



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana Cláudia Pinheiro Rego

**Literatura infantil e ambiente em simbiose:
Estratégias para o ensino da Língua
Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana Cláudia Pinheiro Rego

**Literatura infantil e ambiente em simbiose:
Estratégias para o ensino da Língua
Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando José Fraga Azevedo

abril de 2016

Declaração

Nome: Joana Cláudia Pinheiro Rego

Endereço eletrónico: joana.libe@gmail.com

Telemóvel: 937257722

Número de Bilhete de Identidade: 13617836

Título do Relatório: Literatura infantil e ambiente em simbiose: Estratégias para o ensino da Língua Portuguesa no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Supervisor: Fernando José Fraga Azevedo

Ano de conclusão: 2016

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

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

Universidade do Minho, ___/___/___

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

*“Sou um pouco de todos que conheci, um pouco dos lugares que fui,
um pouco das saudades que deixei e sou muito das coisas que gostei”*

(Antoine de Saint-Exupéry)

Um trabalho desta natureza não seria possível sem a ajuda, disponibilidade e incentivo de algumas pessoas e às quais não poderia deixar de agradecer.

Ao Professor Doutor Fernando Azevedo, meu orientador, por toda a disponibilidade, ensinamentos e pertinência das suas críticas e sugestões. Obrigada pela orientação preciosa e por apoiar as minhas escolhas.

Ao professor Carlos Fragoso, obrigada pela partilha de conhecimentos e experiências, disponibilidade e motivação ao longo deste tempo. A todos os professores da escola EB 1 da Sé, pelo companheirismo e generosidade, em especial à professora Júlia Nogueira, pelo carinho e atenção com que nos recebeu na sua sala.

Aos meus familiares que, direta ou indiretamente, me incentivaram nesta jornada, em especial à minha mãe, pela compreensão, paciência e encorajamento e ao meu irmão, por ser o meu pilar sempre presente.

A todos os meus amigos e amigas, em especial à Ana, à Carla, à Joana, à Sofia e ao Rui, pelos conselhos, medos e angústias partilhadas durante o estágio e escrita deste relatório. Obrigada pelo apoio incondicional.

Aos meus colegas de mestrado, Helena, Vanessa, Catarina, Rita, João e Tiago, por todos os momentos de partilha, de risos, de entreajuda. Obrigada por serem a pequena família que levarei sempre comigo, na cabeça e no coração, para a sala de aula.

Ao escritor, ilustrador e editor Pedro Seromenho e à corporação de Bombeiros Voluntários da Sé, um agradecimento especial pelo precioso contributo neste projeto.

Last but not least, e porque sem eles nada seria possível, um muito obrigada pela espontaneidade, simplicidade e carinho de todos os pequenos mestres do 3º e 5º G que fizeram parte deste projeto, em especial ao Ricardo (serás sempre a pequenina estrelinha a brilhar no fundo da sala).

Não é apenas um trabalho que fica concluído, mas sim, o culminar de uma importante e inesquecível fase da minha vida. Obrigada a todos!

Título: *Literatura infantil e ambiente em simbiose: Estratégias para o ensino da Língua Portuguesa no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.*

RESUMO

Este relatório de intervenção pedagógica desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Decorreu em dois contextos do agrupamento de escolas de Real, um de 1º ciclo, numa turma de 3º ano na escola EB1 da Sé, e um de 2º ciclo, numa turma de 5º ano de escolaridade na escola EB 2/3 de Real.

Partindo da obra *As Fadas Verdes*, de Matilde Rosa Araújo (2006), para o 1º ciclo, e *O Planeta Azul*, de Luísa Ducla Soares (2008), para o 2º ciclo, desenvolvemos um conjunto de atividades passíveis de serem trabalhadas em contexto de sala de aula atendendo a estratégias de exploração de textos subdivididas em três fases: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura.

Este relatório está apresentado de forma reflexiva, abrangendo os aspetos mais pertinentes de todo o processo de intervenção e teve como finalidade a promoção da educação literária de textos poéticos com fortes valores ambientais nos dois contextos.

O trabalho inclui ainda um breve enquadramento teórico relativo à educação literária, com destaque para o texto poético e para a relação entre a literatura infanto-juvenil e a consciência ecológica.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Valores, Consciência Ecológica

Title: *Children's literature and environment in symbiosis: Teaching strategies for Portuguese Language in 1st and 2nd stage of Elementary Education.*

ABSTRACT

This pedagogical intervention report was developed under the scope of Supervised Teaching Practice (STP) course unit, of the Master degree in Education on 1st and 2nd stage of elementary education. It took place in two different contexts of Real School Grouping, one on a 1st stage in a 3rd grade class in EB1 Sé School and the other on a 2nd stage of schooling in a 5th grade class in EB2/3 Real School.

Starting from the work *As Fadas Verdes* written by Matilde Rosa Araújo (2006) for the 1st stage, and *O Planeta Azul* written by Luísa Ducla Soares (2008) for the 2nd stage, it was developed a set of activities that could be worked in the classroom context regarding the strategy of text exploration, subdivided into three phases: pre-reading, during reading and post-reading.

This report is presented in a reflectively form, covering the most relevant aspects of the whole intervention process and it was aimed to promote literary education of poetic texts with strong environmental values in both contexts.

The work also includes a brief theoretical framework on literary education, with emphasis on the poetic text and the relationship between children's literature and ecological awareness.

Keywords: Children's literature, Values, Ecological Awareness

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROJETO	3
1.1 Caracterização dos Contextos	3
1.1.1 Agrupamento de Escolas	3
1.1.2 Turma de 1º Ciclo	6
1.1.3 Turma de 2º Ciclo	8
1.2 Definição do Projeto.....	9
CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1 Literatura e educação literária no Ensino Básico.....	12
2.2 O Texto Poético	13
2.3. Literatura infanto-juvenil e consciência ecológica	17
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	20
3.1 Objetivos do Projeto.....	20
3.2 Procedimento Metodológico.....	20
3.3 Estratégias de Intervenção	22
3.4 Plano Geral de Intervenção	23
3.5. Escolha das obras	25
CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO	27
4.1 Fases do Processo de Intervenção	27
4.1.1. 1º Ciclo.....	27
4.1.2 2º Ciclo.....	36
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
Bibliografia Ativa	52
Bibliografia Passiva	52
ANEXOS	56
Anexo I – Dados do Agrupamento	57
ANEXO II – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS PRÉ-CONCEITOS (1º CICLO)	59
ANEXO III – ATIVIDADE DE ESCRITA CRIATIVA (2º CICLO)	61
ANEXO IV – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS PRÉ-CONCEITOS (2º CICLO)	63

ANEXO V – HETEROAVALIAÇÃO DA LEITURA (2º CICLO).....	65
ANEXO VI – LETRA ORIGINAL E TRADUÇÃO DA MÚSICA <i>WHAT A WONDERFUL WORLD</i>	67

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquema Características das Fadas	28
Figura 2 Capa da Obra <i>As Fadas Verdes</i>	29
Figura 3 Contracapa da Obra <i>As Fadas Verdes</i>	29
Figura 4 Poema <i>Cortar</i>	31
Figura 5 Segundo poema.....	34
Figura 6 Maquete de quartel de Bombeiros feita com materiais reciclados.....	35
Figura 7 Capa e contracapa da obra O Planeta Azul	37
Figura 8 Primeiras páginas da obra O Planeta Azul	37
Figura 9 Poema <i>O Planeta Azul</i>	40
Figura 10 Poema <i>Canção da Terra</i>	42
Figura 11 Poema <i>A Nossa Terra</i>	44

Índice de Tabelas

Tabela 1. Indicadores globais do agrupamento.....	5
Tabela 2: Resultados do ano anterior (1º ciclo).....	6
Tabela 3: Notas por áreas curriculares (1º ciclo)	6
Tabela 4: Indicadores de sucesso (1º ciclo).....	7
Tabela 5: Dados globais de ano (1º ciclo).....	7
Tabela 6: Notas finais por áreas curriculares (2º ciclo)	7
Tabela 7: Dados globais de ano (2º ciclo).....	9
Tabela 8: Cronograma das sessões realizadas	21
Tabela 9: Intertextualidade entre os dois poemas	43
Tabela 10: Análise do poema.....	44

Índice de Gráficos:

Gráfico 1. Avaliação sumativa por área curricular (1º ciclo)	6
--	---

INTRODUÇÃO

*Ensinar não é transferir conhecimento
Mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção
(Freire, 2003: 47)*

O presente relatório de intervenção pedagógica foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Decorrido o estágio na PES, este trabalho visa não só reproduzir e expor as estratégias utilizadas em contexto de 1º e 2º ciclos, mas também servir de instrumento de reflexão para futura prática docente. Estes objetivos vêm no sentido da crença em que nos guiamos de que o profissional de educação deve ter um papel ativo, sendo capaz de refletir acerca da sua prática, de modo a desenvolver a sua atividade de forma consciente e crítica.

As propostas de trabalho aqui apresentadas ocorreram em duas escolas do Agrupamento de Escolas de Real, tendo sido uma em 3º ano e outra em 5º ano de escolaridade. Estas mesmas propostas centram-se em estratégias para a promoção da educação literária através de textos que incentivem a consciência ambiental.

Num mundo em constante desenvolvimento e apetrechado de novas tecnologias há algo a ter em conta e que tem sido cada vez mais subestimado pelas novas gerações: a sustentabilidade do nosso planeta. Existe, nos dias de hoje, a ideia errada de que o Homem pode controlar o meio, mas, aos poucos, estamos a perceber que vivemos num sistema fechado, finito e que as nossas ações têm consequências.

Vamos assistindo, cada vez mais, a um mundo degradado onde estas necessidades de preservação e conservação da natureza são de extrema importância, não só para nós, seres humanos, como para todos os seres vivos. Assim, a literatura infanto-juvenil tem procurado tratar

a questão ambiental, “colaborando para a construção de uma consciência ecológica e de ecoliteracia” (Ramos & Ramos, 2013: 23).

A simbiose entre o mundo literário e um mundo ecológico enquadra no desenvolvimento cognitivo e na promoção de valores, com objetivo de formar leitores críticos e atentos aos problemas ambientais. Pretende-se, desta forma, mostrar que é possível despertar e estimular o gosto pela leitura, alertando e consciencializando os mais novos para os problemas do mundo atual, fazendo-os refletir nas suas atitudes.

Num primeiro capítulo, são apresentados os dois contextos de intervenção e a forma como surgiu a questão central do projeto, fazendo uma pequena descrição acerca do agrupamento de escolas, suportando todos os dados no Projeto Educativo do mesmo.

Seguidamente é feito um enquadramento teórico subdividido em três tópicos centrais: educação literária, onde se pretende evidenciar a importância da formação de leitores; o texto poético, pertinência e relevância nos primeiros anos de escolaridade; e a educação ambiental através dos textos literários, vincando a formação de valores por parte dos mais novos.

No capítulo III são exibidas a metodologia e estratégias utilizadas no decurso da intervenção pedagógica, com a apresentação dos objetivos pretendidos e escolha das obras a serem trabalhadas nos dois ciclos do ensino básico.

O Capítulo IV destina-se ao desenvolvimento da intervenção, propriamente dito, onde são apresentadas as fases pelas quais o projeto passou e as propostas de atividades desenvolvidas ao longo do estágio, nos dois contextos.

A última parte do relatório remete para uma breve síntese do trabalho desenvolvido, através de uma reflexão geral sobre a prática articulada com os objetivos definidos inicialmente. São aqui apresentadas também as limitações do projeto bem como sugestões para desenvolvimentos futuros do mesmo.

CAPÍTULO I - CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROJETO

Neste capítulo é caracterizado o Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvida a intervenção pedagógica. Todas as informações presentes foram baseadas nos documentos institucionais, com particular destaque para o Projeto Educativo, nas referências fornecidas pelos professores, bem como na observação participante realizada ao longo do estágio. São aqui também apresentados os moldes em que o projeto surgiu.

