma melhor articulação dos conteúdos e torna a aprendizagem mais contextualizada e significativa para as crianças.

Neste dia, ficou definido que as crianças tinham de aprender a letra <x>, em forma maiúscula e manuscrita. Como a poesia pode promover o gosto pela mesma, mas também pela aprendizagem de conteúdos estipulados no programa do 1º ciclo do Ensino Básico, escolheu-se o livro intitulado: *Versos com todas as letras*, da autoria de José Jorge Letria.

A escolha desta obra deveu-se ao facto de ainda não terem ouvido um poema deste autor, através de uma das suas obras, já que é habitual as crianças ouvirem poemas deste autor através do manual de Português. Contudo, nada substitui um livro, isto é, também é importante o contacto com livros, de forma a promover o gosto pelo mesmo. Se a criança vê com regularidade o educador/professor a folhear livros, a ler as suas páginas com deleite, mais possibilidades existe de haver um contacto mais próximo e frequente com o mesmo.

Por outro lado, a escolha deste livro proporcionou a articulação de ambos os projetos e permitiu diálogos ricos à volta de ambos os projetos, enriquecendo as aprendizagens das crianças e a consolidação de vários conhecimentos. Também foi uma forma de introduzir a festa das letras que se realizou durante o período da tarde.

Numa fase inicial, as crianças tiveram a oportunidade de folhear o livro. Como estamos a falar de uma faixa etária em que é mais marcante a necessidade de os alunos explorarem ou de manusearem o que os rodeiam, considero que o facto de terem tido a oportunidade de explorar o livro como quisessem, promoveu o gosto pelo mesmo.

Antes da leitura, também interrogámos as crianças acerca do número de versos.

Inicialmente, foram explorados os elementos paratextuais, designadamente a capa, as guardas iniciais, as guardas finais e a contracapa.

Pelas expressões faciais das crianças, é notório que, no decorrer das aulas, tiveram boas experiências em redor dos livros, uma vez que ficaram muito entusiasmadas quando lhes foi mostrado o livro.

Perguntou-se: *“Através das ilustrações de que falará este livro?”*. As suas respostas foram: *“É o abecedário!”*, *“É sobre as lengalengas”*, *“Abecedário engraçado!”*, *“Versos e letras”*, *“Letras divertidas”*; *“Letras amiguinhas!”*, *“Letras carinhosas!”*, *“Letras às cores!”*.

De seguida, fez-se referência ao título, ao escritor e à ilustradora. É engraçado que, de todas as vezes que se fala deste autor, algumas crianças dizem: *“Eu gosto muito de aletria!”*

Outra questão: *“Se este livro tem este título, este livro falará sobre o quê?”*. Responderam: *“Sobre versos!”*. *“Que tipo de texto é constituído por versos?”*. Uma criança disse: *“É um texto poético!”*, *“E o texto poético é constituído por...?”*. Responderam: *“Poemas!”*, *“Também tem versos como as lengalengas e os trava-línguas!”*.

O último comentário foi crucial para haver um diálogo acerca do que é a poesia. Foi explicado às crianças que a poesia contém poemas de autor, trava-línguas, lengalengas, entre outros, que são constituídos/constituídas por versos.

Na exploração da contracapa, leu-se a bibliografia do autor e eles ficaram estupefactos, quando se disse: *“1951”*. Disseram: *“Isso já foi há muito tempo!”*.

Todos os momentos de uma aula são oportunidades para enriquecer o léxico das crianças, portanto, através da bibliografia do autor fez-se o seguinte comentário, o autor é um senhor muito culto. Foi colocada a seguinte questão *“Quem sabe o significado desta palavra?”*. Um aluno disse: *“É um senhor que sabe muitas coisas!”*

Durante as aulas, é importante questionar sempre as crianças sobre diversos aspetos, em vez de “debitar” o conhecimento, porque é importante que elas desde pequenas se habituem a partilhar as suas ideias, opiniões e saberes com os restantes elementos do grupo, desenvolvendo, desta forma, a linguagem oral e aprender a pensar.

Antes da exploração da guarda inicial, teceram o comentário: *“Essas são as guardas iniciais!”*; *“Têm letras...”*, *“Tem as letras do abecedário!”*. Começaram a cantar a música do abecedário.

Colocou-se uma questão idêntica para a exploração da guarda final, bem como a diferença entre ambas. Como eram iguais, responderam: *“São iguaizinhas!”*.

Relativamente às ilustrações contidas no poema que iam ouvir, perguntou-se: *“O que é que vos fazem lembrar estas ilustrações?”*. Responderam: *“A letra X!”*, *“Flores”*, *“Raízes”*. *“O*

que é que vos fazem lembrar estas raízes?”. Disseram: “*Arco-íris*”, “*As nossas veias*”, “*Estas raízes fazem lembrar a letra x!*”. É importante explorarem as ilustrações, pois é uma forma de valorizarem as mesmas e de usufruírem da componente pictórica, apreciando o que elas têm para transmitir - ideias, sentimentos.

Um aspeto marcante na exploração do poema referente à letra <x> foi o recurso técnico-expressivo, a personificação, “*atribuição de características humanas a seres inanimados (realidades concretas ou abstratas) ou animados, no caso de serem animais ...*”. (Amorim & Sousa, p. 327), que cativou as crianças, principalmente, no seguintes verso: “O X é o rei do xisto”.

No momento de pós-leitura, disseram: “*Há um som que se repete muitas vezes!*” As crianças estavam a referir-se ao som [ʃ]. Elogiou-se a intervenção delas, visto que, realmente, esse som se repete ao longo do poema, sendo uma forma de desenvolverem a consciência fonológica.

No período da tarde, distribuíram-se as letras. Cada criança ficou com um grafema. Após a distribuição das mesmas, as crianças começaram a circular pela sala com o objetivo de encontrarem colegas para formarem palavras. Questionaram-se as crianças: “*Para que servirão as vossas letras?*”. Disseram: “*Vamos construir palavras com as letras do alfabeto!*”, “*Vamos escrever um poema!*” Estes comentários revelaram o entusiasmo e o envolvimento das crianças. Também foi evidente que as crianças notaram a articulação de ambos os projetos, o que é importante, pois é uma forma de promover a colaboração e atitudes de entreaajuda entre as crianças.

Os alunos estavam muito motivados e disseram de imediato: “*vamos construir palavras!*”. Eles formaram as seguintes palavras: jipe, dito, gato, forte, rua, foca, égua, leão.



Imagem 10 – Construção das palavras.

De seguida, elaboraram um poema constituído por cinco versos com as palavras que descobriram anteriormente. E, desde o início, disseram logo que queriam que os versos rimassem.

A construção do poema coletivo é importante para o desenvolvimento afetivo e intelectual das crianças. Afetivo, porque é uma forma de aprenderem a ouvir e a respeitar a opinião do outro. Além disso, cria-se um bom ambiente, em que há cooperação. Por outro lado, as crianças também aprendem a valorizar as ideias dos colegas. Acresce, ainda, o facto de todas as crianças terem a oportunidade de participar, já que, nestes momentos de diálogo, há uma estimulação das crianças mais tímidas para que estas também comuniquem e partilhem as suas ideias.

Ao nível intelectual, é pertinente, pois é uma forma das crianças desenvolverem a criatividade, visto que, a partir das palavras que formaram, tiveram de pensar na forma como iriam elaborar o poema - número de versos, e pensar em palavras que rimassem no final dos cinco versos.

Também foi uma forma de mobilizarem conhecimento sobre a pontuação, porque, no final de alguns versos, disseram: “*Podemos colocar um ponto de exclamação?*” Após o diálogo sobre esse aspeto, entoaram os versos, respeitando os sinais de pontuação.