1.1 Caracterização dos Contextos

1.1.1 Agrupamento de Escolas

O projeto de intervenção pedagógica supervisionada foi desenvolvido em duas escolas, uma de 1º ciclo, outra de 2º e 3º ciclos, sendo que ambas fazem parte do Agrupamento de Escolas de Real (AER), em Braga, um contexto indubitavelmente urbano. “O Agrupamento de Escolas de Real, homologado em 26 de Junho de 2003, é constituído por um centro escolar (JI+EB1), quatro escolas do 1º ciclo do Ensino Básico (EB1), três jardins de infância (JI), e uma escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (EB2,3), sendo esta a sede do Agrupamento” (http://www.aereal.edu.pt/_escolas). Fazem parte do corpo docente 22 professores do 1º ciclo e 66 professores de 2º e 3º ciclo. Quanto ao pessoal não docente, integram este agrupamento 46 assistentes operacionais, distribuídos pelas nove unidades de ensino, uma técnica superior na área de psicologia a tempo inteiro e uma educadora social.

São componentes do Agrupamento de Escolas de Real uma série de apoios, estruturas e associações que permitem dar força e resposta aos valores aqui defendidos: duas Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência e surdocegueira (UAEM), com o objetivo de proporcionar a estas crianças oportunidades de aprendizagens centradas nas suas capacidades e necessidades; o Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional (SPOV) e o Gabinete de Promoção do Sucesso (GPS), cujo propósito se prende com a promoção de uma melhor adaptação dos alunos, consoante as suas carências; as Bibliotecas Escolares (BE'S), que se apresentam como uma estrutura de apoio educativo com vista à melhoria da qualidade do ensino; a Educação Especial (EE), que visa responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações

significativas ao nível da atividade e da participação; a Equipa de Coordenação da Autoavaliação do Agrupamento (ECAVA), que, em conjunto com todos os professores em Conselho de Ano, permite a realização de vários tipos de monitorização periódica dos resultados escolares com vista à sinalização, apoio e melhoria do percurso escolar; o apoio educativo, incluindo o apoio ao estudo, pretende responder não só às dificuldades de aprendizagem, como também incentivar à melhoria para a qualidade daqueles que são já bem-sucedidos; a associação de estudantes (AE), que tem assumido um papel progressivamente relevante no plano lúdico, sociocultural e desportivo; e, ainda, uma organização que possibilita o funcionamento de todas as suas escolas a tempo inteiro, proporcionando os seguintes serviços: Atividades de Animação e Apoio às Famílias e Componente de Apoio à Família (AAAF/CAF); Atividades de Enriquecimento Curricular; e Ocupação Plena dos Tempos Escolares (OPTE).

Apesar da tendência demográfica nacional estar em progressivo declínio, nos últimos anos o número de alunos que frequenta o agrupamento, de uma forma geral, tem aumentado. No presente ano letivo (2013/2014) fazem parte da educação pré-escolar 171 crianças, 711 do 1º ciclo e 895 do 2º e 3º ciclo do ensino básico, totalizando 1777 alunos em todo o agrupamento, de entre os quais 72 são alunos com necessidades educativas especiais (NEE), ou seja, cerca de 4% da população discente (ver anexo I). No entanto, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2014: 4) este “número total sofre algumas oscilações ao longo do ano, uma vez que ocorre a transferência de alunos (institucionalizados ou outros) devido a mudanças de residência, situação que tem registado um aumento significativo nos dois últimos anos. Esta situação faz variar os resultados do Agrupamento uma vez que traz como consequência aumento de retenções, essencialmente, devido ao elevado absentismo e à falta de empenho no estudo proveniente das baixas expectativas face à escola”.

O gráfico seguinte permite-nos ter uma visão geral deste agrupamento, pois dá-nos conta dos indicadores globais nos últimos três anos letivos: a taxa de transição (anos intermédios de ciclo); a taxa de conclusão (anos terminais de ciclo); a taxa de abandono; a taxa de transferências; a taxa de anulação de matrícula e a de exclusão por excesso de faltas. Fazendo uma breve análise, podemos concluir que a percentagem de transição ao longo dos anos não se desvia muito dos 95%, enquanto que os valores percentuais relativos à conclusão de anos terminais de ciclo tem vindo a diminuir lentamente, decaindo de 97% para os 93% em 2012/2013. Já a taxa de transferências apresenta valores de ligeira subida ao longo dos três

anos letivos, passando de 2,1% em 2010/2011 para 3,9% em 2012/2013. A taxa de abandono apresenta números residuais nos três anos letivos (0,1%). No entanto, tal como nos é indicado no gráfico, e assumido no Projeto Educativo do Agrupamento, a principal causa deste valor prende-se com as “dificuldades em vencer a resistência à escolarização por parte dos alunos que pertencem à etnia cigana”. No que diz respeito às taxas de anulação de matrícula ou de exclusão por faltas, essa percentagem é nula.

Indicadores globais em % (Ensino Regular do 1.º ao 9.º ano)						
Taxa						
	Transição (*)	Conclusão (**)	Abandono	Transferências	Anulação matrícula	Exclusão por faltas
2010/2011	95,2%	96,8%	0,1% (***)	2,1%	0,0%	0,0%
2011/2012	95,8%	94,7%	0,1% (***)	3,9%	0,0%	0,0%
2012/2013	94,6%	92,8%	0,1% (***)	3,9%	0,0%	0,0%

(*) Taxa relativa a anos intermédios de ciclo; (**) Taxa relativa a anos terminais de ciclo; (***) Taxa originária em alunos de etnia cigana.

Tabela 1 - Indicadores globais do agrupamento

O AER tem como missão a promoção e desenvolvimento das aprendizagens a todos, independentemente da sua origem, definindo-se assim como uma escola inclusiva onde a integração da comunidade cigana se tem tornado um desafio. Fazem parte deste agrupamento alunos de diferentes nacionalidades e etnias e esta questão é vista como uma mais-valia para a identidade cultural. É, então, de todo relevante “fazer da diversidade um fator positivo de desenvolvimento” (PEA, 2014: 11) proporcionando a todos valores para a construção de uma cidadania ativa. Sendo a escola o primeiro contexto na vida de um cidadão, ela funciona como o local de aquisição de conhecimentos onde a criança aprende a respeitar o próximo, independentemente das suas diferenças: “A missão do AER alicerçada nos valores da cidadania e com uma dinâmica pedagógica de qualidade, propõe-se formar cidadãos conscientes e solidários, responsáveis e participativos, capazes de darem o seu contributo para o progresso da sociedade” (PEA, 2014: 11).

Para a concretização dos seus objetivos, e de acordo com os valores delineados, estabeleceu-se que o Projeto Educativo do Agrupamento assentaria a sua operacionalização em 4 eixos de intervenção: Qualidade das aprendizagens; Igualdade de oportunidades; Cultura de Autoavaliação; e Identidade institucional, subdivididos em objetivos estratégicos específicos para cada um.

1.1.2 Turma de 1º Ciclo

No caso do 1º ciclo, o projeto foi implementado na turma G do 3º ano na Escola Básica 1 da Sé, localizada na união de freguesias de Maximinos, Sé e Cividade. Uma turma com 23 alunos, dos quais 12 são do sexo feminino e 11 são do sexo masculino, sendo que há um aluno com necessidades educativas especiais (problemas auditivos).

Esta turma manteve todos os seus alunos do ano transato, à exceção de três, bem como a professora. No terceiro período do ano letivo de 2012/2013, no 2º ano de escolaridade (turma D), os seus resultados foram os seguintes:

EB1 da Sé	2.ºD	P				M				EM				# alunos
		NS	S	SB	Ex	NS	S	SB	Ex	NS	S	SB	Ex	
	2.ºD	1	14	8	3	3	10	9	4	1	4	14	7	26
	2.ºE	2	12	6	6	2	12	5	7	0	6	11	9	27

Tabela 2 – Resultados do ano anterior (1º ciclo)

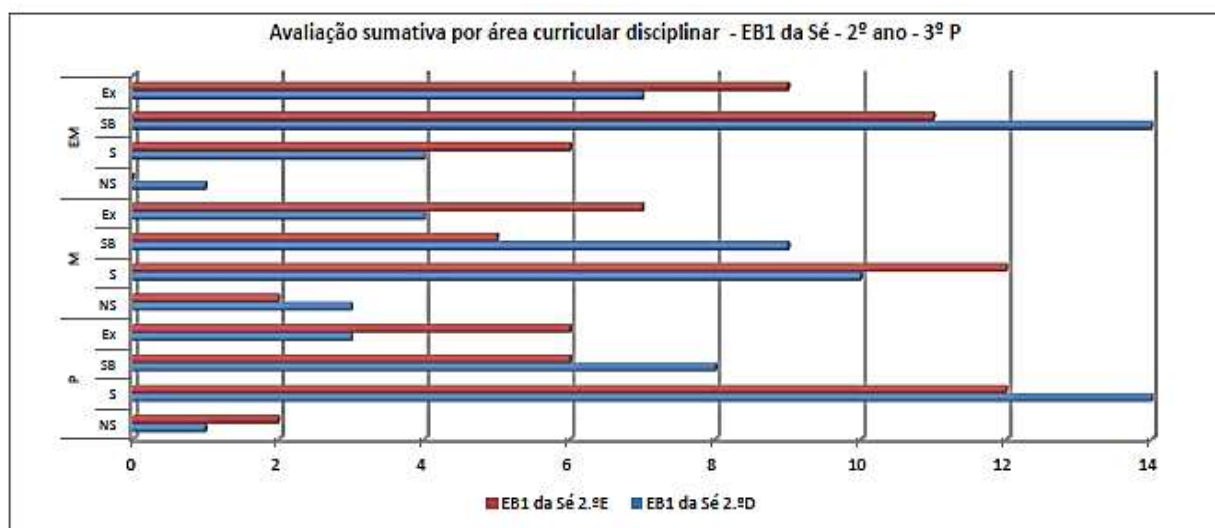


Gráfico 1 – Avaliação sumativa por área curricular (1º ciclo)

Dos gráficos anteriores, retirados do Relatório de Autoavaliação da Escola, elaborado pela Equipa de Coordenação de Autoavaliação do Agrupamento, podemos concluir que a média classificativa é, para Português e Matemática, Satisfaz e, para Estudo do Meio, Satisfaz Bastante. O número de negativas a Português e a Estudo do Meio é de apenas uma, enquanto que a

Matemática é de três. Quanto às classificações mais elevadas, sete alunos terminaram o ano com Excelente a Estudo do Meio, quatro a Matemática e três a Português.

• ÁREAS CURRICULARES – PORTUGUÊS (P), MATEMÁTICA (M) E ESTUDO DO MEIO (EM)

3.º período		P				M				EM				# alunos
		NS	S	SB	Ex	NS	S	SB	Ex	NS	S	SB	Ex	
EB1 da Sé	3.ºF	0	11	7	5	0	7	11	5	0	1	17	5	24
	3.ºG	1	2	16	0	1	4	10	4	1	2	12	4	23

Tabela 3 – Notas por áreas curriculares (1º ciclo)

• INDICADORES: SUCESSO, SUCESSO DE QUALIDADE E SUCESSO PLENO

3.º período		P			M			EM			# alunos	Tx.Suc. P.
		Tx.Suc.	Tx.Suc. Q.	Moda	Tx.Suc.	Tx.Suc. Q.	Moda	Tx.Suc.	Tx.Suc. Q.	Moda		
EB1 da Sé	3.ºF	95,8	50,0	S	95,8	66,7	SB	95,8	91,7	SB	24	95,8%
	3.ºG	78,3	69,6	SB	78,3	60,9	SB	78,3	69,6	SB	23	100,0%

Tabela 4 – Indicadores de sucesso (1º ciclo)

Concluído o projeto e, após o término das aulas do ano letivo de 2013/2014, conseguimos apurar também os resultados que esta turma, agora 3ºG, obteve. Assim, passamos a apresentar os respetivos gráficos:

Fazendo uma análise sucinta dos gráficos acima representados, e comparando-os com os do ano letivo anterior, podemos concluir que a média classificativa subiu ligeiramente a Português e Matemática, ficando agora no Satisfaz Bastante nas três áreas curriculares. De uma forma geral, a turma obteve resultados mais satisfatórios que no ano anterior e a taxa de sucesso pleno apresenta o valor máximo, 100%. Analisando os dados globais de ano, todos os alunos transitaram de ano. Com base nestes resultados, podemos concluir que esta turma é de nível médio-alto.

• DADOS GLOBAIS DE ANO

3.º ano	EB1 da Sé			
	3.ºF		3.ºG	
Situação de final de ano letivo	#	%	#	%
Transitou	24	100%	23	100%
Não transitou	0	0%	0	0%
Aprovado	0	0%	0	0%
Não aprovado	0	0%	0	0%
Abandonou	0	0%	0	0%
Transferido	0	0%	0	0%
Total	24	100%	23	100%
Total avaliados	24		23	

Tabela 5 – Dados globais de ano (turma 1º ciclo)

1.1.3 Turma de 2º Ciclo

No 2º ciclo, o projeto foi desenvolvido numa turma de 5º ano na Escola Básica 2/3 de Real, escola sede do agrupamento, localizada na união de freguesias de Real, Dume e Semelhe. A turma é constituída por 26 alunos em regime presencial sendo que 11 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Deste número, fazem parte dois alunos com necessidades educativas especiais que não frequentam as aulas juntamente com os colegas e que, por isso, não tivemos qualquer contato com elas.

Uma vez que a Escola de Real é destinada a alunos a partir do 2º ciclo, esta turma foi criada de raiz, pois foi a primeira vez que estas crianças nela ingressaram. Desta forma, ao contrário do estudo e análise que foram realizados no 1º ciclo, onde pudemos ter acesso às classificações dos alunos no ano letivo anterior, não nos foi possível determinar qual o seu historial escolar. Sabemos apenas, por indicação do professor supervisor, que a maior parte destes alunos eram provenientes de escolas do mesmo agrupamento, pelo que já se conheciam.

Terminado o ano letivo, foi possível elaborarmos um gráfico com as classificações dos alunos divididas pelas áreas curriculares correspondentes. Assim, analisando a tabela seguinte, é possível concluir que as disciplinas de Português e de Matemática são as que mais notas negativas registaram, ficando, por isso, a sua média abaixo dos 3 valores.

Níveis	P	I	HGP	MAT	CN	EV	ET	EM	EF	EMR C
1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
2	10	6	2	10	1	0	0	1	0	0
3	7	12	11	7	14	12	13	15	8	0
4	6	2	7	4	6	7	4	4	11	2
5	1	4	3	1	3	5	7	4	5	10
MÉDI A	2,92	3,17	3,42	2,57	3,45	3,71	3,75	3,43	3,88	4,83

Tabela 6 – Notas finais por áreas curriculares (2º ciclo)

Relativamente aos dados apurados após o final do ano letivo de 2013/2014, já depois da nossa intervenção, analisando o gráfico seguinte, podemos constatar que 25 alunos transitaram de turma, sendo que apenas um ficou retido. Comparando os resultados com as outras turmas do mesmo ano, é possível verificar que o 5º G foi a segunda turma com maior percentagem de aprovações, sendo que houve apenas uma turma onde todos os alunos conseguiram concluir o ano.

• DADOS GLOBAIS DE ANO

5.º ano	5.º A		5.º B		5.º C		5.º D		5.º E		5.º F		5.º G		5.º ano		Taxa de transição	Diferença	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	92%		
																		Meta ciclo	-1%
Transitou	19	90%	18	95%	29	100%	24	89%	23	82%	25	89%	25	96%	163	92%	93%		
Não transitou	2	10%	1	5%	0	0%	3	11%	5	18%	3	11%	1	4%	15	8%			
Abandonou	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%			
Transferido	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%	2	7%	0	0%	0	0%	3	2%			
# alunos avaliados	21		19		29		27		28		28		26		178				
# alunos	21		20		29		27		30		28		26		181				

Tabela 7 – Dados globais de ano (2º ciclo)

1.2 Definição do Projeto

Devido ao tempo limitado que a professora do primeiro ciclo tem para lecionar todo o programa, foi-nos solicitado que tentássemos enquadrar o nosso projeto nas temáticas e matérias do 3º ano. Assim, envolvendo o tema central “A literatura na infância”, propusemo-nos a trabalhar uma das obras obrigatórias das metas curriculares para este ano de estudos.

Após algumas semanas de observação, foi possível perceber algumas características desta turma e, de entre outras, salta à vista a motivação, interesse e empenho destes alunos pelos mais variadíssimos temas. É fácil conseguir captar a sua atenção e despoletar uma agradável discussão de ideias. Os alunos são muito perspicazes e conseguem rapidamente envolver-se nos assuntos da atualidade, formando opiniões próprias e construindo ativamente para uma posição crítica na sociedade. Deste modo, e interligando a preocupação descrita anteriormente acerca do aproveitamento e rentabilidade do tempo da professora, procuramos um texto que pudesse extrair e desenvolver esta capacidade intrínseca nas crianças, numa busca de formar leitores críticos.

A ecoliteracia¹ surgiu assim como tema suscetível de ser trabalhado, após, em conversa de sala de aula, as crianças terem demonstrado interesse à professora em fazer uma composição ao ar livre sobre o ambiente. Aliado este primeiro interesse, destacamos outra razão que nos mostrou ser uma questão viável de ser trabalhada: a presença de um ecoponto à entrada da sala de aula, que estava a ser subvalorizado. Apesar da existência deste instrumento, todo o lixo era depositado num caixote comum, sem qualquer preocupação na sua separação.

Como foi referido anteriormente, foi nossa preocupação aliar o nosso projeto às metas e objetivos a cumprir neste ano de escolaridade, de forma a não retirarmos mais tempo à professora cooperante. Assim, analisando as obras obrigatórias, tendo como ideia inicial trabalhar o meio ambiente através dos livros, selecionamos uma obra com vários textos poéticos.

Pensando já numa forma de enquadrar o tema escolhido ao 2º ciclo, onde, nesta altura, ainda nos é desconhecida a turma, bem como o professor cooperante, tornou-se indispensável conhecermos o projeto educativo do agrupamento para que a temática a ser trabalhada fosse ao encontro das necessidades e objetivos dos alunos. Deste modo, depois de analisado o documento que visa orientar a ação educativa destas escolas, destacamos a importância conferida a uma educação de valores, dos quais se destaca a educação para a autonomia e cidadania. Pareceu-nos, então, de todo relevante e pertinente contribuir para o desenvolvimento de um dos quatro eixos que limitam o Projeto Educativo do Agrupamento através de uma educação literária direcionada para as boas práticas ambientais: "Eixo de intervenção II – Igualdade de oportunidades Objetivos estratégicos: 4. Implementar projetos e atividades de consciencialização e intervenção da comunidade educativa em questões sociais, ambientais, de educação para a saúde e segurança, (PEA, 2004: 12).

Desta forma, com este projeto pretende-se consciencializar para as questões ambientais através da literatura dirigida à infância e juventude, dando resposta às seguintes questões de investigação:

- Como desenvolver competências linguísticas através de textos de literatura infantil?
- Como desenvolver valores de ecoliteracia através de textos de literatura infantil?

¹ O conceito de *ecoliteracia* foi estabelecido por Capra (2002) e refere-se a uma atitude ambiental de respeito pela Natureza e pelo desenvolvimento harmonioso do planeta. A dilucidação deste conceito será realizada no enquadramento teórico desta pesquisa no capítulo 2.

- De que modo a literatura para a infância tem influência na mudança de atitudes, valores e comportamentos nas crianças?

CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo destina-se à revisão de literatura essencial para a fundamentação do nosso projeto, a qual norteou o desenvolvimento de toda a prática. Apresenta-se subdividido pelos três tópicos principais do nosso tema, começando por um enquadramento da literatura infantil e juvenil, passando pelo texto poético e terminando na ligação entre a literatura de potencial recepção infantil e a consciência ambiental.

2.1 Literatura e educação literária no Ensino Básico

A obra literária de potencial recepção infantil, ao envolver e seduzir, encanta e proporciona interação do leitor com o texto o que torna ainda mais prazeroso o ato de ler, o que termina por proporcionar a formação de leitores.

(Pontes e Azevedo, 2008: s/p)

No ensino-aprendizagem da língua materna, as crianças, que frequentam o Ensino Básico, contactam e interagem com uma pluralidade de textos que, de algum modo, as procuram familiarizar com um conhecimento linguístico especializado e com usos complexos e elaborados da língua, numa pluralidade de contextos e de funções.

Alguns desses textos, nomeadamente aqueles que são reconhecidos como relevantes no âmbito das comunidades interpretativas sincronicamente existentes ou aos quais a tradição atribuiu valor, fazem parte dos cânones e o seu conhecimento, pelos alunos, ajuda-os a sentirem-se *habitantes* de uma casa comum (Azevedo, 2013).

A literatura desempenha um relevante papel na construção do indivíduo e na aquisição dos seus conhecimentos sobre o mundo. De facto, o contacto e a interação com textos literários de qualidade pode ajudar os alunos não apenas a conhecer determinados usos da sua língua, como igualmente ajudá-los a pensar o mundo que os rodeia segundo pontos de vista alternativos e plurais.

É igualmente nossa convicção, seguindo Azevedo & Barros (2015), que o contato positivo com produtos literários de qualidade expande o conhecimento linguístico, o saber acerca do mundo, além de permitir fertilizar hábitos de leitura e de literacia. São hoje vários os autores que enfatizam a importância da interação da criança com produtos literários de qualidade e o desenvolvimento de uma educação e competência literárias (Colomer, 1999; Mendoza Fillola, 1999; Azevedo, 2006; Roig-Rechou, 2013).

2.2 O Texto Poético

*La poesía pertenece a todas las épocas:
Es la forma natural de expresión de los hombres.*

(PAZ, 1956: 68)

O texto poético, pelo jogo que opera com os significantes, pelo uso inusitado de vocábulos e expressões, pela atenção atribuída ao ritmo e aos elementos da forma de expressão, pode revelar-se natural e importante para cativar as gerações mais jovens.

Norton (1992: 344) afirma que “Poetry is one of the more personal genres of literature for both the poet and reader. Although the words are arranged in special forms, poetry has a touch of magic that lets carefully chosen words and sounds, paint vivid pictures and allows the reader to hear, see, feel, and experience the world in new ways”. Jean (1995: 155) acrescenta que a poesia é um gênero que “não se apreende como as diferentes matérias (...) a poesia mergulha as raízes, as próprias origens da linguagem nas profundezas do ser, do corpo e da alma”. O que distingue a poesia dos demais estilos literários é a emoção e expressividade que lhes estão intrínsecas, pois, como refere Waltz, citado por Moisés (1987: 77), “a poesia é a arte de comunicar a emoção humana pelo verbo musical”. Assim, a poesia vai mais além da compreensão das palavras, e, como referem Cerrillo e Atienza, citados por Azevedo e Soares (2013: 9), “las características de brevedad e intensificación (o múltiple codificación) son definitorias y prototípicas de las poesía y ellas en conjunto colaboran (...) para poder definir el poema como una totalidad aislada del resto de realidad y también del resto de lenguaje”.