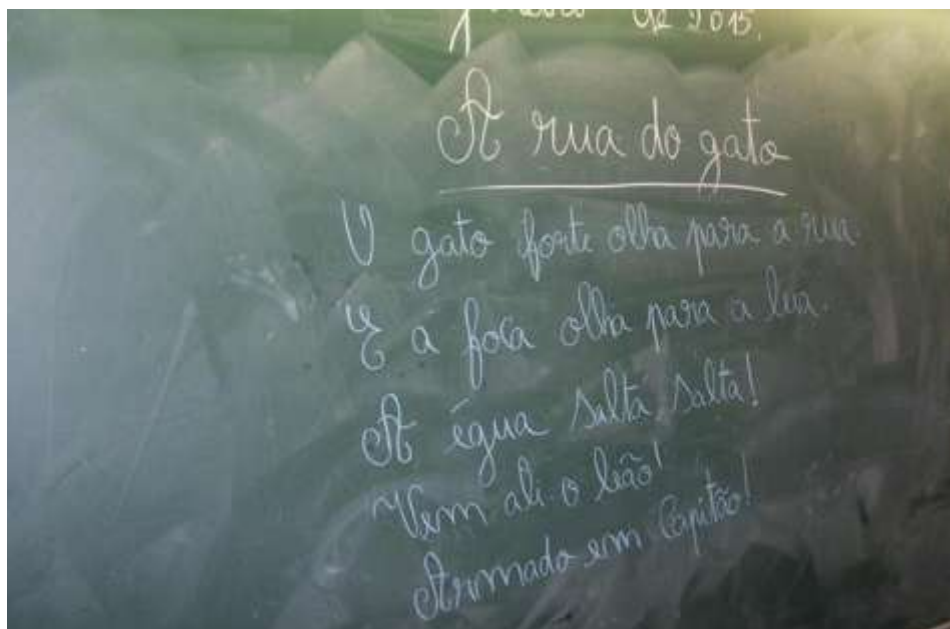


Imagem 11 – Elaboração do poema coletivo.

ATIVIDADE 7: SARAU LITERÁRIO.

A colaboração entre as estagiárias é preponderante, o diálogo, a partilha de ideias e de pensamentos são fundamentais para uma maior cooperação. A comunicação é um meio eficaz e produtivo para o desenvolvimento de atividades em torno de diversas dinâmicas pedagógicas. Nesse sentido, surgiu a ideia de realizarmos um Sarau Literário, em que fosse possível integrar apresentações que articulassem ambos os projetos.

O Sarau Literário foi fantástico, dado que o ambiente estava muito intimista, acolhedor e agradável. Foi intimista, devido ao facto de transparecer um ambiente calmo e familiar, onde os pais dialogaram uns com os outros, as crianças interagiram umas com as outras e as estagiárias comunicaram com os pais e com os alunos. Proporcionaram-se vários momentos de diálogo entre todos os intervenientes educacionais - pais, filhos, professores, auxiliares. É uma forma de fazer da escola um lugar mais acolhedor e humano. A escola não serve só para os alunos aprenderem conteúdos, também deve ser um espaço de socialização e de troca de afetos entre toda a comunidade escolar.

O Sarau Literário foi organizado por toda a comunidade educativa: estagiárias, crianças, pais e auxiliares. É importante referir esse aspeto, pois só faz sentido organizar um Sarau Literário com a colaboração de todos os agentes educativos.

As crianças também desempenharam um papel crucial, uma vez que o Sarau Literário foi elaborado a pensar nelas, tendo em conta os seus interesses e as suas motivações. As festas das escolas não devem ser festas em que as crianças são “macaquinhos de imitação”, isto é, em que elas fazem exclusivamente o que o educador/professor deseja, sem haver consideração pelas especificidades daquela turma e pelos seus interesses, sendo eles também específicos.

Os pais participaram contribuindo com a alimentação para o Sarau Literário, prepararam-nos uma surpresa, deram sugestões e falaram da importância que nós tivemos na educação dos seus filhos. Esta relação de proximidade criada com os pais proporcionou um maior acompanhamento da evolução dos seus filhos, em que tiveram a oportunidade de se expressarem acerca do que sentiam em relação à educação deles. É muito relevante para a nossa formação pessoal e profissional, pois, ao observar-se esta dinâmica positiva, que proporciona muitas vantagens, consciencializou-nos, ainda mais, para a importância da integração dos pais no processo educativo dos filhos.

As crianças disseram os poemas com uma excelente entoação, articularam bem as palavras e pronunciaram as mesmas com dedicação e prazer. Quando as crianças declamaram

as primeiras quadras e uma quintilha do poema da autoria de Matilde Rosa Araújo, intitulado “*Loas à chuva e ao vento*”, estavam muito entusiasmadas, principalmente na parte em que diziam as onomatopeias, associando-as aos gestos. As crianças não declamaram o poema todo, pois foi uma forma de facilitar o processo de memorização, visto que o tempo para os ensaios foi reduzido.

Na lengalenga intitulada “*Dedos da mão*”, notou-se o entusiasmo delas por associarem o ritmo das palavras a gestos inventados por elas. Em ambos os poemas, foram as crianças a sugerirem para que declamassem e dramatizassem os poemas, talvez razão pela qual estivessem tão motivadas e envolvidas nessa tarefa.

Também foi notório o envolvimento das crianças quando disseram a sua adivinha relacionada com uma das letras do alfabeto, tendo a comunidade educativa como missão adivinhar a resposta à adivinha.

Este dia foi carregado de emoções intensas, não só por ter sido o nosso último dia de estágio, mas também porque se criaram laços muito fortes de amor com estas crianças. Sem estarmos à espera, ofereceram-nos um ramo de flores e leram-nos uma dedicatória. Sem dúvida que foi um momento muito belo e sublime.

É enriquecedor e reconfortante receber estes miminhos, depois de uma etapa muito importante da nossa vida, em que nos esforçamos e nos dedicamos pelo amor que lhes temos e por uma vontade extrema de evoluirmos enquanto futuras profissionais.

De seguida, os pais elogiaram-nos pelo apoio que demos aos seus filhos numa etapa crucial da vida deles, o início de uma nova etapa.

2. AVALIAÇÃO

PRÉ-ESCOLAR

O balanço final é positivo, uma vez que as crianças adquiriram conhecimentos adequados à idade e ao desenvolvimento cognitivo do grupo, e cruciais sobre a poesia ao som da música. As aprendizagens foram significativas para o grupo, já que, durante o projeto, algumas crianças disseram: *“Gostamos muito de poemas!”*. Quando se levava um livro, ficavam sempre ansiosas para saberem qual seria o eixo temático do texto poético. Portanto, promoveu-se o gosto pelo livro e pela poesia - modo literário.

Integraram-se vários elementos musicais que as crianças aprenderam - como se pôde constatar -, pois, durante a sua rotina diária, elas utilizavam os mesmos elementos musicais nas suas brincadeiras. Estavam constantemente a vozear os versos dos poemas de diferentes formas, transcrevendo os seguintes comentários: *“Agora baixinho”* ou *“Agora com mais força”*, *“Vamos dizer devagarinho”* ou *“Mais depressa”*, *“Agora a subir”*, *“Agora a descer”* ou *“Vamos dizer o poema a chorar!”*. Também faziam comentários do género *“Vamos dizer outra vez!”*, ou seja, enquanto diziam o poema, havia versos que eles gostavam de repetir.

Os comentários acima referidos foram reflexos do que aprenderam ao longo do projeto, apesar de os termos não estarem corretos, não sendo isso o mais importante, uma vez que o objetivo principal foi promover o gosto pela poesia através da música.

As crianças tiveram a oportunidade de conhecer outros timbres característicos de alguns instrumentos musicais, tais como o violino, a maraca e a pandeireta. Também os puderam explorar livremente.

Foi importante observar que as crianças, nas suas brincadeiras, já começavam a construir as suas próprias rimas através da oralidade, o que é fruto de um trabalho consistente que decorreu durante meses. Nesse sentido, através da audição de poemas musicados e pela voz do adulto, desenvolveram a consciência fonológica, ganhando prazer na articulação das palavras. *“Quando as primeiras rimas se fixam na sua memória, [a criança] tem matéria nova para o jogo: brinca com as rimas. O ritmo, a consonância são aqui muito, se não o principal. Ao mesmo tempo opera-se no espírito da criança a distinção da linguagem do jogo, da rima, da linguagem da praxe da vida, a prosa. É uma iniciação no mundo da arte”*. (Bastos, 1999, p. 97)

1º CICLO

Para a avaliação do projeto foram colocadas algumas questões às crianças, com o objetivo de avaliar o projeto. Tendo em conta que são alunos que não sabem escrever com facilidade, dado que estão no início da aprendizagem da leitura e da escrita, foi utilizado um gravador de voz para registar os seus comentários.

Iniciou-se o diálogo através da seguinte questão: *“O que é que aprenderam durante a implementação deste projeto sobre a poesia?”*. Os seus comentários foram: *“Aprendemos o que é a poesia. O que são trava-línguas e lengalengas. Aprendemos poemas”, “Aprendemos que as frases pequenas nos poemas chamam-se versos.”, “Aprendi poemas. Aprendi que os poemas têm versos.”, “Aprendi que as lengalengas são divertidas e fazem rir. Os trava-línguas são para ser lidos depressa e bem.”, “As lengalengas e os trava-línguas passam de geração em geração e já existem há muito tempo!”, “Aprendi que as lengalengas são poesia e que os trava-línguas têm que se ler rápido.”, “Conheci novos autores: Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria e Alice Vieira.”, “As lengalengas, os poemas da Luísa Ducla Soares.”, “Que os trava-línguas são para dizer rápido e as lengalengas mais devagar. E conheci novos escritores.”, “Aprendi que as lengalengas têm que se dizer mais devagar e bem. Os trava-línguas dizem-se muito depressa”, “Aprendi que os trava-línguas têm de ser lidos depressa sem nos enganarmos, porque são difíceis!”, “Aprendi nomes de autores: José Jorge Letria, Matilde Rosa Araújo e Alice Vieira.”, “Aprendi o que são onomatopeias!”, “Alguns poemas rimam!” e “Aprendi a fazer acrósticos!”.*

Outra questão colocada foi a seguinte: *“Qual foi a tua parte favorita, durante a implementação deste projeto?”*. *“Gostei de tudo!”, “Gostei de ler o livro das lengalengas para os meus amigos”, “Gostei de ouvir a professora Catarina e a professora Sónia a lerem poemas!”, “Gostei de ler as lengalengas e os trava-línguas!”, “Gostei das coisas que tu fizeste connosco. De ouvir as lengalengas e os poemas”. “A minha parte favorita foi a lengalenga dos dedos da mão.”, “Eu gostei mais dos trava-línguas!”, “Gostei mais de dizer os trava-línguas!”, “Eu gostei quando fomos todos ao quadro dizer os trava-línguas muito depressa”, “Eu gostei de ir ao quadro dizer o trava-língua muito depressa!”, “A minha parte favorita foi quando fomos ao quadro dizer o trava-língua que fizemos todos juntos!”, “De fazer o livro de poesia, porque fizemos ilustrações e inventamos poemas!”...*

Após ouvir os comentários com espírito reflexivo, chegou-se à conclusão de que as crianças aprenderam a identificar um texto poético, aprenderam algumas características da poesia e ficaram a conhecer novos autores.

Outro aspeto observado foi a preferência das crianças pela poesia da tradição oral em comparação com a poesia de autor, posto que, nas respostas transcritas anteriormente, focaram imenso as lengalengas e os trava-línguas. Também estavam constantemente a trazer livros de casa. Durante as aulas, ouviam-se frequentemente os seguintes comentários: “*Professora trouxe um livro de lengalengas!*”, “*Trouxe um livro de trava-línguas!*”, entre outros.

Um aspeto menos positivo a realçar na implementação deste projeto foi o facto de alguns livros não puderem ter sido explorados com toda a dedicação e respeito.

Teresa Guedes, na sua obra intitulada *Poetas “difíceis”? Um mito*, partilha com os leitores algumas sugestões da “evolução poética” do aluno, designadamente:

- *“Identifica um texto poético*
- *Procura, por livre iniciativa, poemas, de acordo com os seus interesses e “partilha-os” com os colegas*
- *Revela iniciativa ao participar em concursos poéticos*
- *Examina e analisa minimamente o trabalho poético de autores conhecidos*
- *Cria ilustrações para acompanhar um poema da sua escolha*
- *Faz uma citação apropriada de um poema a propósito de algum assunto*
- *Produz poemas através de jogos poéticos*
- *Produz poemas originais quando solicitado*
- *Produz poemas originais espontaneamente”*. (Guedes, 2002, p. 33)

Neste caso, não foi atribuída nenhuma pontuação quanto aos tópicos transcritos anteriormente, isto é, não se fez uma avaliação quantitativa, uma vez que, como as crianças estão no 1º ano de escolaridade e a iniciar uma etapa tão relevante para a fruição do saber, seria inibidor fazer esse género de avaliação.

Foi notória a evolução das crianças desde o início da implementação do projeto até ao final. A maioria dos alunos foi ao encontro dos tópicos transcritos anteriormente.

3. CONCLUSÕES

Em ambos os contextos, a poesia permitiu um domínio da fruição afetiva da linguagem, o que contribuiu para a promoção do gosto pela poesia. Não houve um trabalho extenuante e minucioso sobre os aspetos mais formais que pudessem contribuir para a desmotivação das crianças que se encontram numa fase inicial de aprendizagem.

O contacto com este modo literário proporcionou a fruição com o texto poético, que está associado a competências leitoras, designadamente a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento da linguagem, permitindo uma melhor compreensão dos outros e do mundo.

Através deste modo literário, houve momentos de partilha, em que as crianças partilharam as suas visões sobre o mundo que as rodeia e em que houve uma troca de afetos, de emoções e de ideias que lhes estimularam a curiosidade, a imaginação e o respeito pelo outro.

Nesse sentido, a escola e o jardim de infância têm um papel preponderante no desenvolvimento de competências intelectuais, sociais e humanas. Humanas, porque, para além da importância da aquisição de conhecimentos e da desenvoltura da linguagem oral, a sensibilidade pelo outro e a alegria por querer saber mais, também vão contribuir para o seu desenvolvimento mais holístico. *“Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças mais intensas serão as suas motivações e mais ricas as suas experiências. Devemos mesmo ampliar a variedade de tópicos e objectivos, os tipos de situações que oferecemos e o seu nível de estrutura, os tipos de combinação de recursos e materiais e as possíveis interações, objectos, companheiros e adultos”.* (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 90).

A realização deste relatório de estágio, bem como o processo inerente ao mesmo, os estágios, as reflexões semanais, os diálogos com a orientadora de estágio e colegas, todo este processo complexo, ajudou-me a evoluir enquanto pessoa e futura profissional. Ao nível profissional, porque contribuiu para aprofundar os meus conhecimentos quanto à importância da poesia no desenvolvimento integral da criança, bem como a relevância do papel do professor/educador na educação da criança.

Por outro lado, o contacto com as crianças fez-me rever os meus momentos de infância. Como resultado, houve uma reflexão mais profunda sobre a relação entre a infância e a escola, levando-me à consciencialização de que se queremos que as nossas crianças sejam felizes, autónomas e inteligentes, no sentido de adquirem competências que as ajudarão a serem

criativos/competentes/responsáveis/humanos, é crucial todos os intervenientes da educação refletirem na importância de a criança ter um papel ativo na sua aprendizagem. Ao nível pessoal, uma vez que cresci enquanto pessoa, começando a ver a vida numa perspetiva mais ampla, em que o nosso esforço e dedicação contribuirão significativamente para a nossa felicidade e sucesso profissional, onde o gosto pelo saber é cada vez mais evidente.

Termino o meu relatório de estágio com um poema de Loris Malaguzzi intitulado “Ao contrário as cem existem”.

A criança é
feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
Para inventar.
Cem mundos
Para sonhar.
A criança
tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubam-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe:

que as cem não existem

A criança diz:

Ao contrário, as cem existem.

4. BIBLIOGRAFIA

Bibliografia passiva

- Amorim, C., & Sousa, A. *Gramática da Língua Portuguesa*. Areal.
- Andresen, S. (1986). *Primeiro Livro de Poesia. Poemas em Língua Portuguesa para a Infância e a Adolescência*. Editorial Caminho.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e Leitores*. Braga: Instituto de Estudos de Criança.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade aberta.
- Brooks, J. G. (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Porto alegre: Artes Médicas.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Ferrão, A., & Rodrigues, P. (2010). *Sementes de Música para bebês e crianças*. Alfragide: Caminho.
- Fontes, V., Botelho, M., & Sacramento, M. *A criança e o livro*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Piaget.
- Formosinho, O. et. al (S/D). *Pedagogia (s) de infância*. Relógio d'água
- Franco, J. A. (2012). *A Poesia como Estratégia*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Guedes, T. (2000). *Criatividade precisa-se na Poesia, na narrativa e na Área de projeto*. Lisboa: Caminho.
- Guedes, T. (1995). *Ensinar a Poesia*. Porto: Asa.
- Guedes, T. (2002). *Poetas «difíceis»? - Um mito*. Lisboa: Caminho.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta Da Escrita. Textos de apoio para Educadores de Infância*.
- Martin, F. (1993). *Didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria. Guia práctica para la enseñanza de la lírica en los niños*. Argentina: Cincel.
- Moreira, M. F. (2004). *Formar Formadores pela investigação-ação: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. Braga: CIED
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (S/D). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Piaget, J. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense

Ramos, A. (2010). *Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.

Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio, Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa : Caminho.

Ramos, Ana Margarida.(2010)."Poesia e Jogo em a Charada da Bicharada , de Alice Vieira e Madalena Matoso". in *Solta Palavra 16, Porto: Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e Juventude, pp. 11-14*. Disponível em <http://www.researchgate.net/publication/262007980>, consultado em 4 de novembro de 2014.