Definir poesia torna-se um processo difícil dada a sua complexidade. No entanto, de uma forma geral, e depois de analisarmos as diversas concepções dos autores acima

mencionados, podemos dizer que a poesia é um género literário caracterizado pela composição em versos, organizados de forma harmoniosa, em que é transmitida emoção e sensibilidade através das palavras. A poesia comove, desperta e sensibiliza o leitor ou ouvinte e está presente não só nos textos, como na música e nos contos populares. Deste modo, podemos afirmar que a sua origem é muito antiga, pois, como refere Melo (2011: 33), “nas origens da linguagem oral e escrita encontram-se os versos rimados, as canções e o recurso frequente ao refrão. No mundo antigo, a escrita organizava-se de forma rítmica e repetitiva, como suporte para a compreensão e memorização dos textos.”

A criança, desde cedo, manifesta uma apetência natural pelos sons da linguagem, maravilhando-se perante os seus jogos sonoros e rítmicos. De facto, logo após o nascimento, através de canções de embalar, como ao longo do seu crescimento, a criança tem contacto com a poesia, memorizando e recontando trava-línguas, cantigas de roda, lengalengas ou adivinhas. Através destes jogos de palavras, transmitidos de geração em geração, a criança vai estabelecendo uma relação afetiva com a poesia e adquirindo precocemente uma competência literária: “(...) familiarizá-la, desde muito cedo, por exemplo, com a audição de poemas, de cantilenas, de recitações e de outros materiais onde a rima também seja uma constante. Trata-se de uma prática assente na oralidade e que desperta a criança tanto para o mundo que ela passa a imaginar como para os jogos da linguagem (por outros termos, para o jogo que é afinal a linguagem), preparando-a – sem que ela dê conta disso – para uma linguagem oral mais elaborada, para uma leitura – compreensão e não decifração e posteriormente para a escrita.” (Pinto, 1999: 41). Jean (1995: 118) acrescenta ainda que “o que é necessário reconhecer é que a criança que joga sobre uma palavra e com as palavras, sabendo-o ou não, se encontra numa das “veredas”, como dizia Eluard), que conduz à poesia” e, como refere Paul, citado pelo mesmo autor (Jean, 1995: 118), será “um jogo funcional da faculdade representativa ou descritiva possível, devido à liberdade das imagens através dos signos”.

Posto isto, torna-se essencial que o desenvolvimento de competências literárias ao nível da poesia vá sendo adquirido ao longo dos anos, pois, como referem Selfa e Azevedo (2013: 56), “conviene recordar que la lectura y comprensión de textos poéticos favorece el desarrollo de las habilidades intelectuales y de reflexión que tiene que adquirir y potenciar un estudiante en la etapa de EP (Educación Primaria)”. Desta forma, a escola deve fomentar práticas de ensino que permitam à criança conhecer textos poéticos:

“students need many opportunities to listen to poetry and share their responses. They need to hear poetry read aloud, to read poetry aloud themselves, and to write poetry so they can have exciting experiences with words and sounds. The activities also should encourage students to discover rhythms and sounds in poetry and to see, hear, and feel the rhythms, sounds, and details in new ways. (...) Some of these activities develop listening and appreciative abilities, some develop awareness and observation powers, and others develop creative writing abilities.” (Norton, 1992: 344)

Cativar o aluno para a leitura de poemas, nos dias de hoje, parece ser uma dificuldade generalizada sentida pelos professores. Não basta ler o texto, é preciso que o leitor seja capaz de o interpretar, criar inferências e assumir uma posição crítica sobre ele, pois, como referem Azevedo e Melo (2012: 926), deve ser “capaz de o fazer de uma forma não ingênua, ultrapassando a estrutura de superfície do texto e alcançando a sua matriz profunda”. Deste ponto de vista, cabe ao professor motivar os seus alunos para a leitura de textos poéticos pois, como já foi referido anteriormente, a poesia não é passível de ser ensinada. Assim, “o princípio orientador, passa por permitir que cada aluno perceba essa leitura como um processo de enriquecimento pessoal, que lhe possibilite adquirir vocabulário, desenvolver competências leitoras e literárias, tornando-se, simultaneamente, um leitor ‘apaixonado’ ao longo de toda a sua vida” (Azevedo e Soares, 2003: 10).

Para que a criança goste de poesia, é necessário que esta lhe seja apresentada, lida, contada ou cantada, pois é a partir das “experiências positivas que tivemos ao longo dos nossos percursos de vida” (Azevedo e Melo, 2012: 926) que encontramos a motivação para executar determinada atividade mais vezes e com maior prazer. As competências literárias a este nível devem, por isso, ser fomentadas desde muito cedo, sendo que o professor tem um papel importante na criação de condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Trabalhar a poesia na sala de aula terá de ser um momento desafiante e interessante para o aluno, pois o gosto que ele terá e a sua atitude perante o texto poético no futuro dependerão da atração que essa atividade exercer.

Há vários aspetos a ter em conta na exploração de um poema, desde logo, destacamos a sua sonoridade, a sua grafia (forma como nos são apresentadas as palavras no texto) e a sua pluri-isotopia.

Relativamente à sua sonoridade, a poesia apresenta-se como atrativa para a criança aquando do recurso a jogos de palavras e de rimas, que despertam a sua atenção. A componente fónica acaba por ter uma vertente lúdica que possibilita “desenvolver a competência da expressão oral, bem como o gosto e o prazer de ler, na medida em que, ao exigirem a exercitação das várias posições do aparelho fonador, (...) as dificuldades da sua rápida recitação constituem um desafio aliciante para os mais novos” (Azevedo & Melo, 2012: 934). Os diferentes registos de voz, as rimas e as expressões que são utilizados aquando da leitura de um poema dão sentido ao texto e fazem com que o leitor os interprete de forma mais eficaz. Além disso, depois de ouvir algo que o cativa de forma peculiar, vai repetir essa ação, tomando, assim, consciência da palavra em todo o seu sentido, pois, como refere Franco (2012: 87) “A sonoridade de um poema é um convite poderoso à imitação de sons e à descoberta da melodia interior de cada verso”.

O aspeto visual revela-se, também, de extrema importância, uma vez que as ilustrações e a forma como as palavras se apresentam no texto captam a atenção da criança. Muitos dos textos direcionados a esta faixa etária utilizam estratégias retórico-discursivas que permitem ao leitor mais pequeno entrar num mundo de sensações cativante e sedutor. Para além disso, a poesia tem uma forma de se apresentar singular, com um tipo de mancha gráfica facilmente detectável na página do texto. Desta forma a criança começa a contactar com formas de escrita diferentes das habituais, familiarizando-se com os conceitos e conotações de verso, estrofe, rima, quadras, entre outros.

No entanto, esta primeira abordagem em idades precoces deve conter linguagem simples e sem aspetos mais formais ou regras teórico-literárias, de forma a fomentar o gosto pela leitura de poemas. Uma linguagem técnica aquando dos primeiros contactos com o texto poético poderia trazer experiências desagradáveis e desenvolver sentimentos de indiferença ou rejeição para com a poesia.

Ao contrário do que se possa pensar, as crianças nutrem algum fascínio e interesse pelos textos poéticos e, como refere Jean (1995: 136), “as crianças leem melhor e mais depressa os textos de poesia que lhes são propostos do que os textos em prosa”. Como já referimos anteriormente, a sonoridade e jogo de palavras, que os poemas nos apresentam, fazem com que estes textos despertem curiosidade nas crianças. Além disso, na leitura de textos poéticos, cada indivíduo é livre de criar a sua própria interpretação. Assim, a poesia não é

estática, o que permite uma pluralidade de interpretações que, de uma forma ou de outra, nos reportam ao nosso imaginário.

Desta forma, é essencial que os profissionais do ensino criem condições para que estas aprendizagens se tornem possíveis, pois, como refere Quental, (1996: 7 e 9), “Há no espírito das crianças tendências poéticas e uma verdadeira necessidade de ideal, que convém auxiliar e satisfazer, como elementos preciosos para a educação. (...) A poesia é o ideal percebido instintivamente. É por tais motivos que a poesia constitui o instrumento por excelência acomodado para desenvolver, e até evocar, na alma infantil, aquele sentimento do bem e do belo”.

2.3. Literatura infanto-juvenil e consciência ecológica

Embora obedecendo ao protocolo da ficcionalidade, segundo o qual os eventos relatados no texto não podem ser lidos como uma cópia ou um espelho do mundo empírico e histórico-factual, o texto literário não deixa de manter relações mediatas com a semiosfera. De facto, permitindo tornar visíveis determinados mundos possíveis, o texto literário gera, nos seus leitores, a consecução de importantes e significativos efeitos perlocutivos.

Como afirmam Ramos e Ramos (2013: 19), “(...) a literatura para a infância não é alheia, desde a sua génese, à necessidade de se vincular ideologicamente a princípios e valores tidos como relevantes e determinantes para a formação do indivíduo e para a sua relação com os outros e com o meio onde se insere (...)”.

A necessidade de desenvolver uma consciência ecológica e ambiental, à luz da qual o homem é um elemento de um complexo sistema biológico, que importa preservar e respeitar, levou a comunidade académica a cunhar o termo ecoliteracia (Capra, 2002).

O termo ecoliteracia deriva da união de duas palavras: eco, conotada como “casa” e literacia, que representa a capacidade de cada um compreender e usar os conhecimentos obtidos através da leitura de modo a desenvolver os seus próprios conhecimentos. Assim, ecoliteracia refere-se à competência que cada sujeito desenvolve acerca da sua própria casa. No entanto, aqui a palavra “eco”, “casa”, surge num contexto mais abrangente onde é considerado o nosso mundo, o nosso planeta, como sendo o nosso lar. Adquirir competências de ecoliteracia

é, pois, adquirir conhecimentos acerca do seu meio, do seu ambiente. Como referem Ramos e Ramos (2013: 17),

“Mais especificamente, dir-se-á que um indivíduo possuidor de ecoliteracia é capaz de se relacionar com o ecossistema de forma harmoniosa ou, se quisermos usar um termo querido do discurso ecológico, “sustentável”: respeitador das outras existências para além da sua, numa perspetiva de longo prazo, procurando compreender, de forma tão abrangente quanto possível (ou de forma tão *ecológica* quanto possível) os elementos do mundo com os quais interage, assumindo plena responsabilidade de suas atitudes e ações. Portanto, ecoliteracia tem a ver com entendimento do mundo e correspondente posicionamento, tem a ver com concetualização e pensamento”.

É neste sentido que a ecoliteracia surge como uma articulação entre a literatura e a formação de valores, de entre os quais se destaca a defesa do ambiente. O conceito de ecoliteracia supõe uma alteração de mentalidades, valores ou comportamentos. Como afirmam Ramos e Ramos (2011: 3), “Esto debe ser desarrollado desde la infancia, preparándola para un tipo de raciocinio no monolítico ni amputado, sino “ecológico”, esto es, capaz de configurar la red de relaciones en las que cada acto se integra.” Além disso, as crianças, como pertinentemente sublinhou Rui Ramos (2009), num texto sobre o discurso do ambiente na imprensa e na escola, podem ser encaradas como catalisadoras de uma mudança ambiental global e é nelas que se deposita a esperança de mudar as consciências ambientais.