Reis, C., & Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, V. (1990). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

SILVA, Sara Reis (S/D) "Música tocada pela Literatura" in (www.casdaleitura.org) (disponível online consultado no dia 22 de Junho de 2014).

SILVA, Sara Reis (S/D) "consciência fonológica" in (www.casdaleitura.org) (glossário disponível online consultado no dia 5 de Abril de 2014).

Vasconcelos, T. et. al (S/D). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e ciência – Direção -Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Veloso, R. (1994). *Obra de Aquilino Ribeiro para crianças. Imaginário e Escrita*. Porto: Porto Editora.

Viana, F., Martins, M., & Coquet, E. (2002). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Bezarra.

Viana, F., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I., Rios, I., et al. (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.

Yopp, H., & Yopp, R. *Literature-based reading activities*. Pearson.

Bibliografia ativa

Araújo, M. R. (2010). *O Livro da Tila*. Alfragide: Caminho.

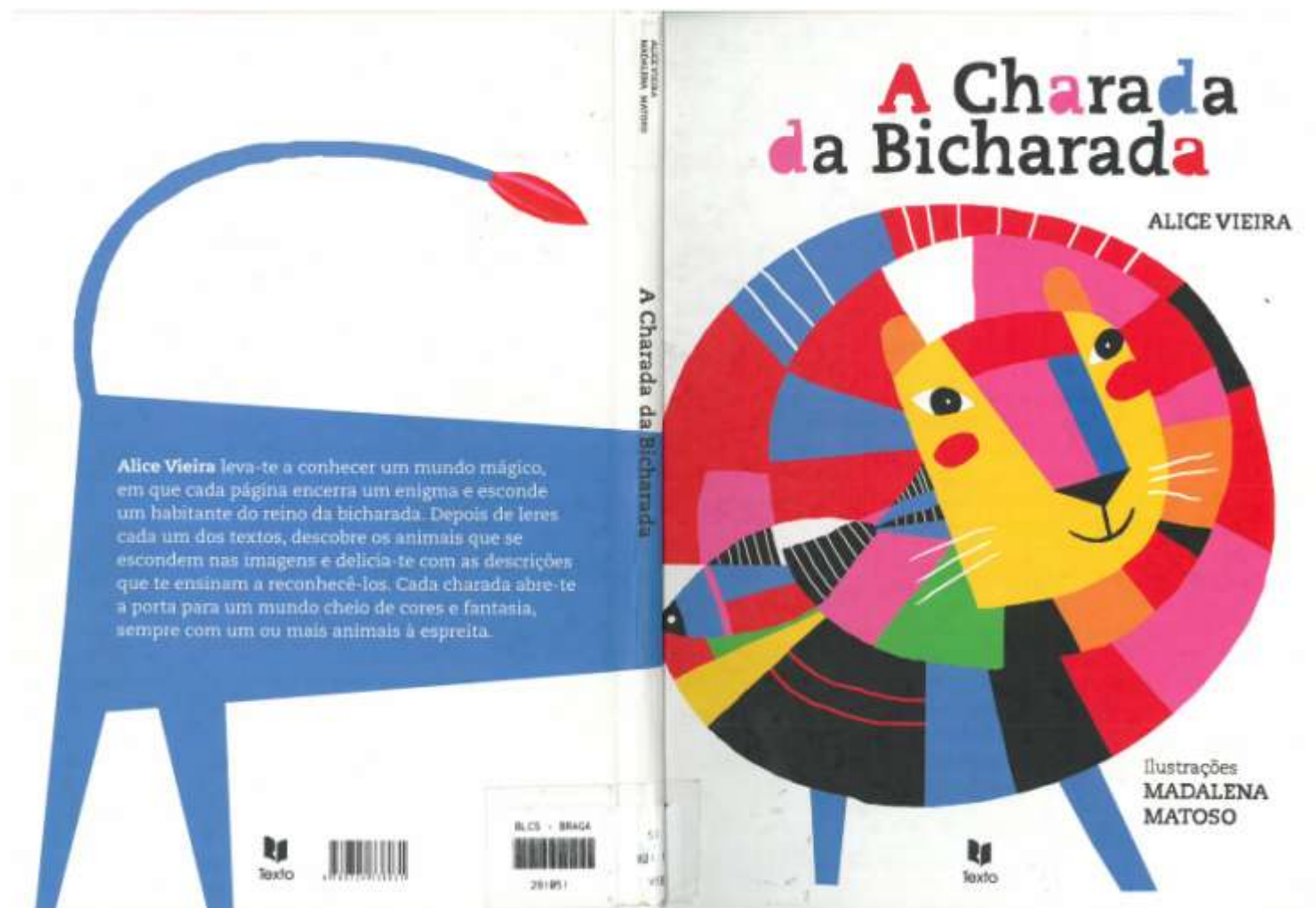
Direção Regional de Educação da Madeira. (2001). *Cantarolando...* Santa Comba Dão: Convite à Mús Ribeiro,

Ferrão, A., & Rodrigues, P. (2010). *Sementes de Música para bebés e crianças*. Alfragide: Caminho.

- Letria, J. J. (2008). *Versos com todas as letras*. Porto: Ambar.
- Potter, B. (2007). *A história do Pedrito coelho*. Porto: Civilização.
- Ribeiro, J. M. (2010). *Encrava-línguas*. Porto: Trinta por uma linha.
- Soares, L. D. (2013). *As canções do Alfa*. Porto Editora.
- Soares, L. D. (2010). *Destrava Línguas*. Lisboa: Livros horizonte.
- Soares, L. D. (2010). *Mais lengalengas*. Lisboa: Livros horizonte.
- Torrado, A. (2003). *Teatro às três pancadas*. Porto: Civilização.
- Vieira, A. (2008). *A Charada da Bicharada*. Lisboa : Texto.

5. ANEXOS

Anexo 1 – Apresentação do álbum poético *A Charada da Bicharada*





Biblioteca Luis
Cabrera de Silva
Deposito Legal:
251851
2004-06-10





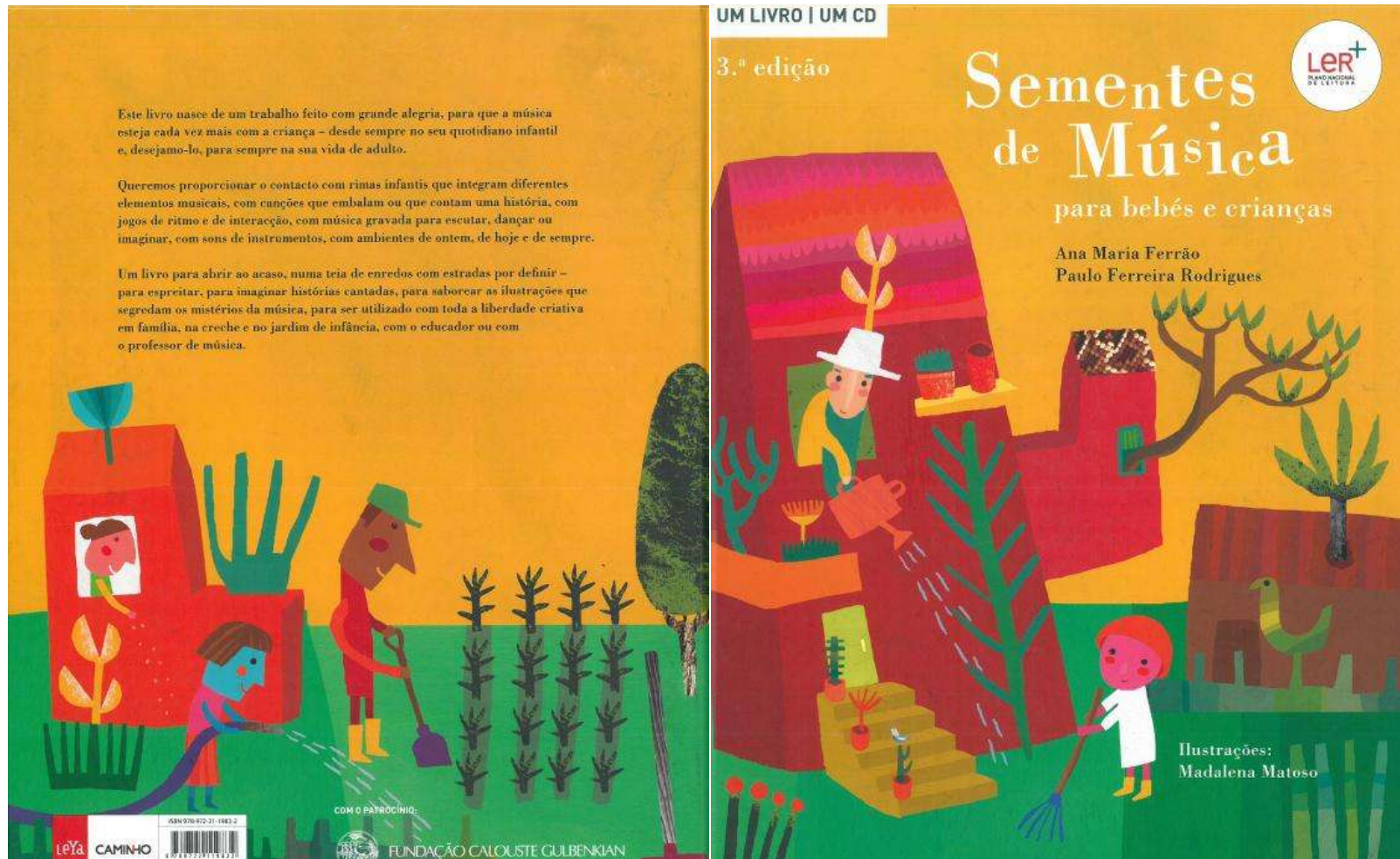
Este é o rei.
E quando ruge o rei
lá na selva sem lei
não é, não é mesmo nada reinadio!

Dizem que em tal momento
a noite, os animais, a lua, o vento
sentem um enorme calafrio...

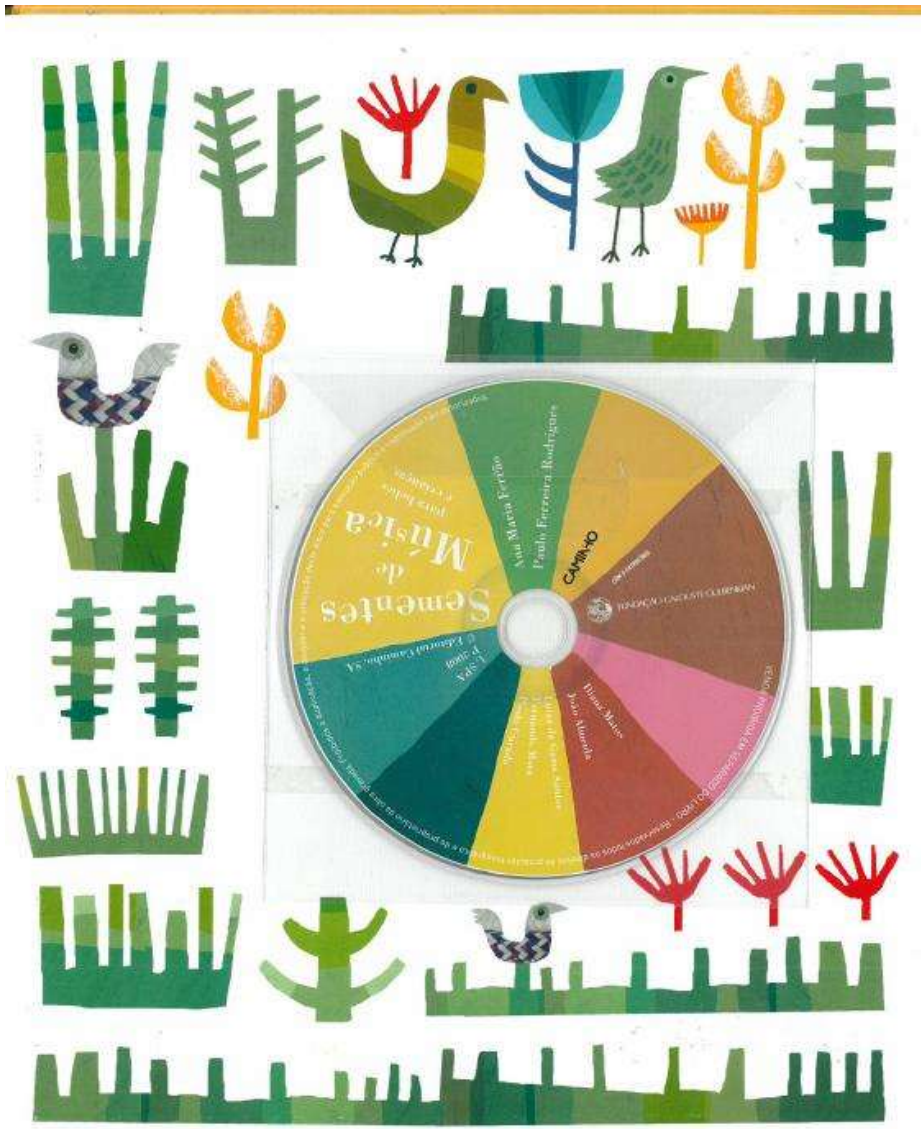
Eu não sei se ele é rei, como promete:
mas lá que mete respeitinho... mete!



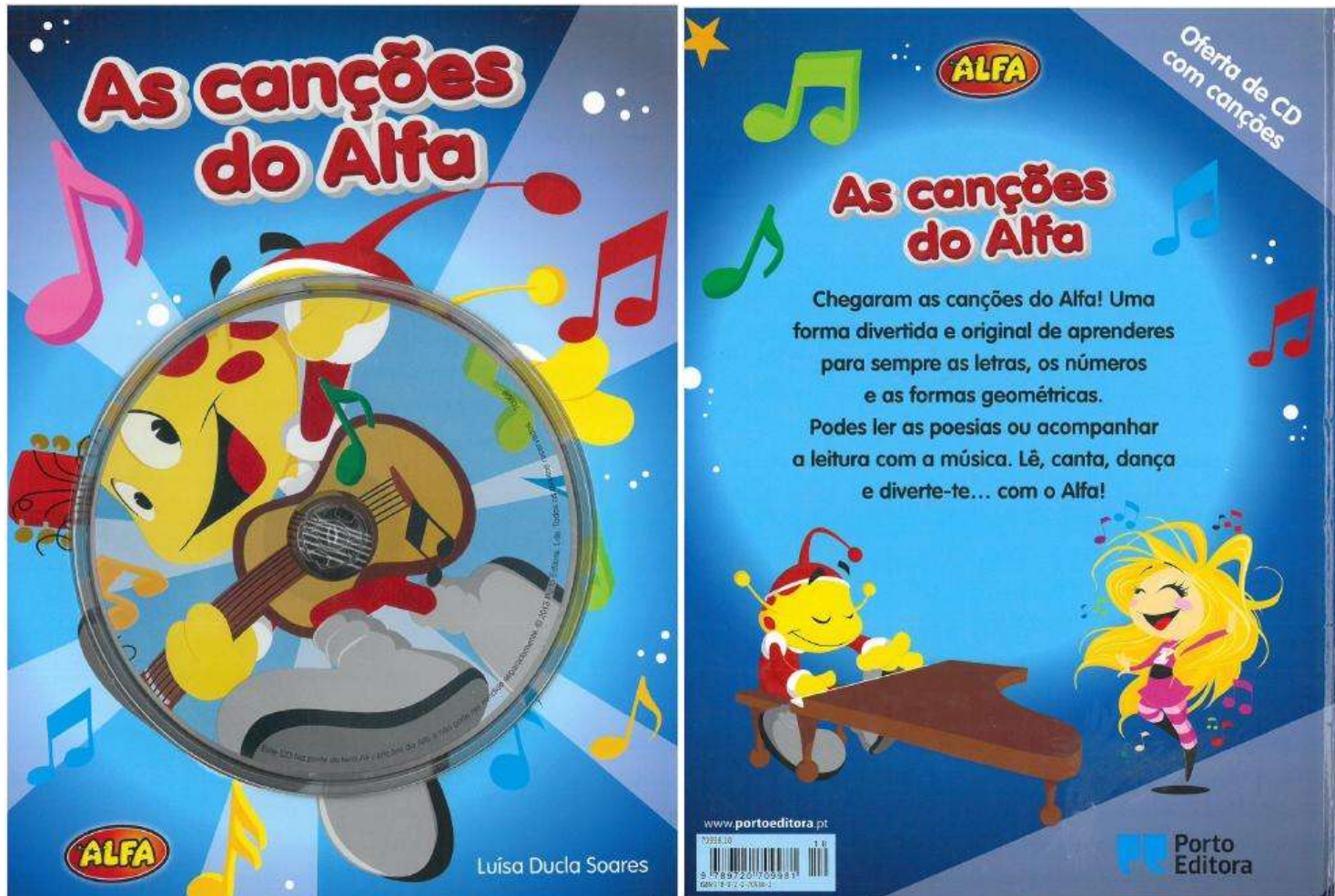
Anexo 2 – Apresentação do livro *Sementes de Música*







Anexo 3 – Apresentação do livro *As canções do Alfa*







Jogo de xadrez

Moro com muitos irmãos
no teu jogo de xadrez,
nos mosaicos que tu pisas,
nos azulejos que vês,
nos livros aos quadradinhos
que tu agora já lês.