A problemática do respeito pela Natureza, comum na literatura infantil contemporânea, encontra as suas origens, segundo Ângela Balça (2008: 26), por volta dos anos 70, do século XX, com textos que abordam temáticas “como a defesa dos animais no seu habitat, a poluição do planeta, o aproveitamento dos recursos naturais, a defesa das árvores e de espaços urbanos mais harmoniosos”. Já Ramos e Ramos (2013: 19) consideram que este despertar para as questões direcionadas com a natureza tem origem nos anos 60 “pela mão de alguns autores oriundos do movimento neorrealista (...) reforçando o carácter interventivo do Homem e a necessidade da sua proteção [da natureza]”. Historicamente tem-se observado uma crescente preocupação pela preservação do nosso planeta, em simbiose com a compreensão de que as atividades e atitudes humanas estão a levar ao desgaste dos recursos do meio ambiente. Yvonne Hammer (2010) fala mesmo da existência de uma agenda ecocrítica alargada que expressaria

as preocupações crescentes da sociedade face aos receios de que as modificações no ambiente do planeta possam ser irreversíveis. Esta apreensão não foi indiferente aos diversos autores de textos infanto-juvenis que, nos últimos anos, têm tentado dar “uma nova imagem dos elementos naturais enquanto “coisas” e estado de “coisas” (todos os elementos integrantes do ecossistema planetário) com o qual o Homem partilha o planeta, necessitando de encontrar um equilíbrio que não faça perigar a existência mútua” (Ramos e Ramos, 2013: 21). Assim, segundo os mesmos autores, é “possível hoje encontrar obras que problematizam a questão da interação entre o homem e o ambiente local de forma bem mais profunda e complexa do que no passado, sem deixar de se dirigirem, de modo acessível e lúdico, a jovens leitores” (Ramos e Ramos, 2013: 23-24). Também Azevedo (2011a) realça a crescente interconexão entre o local e o global, favorecedora de uma maior consciencialização cívica acerca das questões ambientais e acerca da necessidade do desenvolvimento sustentado do planeta que tem levado a que textos com esta temática sejam hoje comuns na literatura para crianças e jovens.

Como já foi referido anteriormente, no ponto 1 do presente capítulo, a literatura tem um papel importante na construção do indivíduo e na aquisição dos seus conhecimentos sobre o mundo. Assim, torna-se essencial apresentar e explorar textos que permitam à criança desenvolver as suas próprias concepções, auxiliando, assim, a criar adultos críticos, pois, “as leituras que fazem, as narrativas a que são expostas condicionam significativamente o conhecimento que constroem de si mesmos, dos outros e do mundo e terão um papel ao longo da sua vida” (Ramos, 2009: 395). Balça (2008: 25) acrescenta que “os textos de literatura infantil não são inocentes, e para além de encerrarem em si mesmos valores literários e valores estéticos, estão igualmente impregnados de valores sociais e de valores éticos. A literatura infantil é assim não só um veículo de convenções literárias, mas também de paradigmas e de comportamentos vigentes e considerados adequados pela sociedade em geral”.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas utilizadas durante a intervenção pedagógica. Começamos por apresentar os objetivos deste projeto e as estratégias utilizadas para, em seguida, descrevermos o seu plano geral e a justificação na escolha das obras a trabalhar em ambos os ciclos.

3.1 Objetivos do Projeto

Apontando como foco central a literatura infantil (o desenvolvimento da competência literária), com particular incidência na temática do desenvolvimento da consciência ambiental (a ecoliteracia), destacamos alguns objetivos específicos que procuramos desenvolver no decurso deste trabalho:

- Aprofundar o ensino da língua.
- Estimular a educação para os valores.
- Problematizar a capacidade de interrogação sobre as práticas.
- Despertar a consciência ambiental.
- Ativar a preocupação com o desenvolvimento sustentado do planeta.
- Explorar o mundo das emoções, através da palavra.
- Despertar o gosto pela leitura.
- Desenvolver a participação de todas as crianças, valorizando a sua livre expressão.
- Promover a transversalidade dos saberes.

3.2 Procedimento Metodológico

Este é um trabalho de intervenção pedagógica que decorreu em dois momentos distintos.

No 1º ciclo do Ensino Básico, foram realizadas 5 aulas de, aproximadamente, 50 minutos cada uma, totalizando 250 horas, de acordo com o cronograma abaixo indicado.

No 2º ciclo do Ensino Básico, foram realizadas 5 aulas de, aproximadamente, 90 minutos cada uma, totalizando 450 horas, de acordo com o cronograma abaixo indicado.

	Aula	Duração	Temática Trabalhada
1º Ciclo	1	50 minutos	Análise dos elementos paratextuais da obra “As Fadas Verdes” (Araújo, 2006)
	2	50 minutos	Leitura afetiva e exploração hermenêutica do poema “Cortar” (Araújo, 2006: s/p)
	3	50 minutos	Leitura afetiva e exploração hermenêutica do segundo poema (Araújo, 2006: s/p)
	4	50 minutos	Entrevista aos bombeiros voluntários
	5	50 minutos	Preparação e conseqüente exposição do projeto à comunidade escolar
2º Ciclo	1	90 minutos	Análise dos elementos paratextuais da obra <i>O Planeta Azul</i> (Soares, 2008)
	2	90 minutos	Leitura afetiva e exploração hermenêutica do poema “O Planeta Azul” (Soares, 2008: s/p)
	3	90 minutos	Leitura afetiva e exploração hermenêutica do poema “Canção da Terra” (Soares, 2008: s/p)
	4	90 minutos	Leitura afetiva e exploração hermenêutica do poema “A Nossa Terra” (Soares, 2008: s/p)
	5	90 minutos	Reflexão final sobre a temática

Tabela 8 - Cronograma das sessões realizadas

Antes da formulação dos objetivos do trabalho de intervenção pedagógica, observámos ao longo de, aproximadamente, 8 semanas, o contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Após essa fase de observação em contexto, delineamos um propósito, estabelecemos os tópicos e formulamos questões de investigação. Desta forma o nosso propósito, com este projeto, prendeu-se com o desenvolvimento da consciência ambiental através da literatura para a

infância e juventude, adotando como tópicos centrais compreender as potencialidades dos livros, promover a transversalidade de saberes e estimular o gosto pela leitura. Foram também elaboradas as questões de investigação já anteriormente expostas no capítulo I.

Este projeto assenta também a sua atuação nas fases acima referidas. Deste modo, o presente relatório visa apresentar a forma como planeamos, agimos e refletimos todo o processo de intervenção pedagógica.

3.3 Estratégias de Intervenção

Este projeto foi desenvolvido no 1º e no 2º ciclos do Ensino Básico, através da realização de diversas atividades.

A estratégia de intervenção incidu na exploração de textos literários subdividida em três fases que permitem valorizar “o aluno/leitor, o seu conhecimento, as suas experiências e vivências, como contributos para a construção de sentidos, para a interpretação de um texto, defendendo a aprendizagem a partir desses mesmos conhecimentos e experiências (perspetiva cognitivo-construtivista), e dando especial importância ao trabalho de grupo, à partilha, enfim, à promoção da interação (perspetiva sócio-cultural)” (Pontes e Barros 2007: 71).

Estas atividades são todas elas inspiradas no *Programa de Leitura Fundamentado na Literatura* (Yopp & Yopp, 2006; Azevedo, 2007; Azevedo, 2014):

- *Atividades de pré-leitura*, como o nome indica, realizadas antes da leitura dos textos. Este trabalho prévio permite despertar a curiosidade das crianças para o texto, motivando-as para a leitura, bem como perceber e mobilizar os conhecimentos pré-existentes, antecipando o sentido do texto (Azevedo, 2014). Como referem Silva, Gaffuri e Menegassi (2006: 2), esta fase busca “aprimorar e organizar o conhecimento para que a leitura a ser realizada não se torne uma atividade estática, de mera decodificação, mas sim um processo que se inicia na decodificação e que perpassa as outras etapas do processo de leitura”;

- *Atividades durante a leitura*, que permitem ao aluno estabelecer conexões, questionar, compreender e construir o sentido e os significados do texto que está a ser trabalhado (Azevedo, 2014);

- *Atividades de pós-leitura*, que permitem um momento de balanço sobre as ideias e concepções iniciais, confrontando com os acontecimentos ocorridos (Azevedo, 2014). Nesta fase espera-se não só que haja atividades que permitam entender o texto em toda a sua dimensão, mas também que sejam elaboradas novas atividades partindo do tema central, neste caso, atividades ligadas à preservação do meio ambiente.

3.4 Plano Geral de Intervenção

- *Atividades de pré-leitura:*
 - Em ambos os ciclos, as atividades recaíram na exploração dos elementos paratextuais, como o título (do livro e do poema), a capa, a contracapa, os elementos pictóricos e suas cores, apelando à imaginação do leitor, fomentando um espírito de partilha das suas experiências e despertando a sua curiosidade para a leitura do texto; No 3º ano recorreremos a esquemas para sintetizar as informações e deu-se preferência aos trabalhos de expressão plástica (desenhos). Na turma do 2º ciclo, a exploração destes elementos teve um carácter mais direcionado para a escrita criativa. Em ambas as turmas quisemos perceber os pré-conceitos acerca da consciência ambiental.

- *Atividades durante a leitura:*
 - Questionamento acerca de expressões e imagens do texto, bem como exploração da sua pluri-isotopia. Foi nosso objetivo estimular os alunos a estabelecerem conexões entre o texto e o mundo.

- *Atividades de pós-leitura:*
 - Confronto com as ideias iniciais, fomentando a reflexão sobre o texto lido. Articulação do desenvolvimento da competência literária com a competência escrita através de atividades desta natureza:
 - Desenvolvimento da consciência e competência leitora.

- Visita de autores e/ou outras entidades relevantes.

Como forma de tornar esta atividade mais aliciante e enriquecedora para os alunos, recorreremos a um contador de histórias diferente do habitual. Outras pessoas, como membros da corporação de bombeiros voluntários da freguesia, foram convidadas para uma discussão com os alunos relativa à temática em causa, aproveitando a grande proximidade entre a corporação de bombeiros com a escola. Para cada uma das visitas, foi realizado, em conjunto com os alunos, um guião contendo questões ou ideias a colocar aos convidados.

- Relação entre a competência literária com as outras disciplinas ou áreas curriculares – Transversalidade de saberes.

Desenvolvimento de atividades de expressão plástica, através da construção de uma história, ou reconto da mesma, com recurso a materiais reciclados para que possa ser exposta e divulgada a toda a comunidade escolar.

Construção de um ecoponto funcional ou dinamizar o já existente para que possa ser utilizado de forma mais consciente, agora que novos conhecimentos acerca do tema foram adquiridos.

Atividades que no decurso do projeto partam do interesse e motivação das crianças e que revelem toda a pertinência para o tema em questão, pois espera-se que os alunos tenham sempre uma palavra a dizer e uma posição crítica na construção desta investigação, validando-se assim as suas sugestões.

“A leitura não pode ser só responsabilidade de aula de Português. Terá que ser uma responsabilidade partilhada para a orientação do gosto e do encantamento pela leitura e pela

literatura. Compreender que a leitura é tarefa comum a todas as áreas, é o passo inicial para este compromisso.” (Coutinho e Azevedo, 2007: 40)

3.5. Escolha das obras

Consideramos que a escolha das obras a trabalhar, ao longo do projeto, nos dois contextos, deve ser ponderada e consciente. Desta forma, depois de definidos os interesses dos alunos e de conhecidas as metas, bem como o tema central a ser trabalhado, fizemos uma pesquisa acerca das obras que seriam pertinentes e significativas.

As Fadas Verdes, de Matilde Rosa Araújo (2006), são uma obra que contempla vários poemas que nos falam acerca da riqueza e beleza da natureza. Animais, flores, árvores, crianças, são algumas das matérias abordadas, que retratam a sua essência generosa e de extrema importância para os seres humanos. Recorrendo a um discurso lírico de grande delicadeza, a autora apela à sensibilidade pelo meio ambiente e seus componentes, que, aliada às cuidadas ilustrações de Manuela Bacelar, levam adultos e crianças a olhar para o mundo de forma deslumbrante e admirável.

Sara Reis da Silva (s/d) refere que “Tópicos como a esperança («O Rosmaninho»), o desalento («Já se foi o pastor»), o sofrimento e a destruição («Cortar»), a morte ou o amor («O Amor»), alguns deles tão raros na poesia de preferencial recepção infantil, surgem aqui sublimemente poetizados, num discurso emotivo de que não se encontram ausentes ressonâncias da tradição lírica oral e das rimas infantis.”

Sendo esta obra de referência da literatura portuguesa, indicada no Programa e nas Metas Curriculares para o 3º ano, assim como recomendada pelo Plano Nacional de Leitura, foi a escolha que nos pareceu mais indicada e passível de ser trabalhada no 1º ciclo.