**Adivinha, adivinha
que forma é a minha!**



Quatro cantos

Eu tenho quatro cantos
mas não sei cantar.
Pareço um tapete,
mas não sou para pisar.
E na geometria
me podes achar.

**Quem consegue, quem consegue,
quem consegue adivinhar?**



Tem três bicos

Tem três bicos mas não pica,
vive num velho telhado.
Mas já o vi no chapéu
de um palhacinho engraçado.
Mas já o vi numa vela
de barco, no mar salgado.

**Que forma é esta, que vem a ser?
Quem adivinha pode dizer.**



Redondo como a Lua

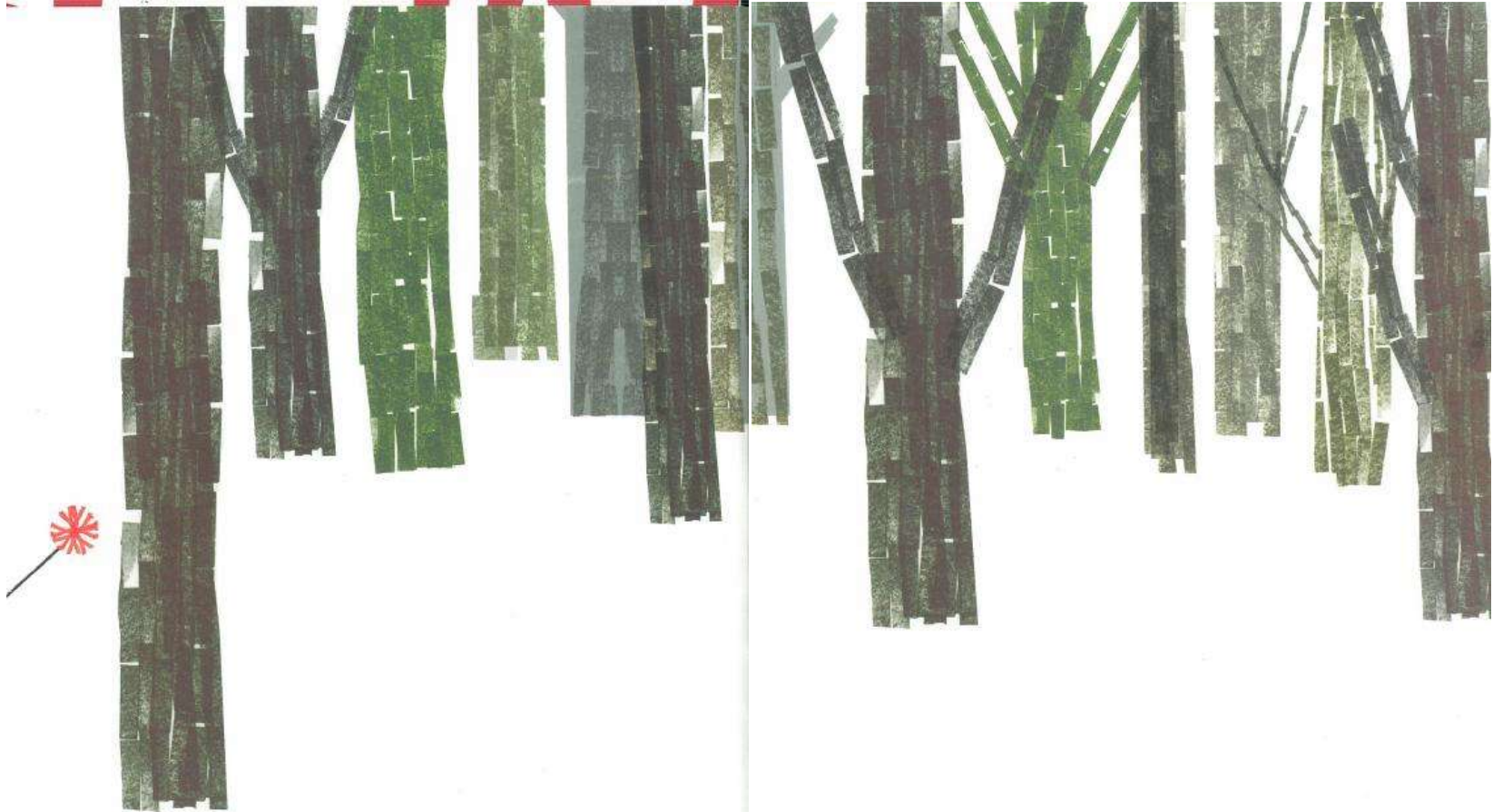
É redondo como a Lua
mas de lá não vem luar.
É redondo como um euro
mas não dá para comprar.
É redondo como a piza
mas não se pode trincar.

**Vive na geometria.
Quem consegue adivinhar?**



Anexo 4 – Apresentação do livro *O Livro da Tila*









Muito de mansinho
Em meu coração.
Já não tenho lenha,
Nem tenho carvão...
Pingue... Pingue...
Vu... Vu...

Que canto tão frio,
Que canto tão terno,
O canto da água,
O canto de inverno...
Pingue...

Que triste lamento,
Embora tão terno,
O canto do vento,
O canto de inverno...
Vu...

E os pássaros cantam
E as nuvens levantam!

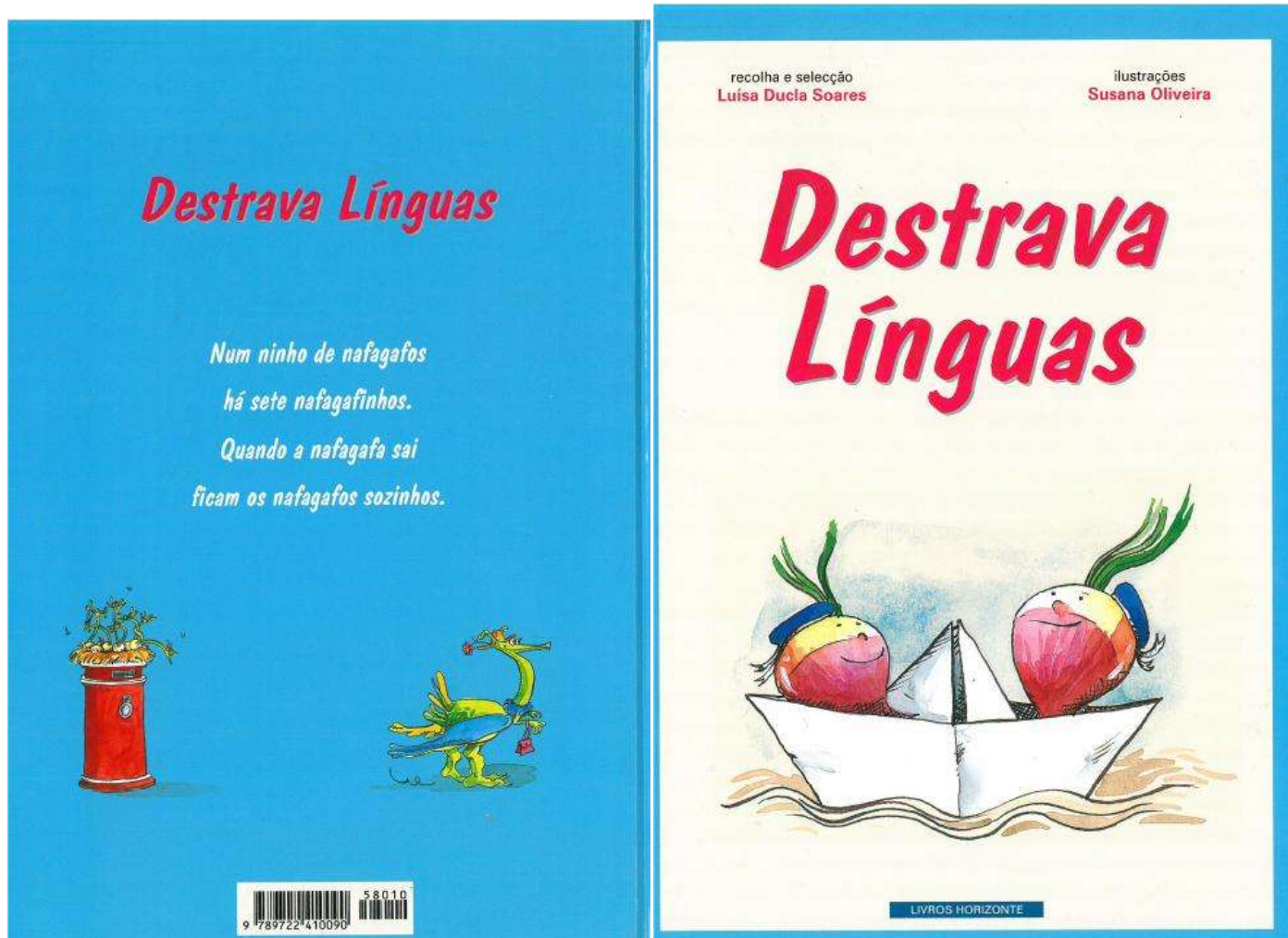
LOAS À CHUVA E AO VENTO

Chuva, porque cais?
Vento, aonde vais?
Pingue... Pingue... Pingue...
Vu... Vu... Vu...