Relativamente ao 2º ciclo, adotamos a obra de Luísa Ducla Soares (2008), *O Planeta Azul*. Numa coletânea de trinta e três poemas dedicados à temática ambiental, o nosso Planeta é colocado como sendo o centro de tudo o que é importante. Desta forma, a autora salienta a necessidade de preservação, evidenciando as consequências dos sucessivos ataques dos seres humanos ao nosso habitat. Poluição, casa, terra, animais, paisagens e natureza são palavras-

² A obra recebeu o prémio para melhor livro infantil, pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 1996.

chave durante a leitura dos vários poemas e “onde o sujeito poético faz um elogio do espaço natural, descrevendo a sua riqueza e beleza” (Ramos e Ramos, 2010: s/p), mas remetendo o leitor para uma reflexão acerca das suas atitudes enquanto agente ativo no meio. Esta obra constitui uma espécie de alerta para uma mudança de consciências, carregando, todavia, uma mensagem de esperança num mundo melhor.

Seguindo a mesma linha de pensamento e estratégia adotados para o 1º ciclo, esta obra pareceu-nos ser a mais indicada para a turma de 5º ano. Este é, de facto, um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para este ano de escolaridade, permitindo aos alunos um contato próximo com o texto poético através de um tema que lhes desperta interesse.

CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

Ao longo deste capítulo realizamos uma descrição das atividades realizadas nos dois contextos, aliando, sempre que possível, a sua intencionalidade e justificação pedagógica, bem como a reflexão/avaliação das mesmas.

4.1 Fases do Processo de Intervenção

4.1.1. 1º Ciclo

O projeto partiu, numa primeira sessão, da análise dos elementos paratextuais da obra a ser analisada. Para que os alunos pudessem dar azo à sua imaginação, antes da exploração do conteúdo do livro, foi apresentado o seu título sem qualquer imagem que o representasse. Com base num conjunto de questões previamente elaboradas fomos tentando levar os alunos a descobrir qual o assunto que o livro abordaria. Através deste questionamento, assente no diálogo, as crianças puderam dar as suas opiniões e partilhar os seus conhecimentos em questões como “O que são fadas?”, “Como serão?”, “Já alguém as viu?” ou “Porque razão estas serão verdes?”, de forma a ir introduzindo a temática do ambiente/natureza. “São seres pequeninos que têm asas” (AF); “São seres míticos, imaginários” (JP); “Só existem na nossa imaginação” (R); “A história do Peter Pan tem uma” (HF) foram algumas das observações feitas acerca das fadas. Realce-se, a este respeito, a conexão de natureza intertextual facilmente estabelecida por um aluno entre a obra em análise e a obra Peter Pan. Também rapidamente os alunos articularam conhecimentos de Estudo do Meio e perceberam que o adjetivo “verdes” poderia ser importante para a concepção da história, justificando as suas afirmações dos seguintes modos: “Eu acho que se chamam fadas verdes porque estão na floresta e as folhas das árvores são verdes” (JF); “Porque ele, se calhar, quer que a Terra seja verde, para não ter muitos incêndios e ter mais oxigénio das plantas” (referindo-se ao autor) (AF). De forma natural e espontânea as palavras *floresta*, *natureza*, *árvores* foram sendo referenciadas nas suas intervenções. A ideia de que estas fadas seriam os protetores da Natureza foi-se instalando e, quando questionados sobre o motivo pelo qual a natureza precisaria de fadas, um dos alunos respondeu: “Porque as plantas podem murchar”. No entanto a MP parecia não pensar da

mesma forma e retorquiu - “A natureza consegue tomar conta de si” - mas rapidamente a resposta da EG surgiu - “eu acho que não porque o Homem calca. O AF acrescentou ainda: “Se calhar as fadas verdes fazem milagres na natureza”. Já convencida com a ideia dos colegas, a MP defendeu “Se fossem azuis tratavam do oceano”.

Por forma a criar um organizador gráfico da ação acerca dos seres que entrariam nesta história, e que, de algum modo, antecipasse o seu conteúdo, foi elaborado um esquema, que os alunos completaram, individualmente, no caderno diário, após uma conversa entre todos. O organizador gráfico permitiria visualizar as características dos seres, de acordo com a concepção e imaginação dos alunos:

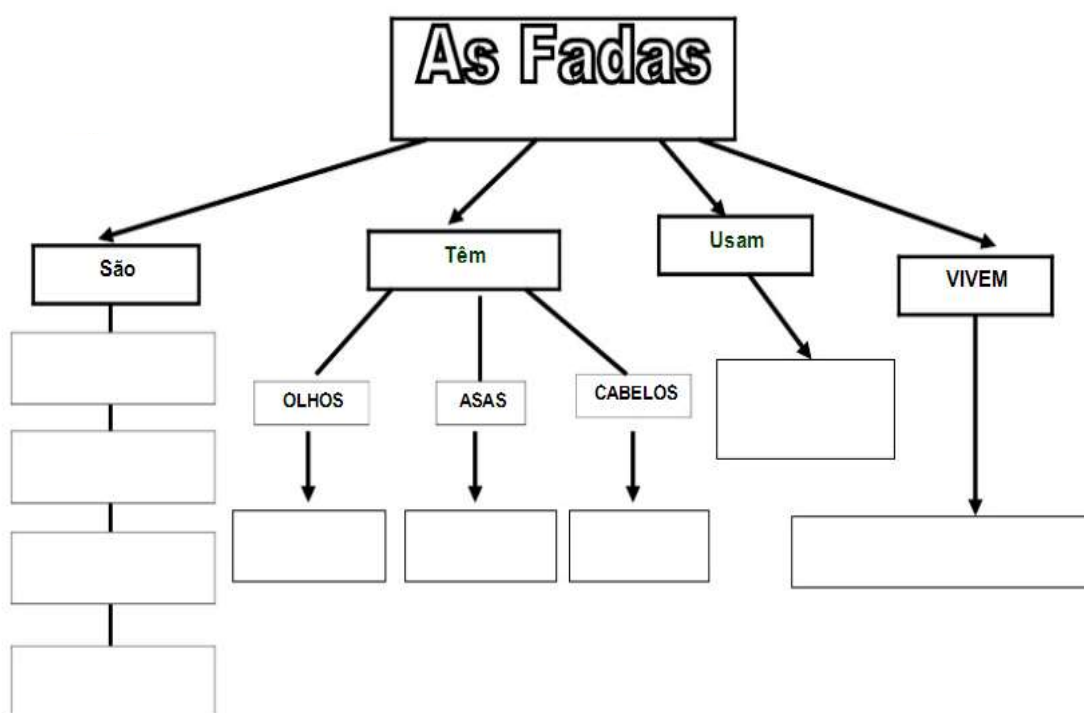


Figura 1 - Esquema Características das Fadas

A conclusão geral sobre as fadas foi a de serem seres de reduzida dimensão, com características positivas: seres bonitos, pequenos, de cor verde, bondosos e que vivem na floresta.

O elemento paratextual analisado de seguida foi a capa. Foi nosso objetivo explorar a simbólica cromática e articulá-la com o tema da obra em causa: “Eu penso que a capa é verde” (MI). Depois de lhes ser mostrada a capa, tanto através do próprio livro como da projeção da sua

imagem, que fizemos questão de exibir para facilitar a visualização permanente destes elementos, os alunos confrontaram algumas das suas ideias iniciais “Vês? São pequeninas” (EB, para o colega do lado referindo-se às fadas); “É verde a capa” (MI, confirmando a sua ideia inicial); “Tem o cabelo verde” (HP, referindo-se à fada). Quando questionados, após o visionamento da capa, sobre se continuavam a achar que o livro falava sobre a natureza, como inicialmente o disseram, a EB respondeu “agora ainda mais” e o HP completou “porque tem lá as plantas, os passarinhos e as flores”.

Ao ser mencionada a palavra “contracapa”, o HP referiu prontamente “É a parte de trás”. A reação das crianças ao verem a contracapa foi imediatamente analisarem a ilustração, o que lhes causou alguma intriga pela presença de um saco com bolinhas vermelhas dentro lá representado: “São tomates cereja” (JP); “É comida” (CD); “Parecem cerejas” (HF); “Pode ser azevinho” (EB). Apenas a JF pareceu notar a presença da fotografia da autora, acompanhada de uma pequena biografia: “Tem a autora”.

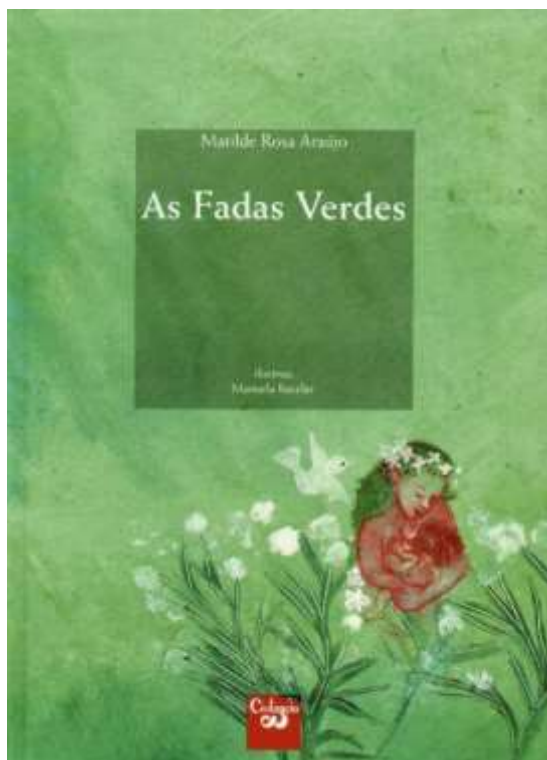


Figura 2 Capa da Obra *As Fadas Verdes*



Figura 3 Contracapa da Obra *As Fadas Verdes*

Com o mesmo propósito de estimular à imaginação, bem como aprofundar a sua curiosidade sobre a obra, foi proposto, como atividade prática, o desenho da próxima página do livro, sem que ainda a tivessem visto. Esta tarefa foi pensada por forma a permitir que os alunos se pudessem assumir como agentes participativos na história, como se dela fizessem parte.

No final desta sessão, uma vez que já tínhamos certeza de que o tema do livro se prenderia com a natureza, foi sugerido o preenchimento de um pequeno questionário (anexo II) onde se pretendia perceber quais os conhecimentos que os alunos tinham relativo ao meio ambiente e sua preservação:

- 1- O que achas que é a Preservação do meio ambiente?
- 2- Achas que é importante preservar o ambiente?
- 3- Identifica algumas palavras-chave que consideres importantes neste tema.
- 4- Tens ideia do que podemos fazer para tornar o nosso planeta mais saudável?

A análise dos questionários revela que grande parte dos alunos compreende o significado da expressão “Preservação do meio ambiente” e a associa a palavras como “cuidar”, “proteger” ou “ajudar”. No entanto, detetaram-se algumas imprecisões de questionários de alunos que referiram um conceito oposto ao termo “preservar”, mencionando, no caso da R, que preservação do meio ambiente seria “perturbar a natureza, como por exemplo, calcar uma flor, cortar as árvores saudáveis, deixar lixo espalhado pelo chão e poluir os rios”.

Na questão três do questionário, as crianças referenciaram não só as ações de proteção acima descritas como elementos relativos ao ambiente: natureza, água, árvores, terra, ar, florestas e animais.