Chuva, porque cais?
Vento, aonde vais?
Pingue... Pingue... Pingue...
Vu... Vu... Vu...

Ó vento que vais,
Vai devagarinho.
Ó chuva que cais,
Mas cai de mansinho.
Pingue... Pingue...
Vu... Vu...

Anexo 5 – Apresentação do livro *Destrava Línguas*



recolha e selecção
LUÍSA DUCLA SOARES

ilustrações
SUSANA OLIVEIRA

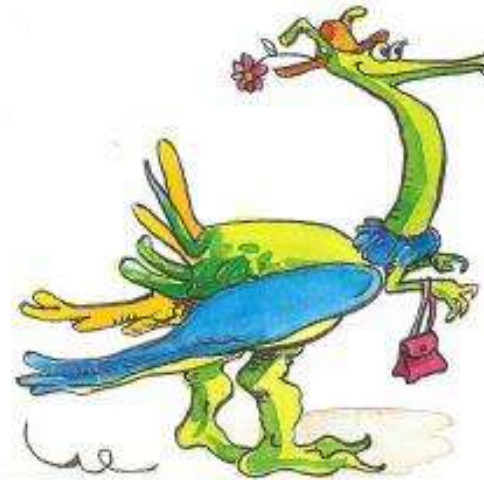
Destrava Línguas



Livros
Horizonte

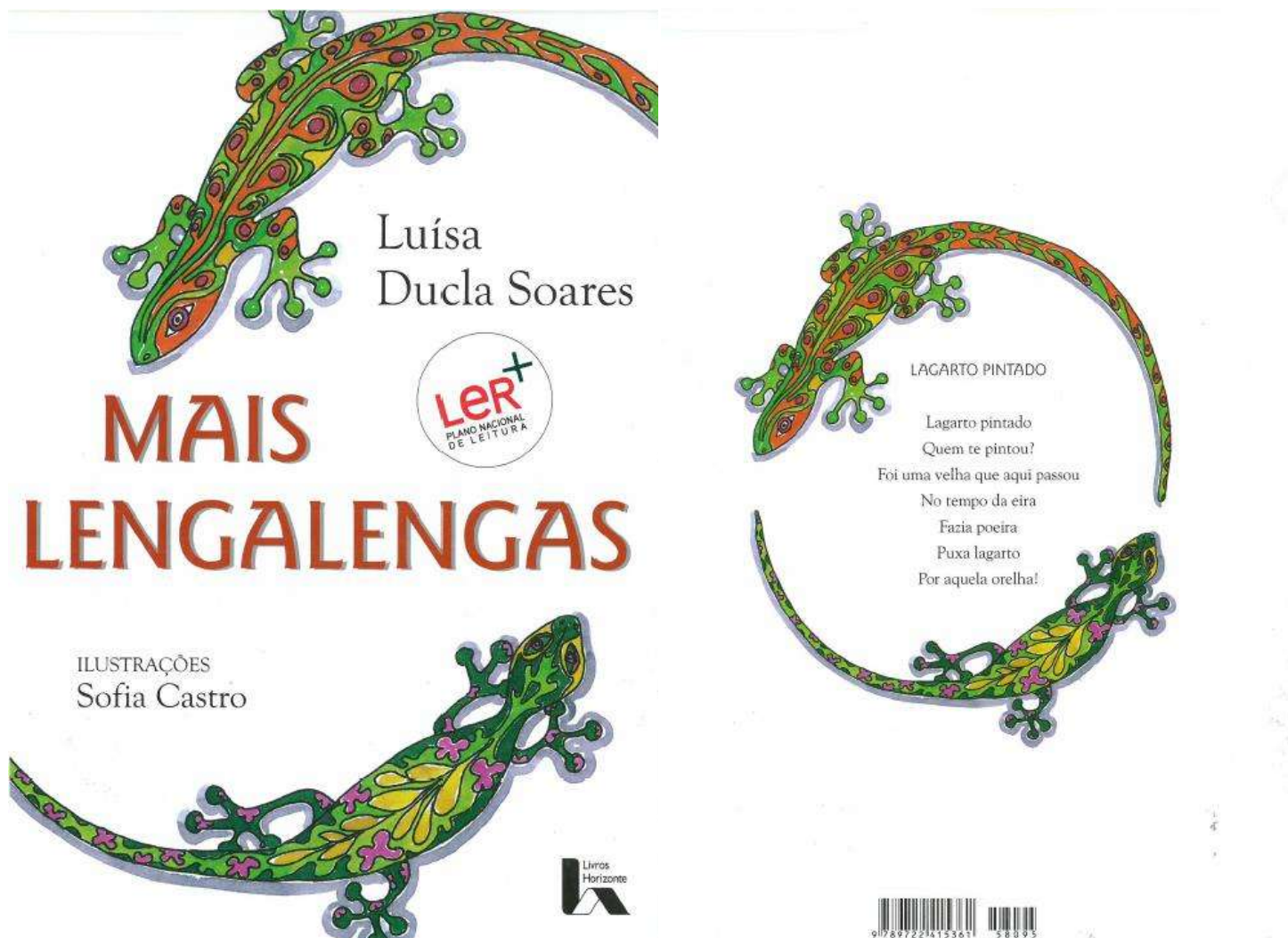


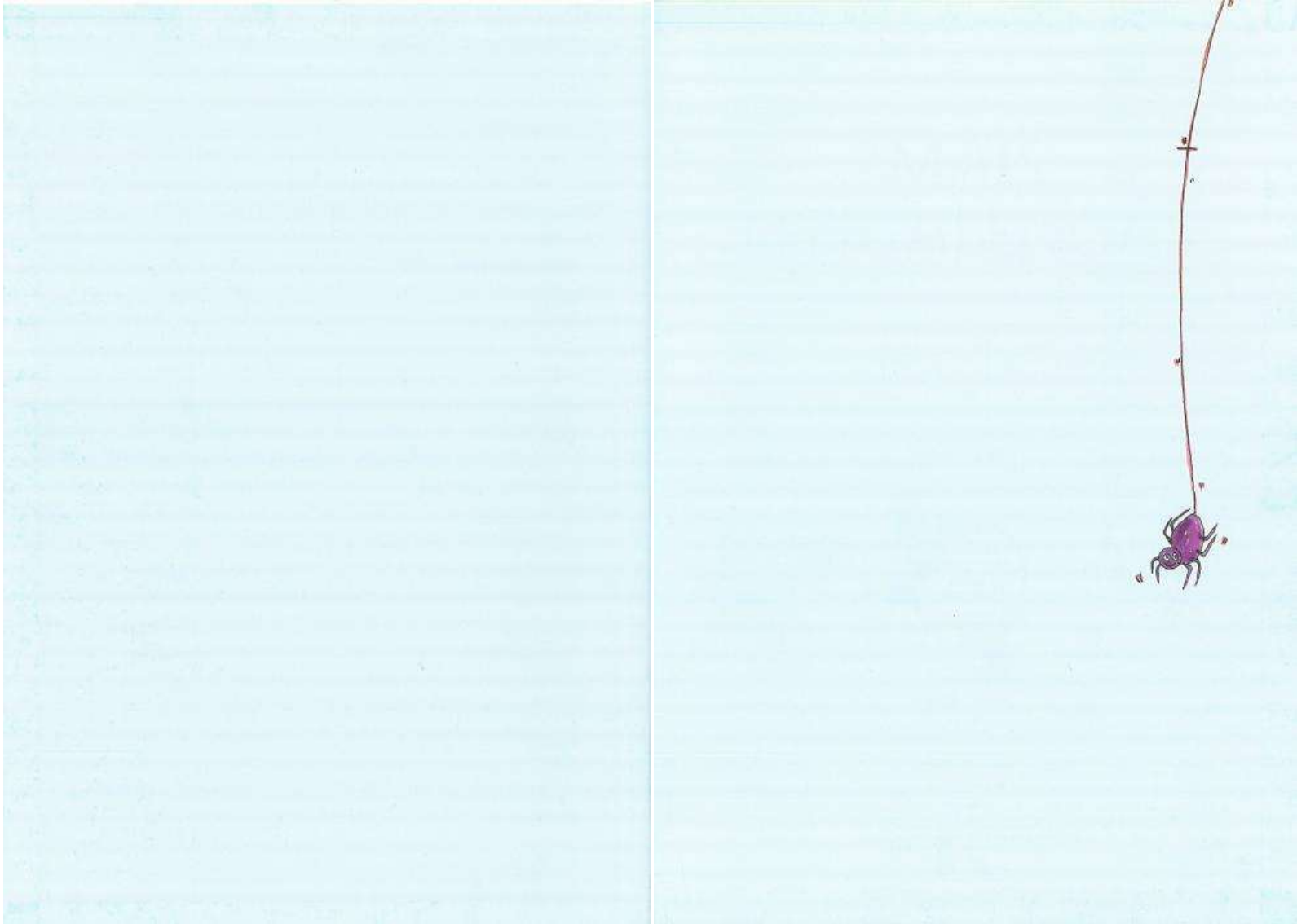
Num ninho de nafagafos
há sete nafagafinhos.
Quando a nafagafa sai
ficam os nafagafos sozinhos.