Analisando a última questão, todos os alunos deram sugestões de atitudes a tomar mais dirigidas para a não poluição, e é de realçar o facto de não se terem limitado apenas à poluição dos solos, conseguindo ter uma visão mais ampla e referindo também a poluição do ar ou das águas: “Para tornar o nosso planeta mais saudável, podemos cuidar da natureza, como colocar filtros nas chaminés das fábricas para evitar a poluição do ar, não deitar lixo para o mar,

porque assim os animais marítimos não morrem tão rápido, e não poluir as matas, assim evitamos a probabilidade de causar incêndios” (AS)

De forma geral, a turma parece estar já familiarizada com a temática em questão e revelou-se bastante consciente dos problemas existentes, bem como das atitudes a tomar para reverter as suas consequências. Todos responderam às quatro questões, vários de forma desenvolvida, estruturada e justificada.

Numa segunda sessão foi possível iniciarmos a análise da obra. Seleccionamos então um dos poemas que nos pareceu ir mais de encontro ao que as crianças falaram na sessão anterior, focado nos elementos que compõem a natureza, neste caso, as árvores.



Figura 4 Poema *Cortar*

Tratando-se de um texto poético, foi realizada, num primeiro momento, uma leitura expressiva, por parte do docente. O objetivo foi facultar, aos alunos, um modelo de leitura que pudesse ajudá-los a verbalizarem o texto. De seguida, os alunos foram convidados a realizar uma

leitura coletiva em voz alta. Dada a dinâmica do poema, foi possível recriar uma interação entre toda a turma na sua leitura. Desta forma, dividimos a turma em três partes, pelas filas de carteiras que a sala estava disposta, e cada uma leu um excerto, sendo que uma ficou com a parte “agressiva”, outra a parte “triste” e outra leu a parte final do poema, onde é colocada uma questão ao leitor. Desta forma, as crianças leram cada passagem, tentando sempre pronunciar as palavras com o tom adequado ao seu sentido. Foram assim feitas algumas repetições na leitura, trocando a ordem de leitura da turma para que todos os alunos pudessem ler o poema completo. Posteriormente, socorrendo-nos aos recursos auditivos disponíveis, colocamos uma gravação do poema lido pela autora. Na nossa perspectiva, o contato com a autora, mesmo que não seja presencial e direto, permite aos alunos uma aproximação com o texto e com a obra. Desenvolvemos igualmente atividades diversas no domínio da competência linguística das crianças, tais como expansão vocabular e semântica, a partir de palavras com significado desconhecido. Os alunos foram incentivados a buscar no dicionário o significado das palavras que não conheciam e a escrevê-las no caderno. Posteriormente, trabalhamos, em sala de aula, estas novas palavras, integrando-as em contextos diversificados com o objetivo de expandir o conhecimento linguístico das crianças.

A estrutura paralelística do poema e a ênfase imagética na dor e no sofrimento foram igualmente trabalhadas com os alunos. O nosso objetivo foi ajudar os alunos a perceber que, graças a determinadas repetições, em momentos importantes do texto, o poema amplificava, perante os seus leitores, determinadas emoções: “E a Terra chorou” – “Quando cortam uma árvore da floresta a terra fica triste porque estão a magoa-la” (MP); “É como se nos tirassem um braço, também chorávamos” (MB); “É uma forma de dizer” (EB).

Foi igualmente dedicada atenção à componente gráfica e icónica que acompanhava o texto. Como tal, antes de a expor, pretendemos que as crianças criassem suposições: Qual a ilustração que acompanha o poema? “Pássaros” (MP); “Um homem a cortar uma árvore” (AR). Depois de lhes serem apresentadas as ilustrações, puderam confrontar com as suas ideias iniciais: “Os animais que viviam na árvore ficaram sem casa” (EB); “Os peixes têm sorte porque não lhes acontece isso” (MB); “Não têm, não, porque podem poluir a água” (AS). Rapidamente as crianças alargaram os problemas ambientais para além dos que estão apresentados no poema e troca de ideias levou-nos às atitudes que devemos ter para minimizar a poluição.

Percebendo a importância que os alunos estavam a dar ao o tema “reciclagem” pareceu-nos pertinente explorar mais matéria. Pensamos, então, na possibilidade de convidar o autor e ilustrador Pedro Seromenho que, recentemente, lançou a coleção de livros “Reciclomania”. Acreditamos que quanto mais diversificadas forem as experiências de contato com a literatura, maior predisposição e interesse haverá por parte dos pequenos leitores. Concordamos com Azevedo (2011: 13) quando refere que “pequenos gestos (...) passam, grosso modo, por criar um contexto propício à cultura e à motivação positiva da criança para os materiais escritos, na diversidade dos suportes existentes”. Cabe aos professores criar ambientes favoráveis para que o gosto pela leitura seja permanente. Acreditamos, então que o contato direto com os autores fará suscitar na criança uma motivação adicional que deve ser alimentada ao longo do tempo.

O resultado desta atividade revelou-se bastante positivo. Foi muito cativante para os alunos poderem assistir às diversas histórias narradas, interpretadas e ainda ilustradas pelo autor, tornando esta atividade tão rica e produtiva como lúdica.

A sessão seguinte foi marcada pela troca de impressões acerca da atividade dirigida pelo autor. Aqui, os alunos recordaram as várias histórias que ouviram, com especial destaque para as da coleção Reciclomania, acerca da preservação do meio ambiente e a conversa encaminhou-se para o campo da reciclagem. Dado o interesse dos alunos e as diferentes opiniões, conceitos e dúvidas que estavam a surgir relativamente ao tema, sugeriu-se a elaboração de um esquema de chuva de ideias. Aqui foi possível registar as noções que os alunos tinham acerca da reciclagem, como as cores dos ecopontos, a regra dos três R's (reduzir, reutilizar, reciclar), quais os materiais que podem ser reciclados e algumas atitudes que podemos tomar para ajudar o meio ambiente. De entre as várias ideias que foram surgindo, num interessante e entusiasmado colóquio, surgiu a noção de que reciclar permite dar uma nova utilidade aos materiais: “Eu e a minha mãe, quando compramos uma prenda para o meu pai, aproveitamos as caixas de sapatos que tínhamos em casa para embrulhar” – EG. Este contributo da aluna abriu caminho para uma atividade seguinte. Questionados acerca do que se poderia fazer com os resíduos, inúmeras sugestões foram feitas. No entanto, e por que pareceu haver muitas ideias, mas ainda nada de muito consistente e organizado, ficou combinado que as crianças iriam recolher em casa alguns materiais que lhes parecessem adequados para realizar

uma atividade de expressão plástica (área que desperta muito interesse nesta turma) numa futura sessão.

Numa segunda parte desta sessão foi explorado outro poema da obra de Matilde Rosa Araújo *As Fadas Verdes*, o qual não está intitulado. O poema é curto, no entanto a mensagem subjacente é susceptível de causar um forte impacto nos receptores. De forma a desenvolver a leitura, foram utilizadas estratégias que permitiram ler o poema dividido em três partes, dividindo também a turma:

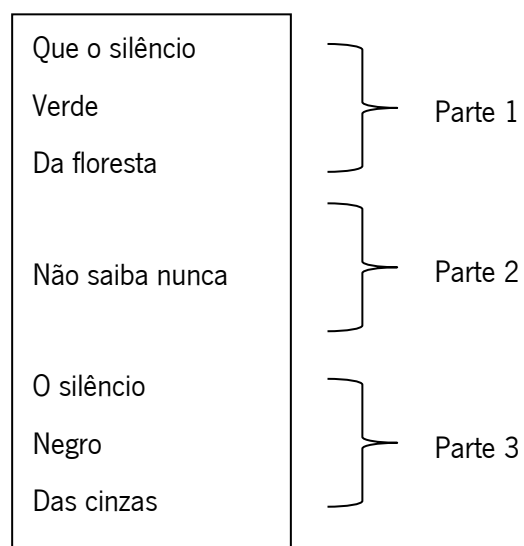


Figura 5 Segundo poema

Esta atividade proporcionou elevado dinamismo, por isso se tornou tão atrativa e lúdica. Foi possível os alunos perceberem as diferentes entoações que se podem enfatizar nos diferentes versos e os valores expressivos a essas leituras associados.

Após a leitura, os alunos foram questionados acerca da simbólica cromática presente no poema, procurando conexões que possibilitassem uma leitura profícua do texto: “O silêncio é verde ou negro?”, “O que será que o autor quer dizer com isto?”. Rapidamente as crianças perceberam que o tema central deste poema seria o flagelo dos incêndios e conseguiram

associar as cores presentes aos símbolos que representam, o verde à natureza e o negro às cinzas: “Fica tudo negro porque as árvores ficam queimadas” – PR.

Uma vez que alguns alunos se mostraram intrigados pela ausência de título no poema, foi sugerido que cada um deveria escolher o título que melhor se adequasse. Assim, depois de partilharem as suas sugestões, todos passaram o poema para o caderno com os seus respetivos títulos. Durante este momento os comentários acerca dos incêndios permaneceram e foi possível perceber que este era um assunto pelo qual estes alunos nutriam interesse. Desta forma, promovemos a conversa sobre as



Figura 6 Maquete de quartel de Bombeiros feita com materiais reciclados

causas e as consequências dos incêndios:

“É quando se deita um cigarro para o chão

e depois queima a floresta” – MB; “As matas ficam todas cinzentas com as árvores queimadas”

– EB. Dada a proximidade da escola com a corporação de bombeiros voluntários da freguesia, ponderou-se a hipótese de convidar os bombeiros a fazerem uma visita à sala com o objetivo de responder a algumas das questões das crianças. Assim, numa atividade de grupo, os alunos colocaram as suas dúvidas e planeamos um guião para uma próxima sessão. Esta visita revelou-se, deste modo, útil para trabalhar, com os alunos, aspetos de didática da língua, nomeadamente as situações de planificação e de textualização de um guião.

Depois de contactada, a Corporação de Bombeiros Voluntários da Sé aceitou o nosso pedido de se deslocar à escola para uma sessão de esclarecimento acerca dos meios e serviços que podem ser prestados. Esta atividade decorreu na sessão seguinte e teve forte impacto nas crianças. O facto de poderem ser “jornalistas” (pois tinham de registar as respostas dadas às questões previamente definidas) motivou-os e fê-los estar atentos e curiosos. Os dois bombeiros que visitaram a nossa sala trouxeram flyers informativos sobre as atitudes a tomar em caso de incêndio, para que os alunos pudessem ler e levar para casa. Esta atividade teve como forte propósito não só sensibilizar as crianças e desenvolver o conhecimento acerca do trabalho desenvolvido pelos bombeiros, mas também dar-lhes autonomia para construírem uma entrevista e serem responsáveis pelo registo de todas as informações necessárias. Depois desta

visita, organizamos as respostas registadas pelos alunos de forma a construirmos uma entrevista uniforme. Esta entrevista foi depois redigida numa folha à parte por cada um dos alunos, juntamente com um esboço livre feito pelos próprios acerca da visita que tivemos. O registo gráfico é uma prática recorrente da professora e, desta forma, entendemos que devemos seguir as suas diretrizes, sendo que até é um exercício que agrada bastante a turma. Concordamos com Coquet (2003: 2) quando refere que “desenhar é sempre uma forma de registar, de contar, de explicar, enfim, de comunicar graficamente coisas várias que poderiam também, na maior parte dos casos, ser comunicadas com palavras, com letras, com gestos ou com sons”.

Ainda na mesma sessão foi possível fazer uma seleção dos materiais que os alunos levaram para a sala, como consequência da sugestão dada na aula anterior acerca do reaproveitamento de algum lixo. Solicitou-se aos alunos que sugerissem ideias sobre o que fazer com todo aquele material de forma a reaproveitá-lo e dando-lhe outra utilidade e, uma vez que a visita dos bombeiros estava ainda muito presente, optou-se por construir um quartel. Para tal, dividiu-se a turma em pequenos grupos de 4/5 alunos e em cada um foram colocados materiais para que discutissem o que seria possível construir a partir dali. Foram-lhes fornecidas tintas, pinceis e outros materiais essenciais para o seu desenvolvimento. Trabalhos manuais era uma atividade que lhes despertava muita satisfação e aqui puderam desenvolver a sua criatividade, olhando para um objeto e tentando perceber que alterações podiam ser feitas para que se transformasse noutra peça.