15

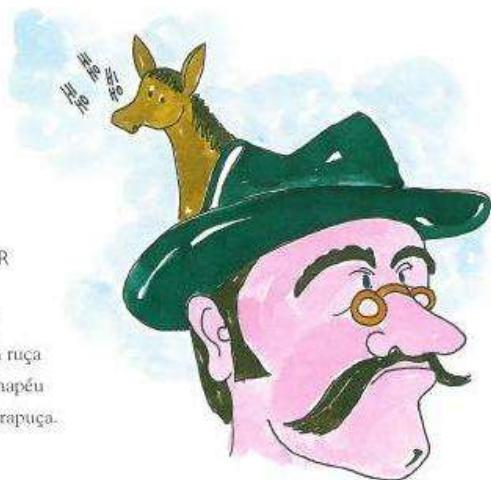
Anexo 6 – Apresentação do livro *Mais Lengalengas*





DOUTOR

Doutor
Da mula ruça
Tira o chapéu
Põe a carapuça.



BAILE

Baila o cão e baila o gato,
Baila o feijão carrapato,
Carrapato, carrapatinho,
Baila mais um bocadinho.



Anexo 7 – Apresentação do livro *Versos com todas as letras*

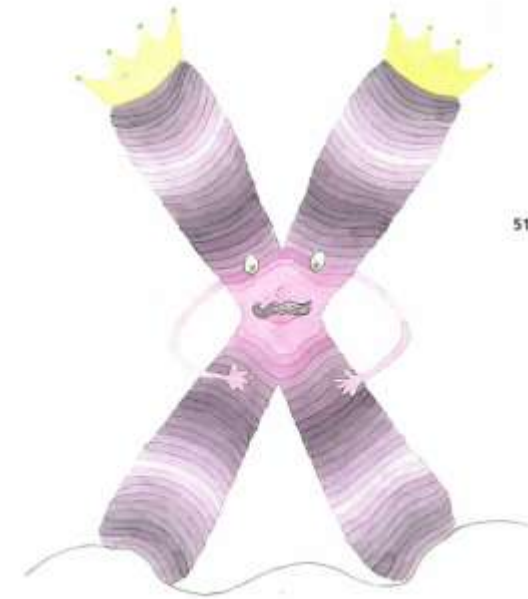






X

O X é uma marca na raiz
feita com um pau de giz
por alguém que sempre quis
meter na natureza o nariz,
armando-se até em juiz.
O X é rei do xisto,
que, embora caiba aqui,
não tem nada a ver com isto.



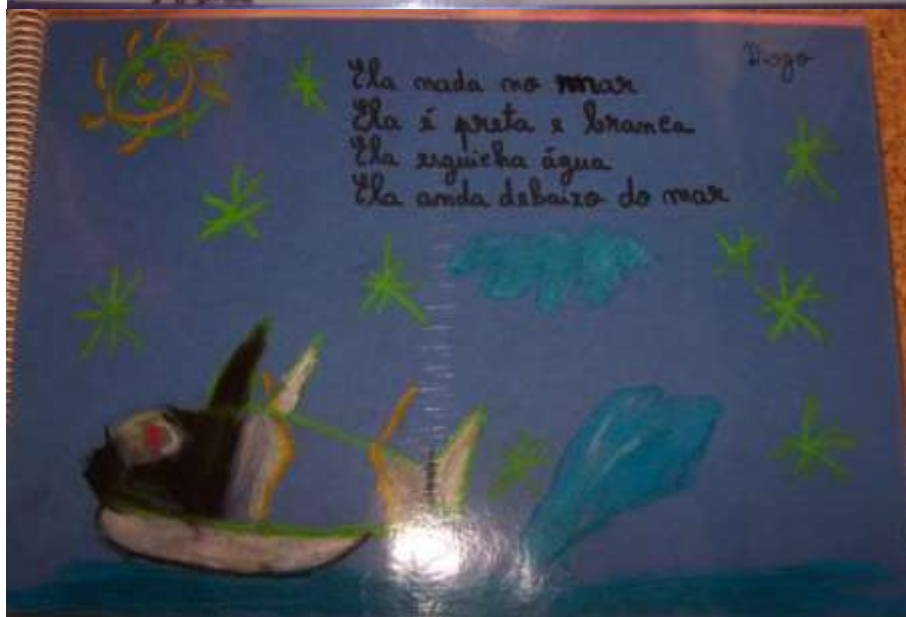
51

Anexo 8 – Apresentação do álbum poético construído pelas crianças















Anexo 9 – Autorização de recolha de registos fotográficos



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

ALBERTO SAMPAIO



Agrupamento de Escolas
Alberto Sampaio | 150976

Declaração

Para os devidos efeitos declaro possuir declaração dos pais e encarregados de educação com autorização do uso de fotografias e vídeos dos seus educandos para fins educativos.

Nogueira, 17 de abril de 2015

A professora titular do 1ºA e coordenadora da Escola básica nº1 de Nogueira

A-a Kania da Silva Dias Rodrigues Lopes



Sede: Escola Secundária de Alberto Sampaio | Rua Alvaro Carneiro
4715-066 Braga
Telefone: 253 204 220
Fax: 253 204 224
www.etas.pt



AUTORIZAÇÕES

CENTRO SOCIAL DA PARÓQUIA DE S. LÁZARO

Estabelecimento: Só de Tiracolo Educadora: Eliane Lopez Sala: 3A

NOME DA CRIANÇA	Registro fotográfico para autorização				
Afonso Castro	A [Rubrica]				
Alexandre Vieira	23/04/2014 A [Rubrica]				
Alicia e Sofia Vale	A Daniela 23/04-2014				
Ana Filipa Matheio	A [Rubrica]				
Ana Isabel Macedo	17.04.2014 A [Rubrica]				
Ana Miguel Machado	A 02/05/2014 [Rubrica]				
Bertho Gonçalves	A 23/05/2014 [Rubrica]				
Inês Costa	A 09/05/2014 [Rubrica]				
Filipe Carvalho	A 23/04/14 Dulce Carvalho				
Joana Carrasa	A 22/4/14 Teresa Simões				
João Afonso Faria	A Sara Simões				
João Dinis Ferreira	NA 20/05/2014 [Rubrica]				
Leonor Fernandes	A 30/04/2014 [Rubrica]				
Luis Rigo	A [Rubrica]				
Maria Freitas	A Cidália Araújo				
Maria Gomes	A Teresa Gomes				
Rui Carlos Pinheiro	A 05/05/2014 Rui Carlos Pinheiro				

Tiago Rosário	A [Rubrica] 02.05.14				
Morgana Morais	A [Rubrica] 23/04				
Martilde Ferreira	A [Rubrica] 23/04				
Marta Veloso	A [Rubrica] 20/05/2014				

Legenda: Identificar o assunto a autorizar; Referir A(autorizo) ou NA(não autorizo), data e rubrica do EE

DQ/101.2