Na última sessão consideramos que seria pertinente expor à comunidade escolar todo o trabalho desenvolvido neste projeto. Para tal, em pequenos grupos os alunos foram organizando as várias atividades desenvolvidas, bem como instruções e alertas de atitudes a tomar para preservar o ambiente, práticas essas assimiladas ao longo das sessões. Depois de todo o trabalho concluído, pudemos expor o nosso projeto à porta da sala para que pais, alunos e professores o pudessem conhecer e analisar

4.1.2 2º Ciclo

Tal como foi referido no capítulo III, a exploração da obra iniciou-se com atividades de pré-leitura que tiveram como objetivo principal levar os alunos a imaginarem e a criarem mentalmente a história. Seguindo a mesma estratégia aplicada no 1º ciclo, iniciamos este ponto

com a exploração dos elementos paratextuais do livro. Assim, foi escrito no quadro o título da obra, para posteriormente ser retroprojetada a ilustração e a restante capa e contracapa.

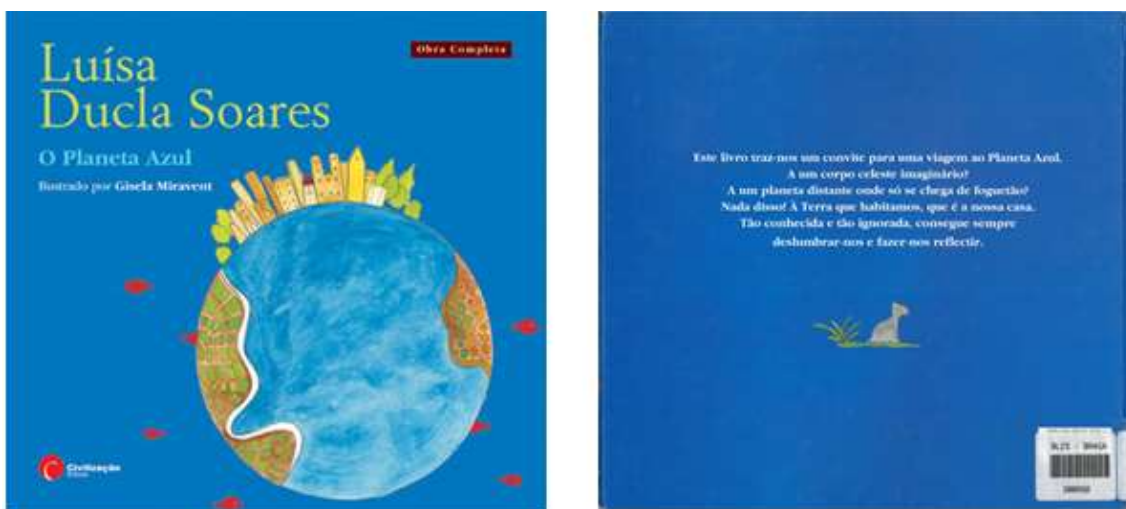


Figura 7 Capa e contracapa da obra O Planeta Azul

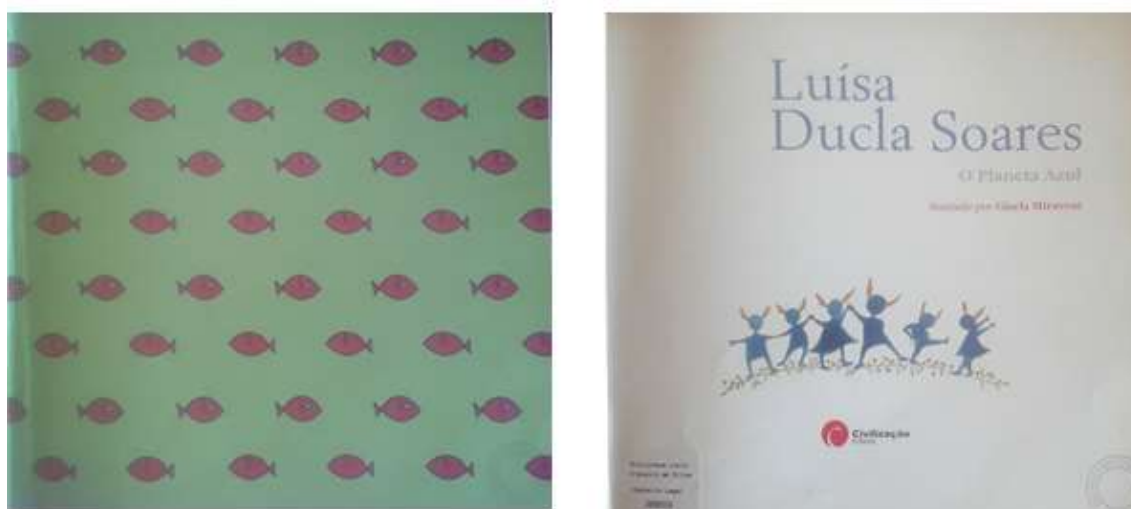


Figura 8 Primeiras páginas da obra O Planeta Azul

As questões presentes na contracapa do livro, juntamente com as ilustrações das primeiras páginas, fizeram-nos provocar os alunos e apelar ao seu imaginário:

“Seria de facto este Planeta Azul imaginário?; Conseguiremos lá chegar de foguetão?; Quem habita lá? Extraterrestres? Seres míticos? Dinossauros? Peixes vermelhos?”

Para que cada um pudesse dar resposta a estas e outras questões, desenvolvemos uma atividade de escrita criativa (anexo III) onde os alunos deveriam dar resposta às questões

paratextuais, sugerindo as personagens que entrariam na ação, o local e época onde decorreria e uma possível história “quem?”, “quando?”, “onde?” e “como?”. Pretendia-se com esta proposta, por um lado, ensinar os alunos a planificar e a textualizar um texto, e, por outro, que desenvolvessem a escrita apelando ao seu imaginário, apenas com os recursos existentes nos elementos paratextuais disponíveis.

Depois de analisados todos os textos, foi interessante perceber que praticamente todos os alunos se basearam em histórias fictícias, com personagens irreais. As ilustrações das primeiras páginas do livro, levaram-nos a criar “habitantes com antenas” ou “de orelhas de lobo”, “extraterrestres” / “alienígenas” e robôs.

Também foi possível perceber que quase todas as crianças tiveram em conta o facto de poderem existir peixes e do título conter a palavra “azul” associado a céu e mar. Muitas das histórias referiram haver um planeta perdido no fundo do mar, enquanto outros mencionaram a Atlântida como sendo este planeta: “Dentro do mar, noutra galáxia”; “Num planeta cheio de água abandonado”.

Foi interessante perceber que apenas um aluno redigiu uma história passada na atualidade e que contém como tema central a poluição: “Os peixes procuram um planeta em que a água não esteja contaminada”. Apenas dois alunos centraram a sua história no futuro, recriando, por exemplo, uma batalha entre robôs e humanos pela conquista do planeta ou uma lenda de um planeta afundado. Todos os outros alunos preferiram elaborar uma história decorrida no passado: “Há milhões de anos atrás”; “Há muitos, muitos séculos atrás”; “Há muito tempo atrás”; “No século passado”.

Com a análise realizada aos textos, podemos concluir que a exploração dos elementos paratextuais influenciou as suas redações. No entanto, e apesar de apenas uma criança ter conseguido perceber que a obra se centraria na temática ambiental, esta atividade foi bastante proveitosa uma vez que, além de desenvolver a escrita e a planificação de textos, promoveu a sua criatividade e imaginação.

Após esta observação e avaliação, promovemos um pequeno diálogo centrado em questões para que, de forma autónoma, todos os alunos chegassem à conclusão que a obra se iria centrar na temática ambiental e consciência ecológica.

Posto isto, e já com algumas ideias acerca do conteúdo da obra, partiu-se para a identificação dos pré-conceitos dos alunos relativamente à mesma. Tal como na turma do 1º ciclo, foi sugerido o preenchimento de um pequeno questionário (anexo IV) que tinha como propósito permitir confrontar as ideias iniciais com as descobertas obtidas no final do projeto:

- 1- O que achas que é o Planeta Azul?
- 2- O que entendes por Desenvolvimento Sustentável?
- 3- Achas que preservar é importante? Porquê?
- 4- Que ações cada um deve tomar para proteger o ambiente?

Com a análise dos inquéritos concluímos que a grande maioria da turma, possivelmente resultante das questões iniciais, das ilustrações do livro e do texto da contracapa, considerou o Planeta Azul como sendo um planeta imaginário, com “habitantes estranhos” (CS), pois “normalmente as pessoas não têm orelhas de burro” (MA). Apenas um aluno associou o Planeta Azul à Terra e alguns referiram ser um planeta com água. Estas concepções vão ao encontro das análises feitas anteriormente na atividade escrita, onde as histórias se debruçaram no mundo fantástico.

A segunda questão foi, inegavelmente, a que mais dificuldades trouxe aos alunos pois, dos 26 alunos, apenas 6 responderam, sendo que só 1 se aproximou de uma resposta correta: “Entendo que é desenvolver alguma coisa sustentavelmente, ou seja, desenvolver de forma a conseguir aguentar-se” (ML).

A resposta à questão três foi unanimemente positiva e a sua justificação baseou-se na preocupação que têm no futuro e nas gerações seguintes: “Porque cada vez que gastarmos alguma coisa, ela pode acabar e vamos precisar dela, por exemplo, a água” (CS).

No que diz respeito às atitudes a tomar para proteger o ambiente, as respostas mais destacadas pelas crianças centram-se na não poluição: “não deitar lixo para o chão” (BC); “Não deitar produtos tóxicos para o mar” (João Pedro).

Os resultados do inquérito revelam que existem algumas dificuldades nos conceitos relativos à educação ambiental. É-lhes ainda, nesta fase, complicado perceber o que é o desenvolvimento sustentável do planeta e de que forma podemos contribuir para a sua preservação. Praticamente todos os alunos deixaram pelo menos uma resposta em branco, e, em alguns casos, houve questionários com apenas uma resposta redigida.

Numa segunda sessão partimos para a análise da obra, após ter sido selecionado, em conjunto com o professor cooperante, o primeiro poema a explorar e aquele que dá nome à obra: *Planeta Azul*. É um poema que visa essencialmente mostrar a beleza e riqueza do espaço natural e fazer o leitor refletir acerca dos ataques ambientais que estão a destruir o nosso mundo, com relevo para a poluição. De forma a cativar os alunos para o texto poético, foi feita uma leitura expressiva e afetiva pela nossa parte, reforçando as entoações e vozes adequadas. Consideramos que esta sugestão surtiu efeitos pois o silêncio e deslumbramento pairaram na sala aquando do final da leitura. Houve algumas expressões no final como: “que bonito” (BC); “É a Terra” (EM).



Figura 9 Poema *O Planeta Azul*

Consideramos de todo essencial colocar questões que permitissem aos alunos refletirem acerca do texto poético e as suas particularidades. Neste sentido, perguntamos qual a

necessidade deste texto estar escrito em verso e não como uma narrativa. Apesar da resposta não ter sido óbvia e imediata, a AC aproximou-se ao que era presumível: “Porque nas narrativas não lemos assim tão devagar e a rimar”.

Sugerimos que, antes que cada um dos alunos lesse, em voz alta um excerto do poema, fosse feita uma leitura silenciosa, para tomarem consciência das pausas e entoações necessárias. Depois de terminado o tempo concedido, os alunos mostraram interesse em ler o texto na íntegra, em voz alta, cada um, mostrando a sua expressividade. Por ser prática habitual das aulas aquando da leitura de novos textos, sugerimos que esta leitura fosse avaliada, não por nós, mas pelos próprios alunos, permitindo, assim, que todos tomassem consciência da eloquência dos colegas e se mantivessem atentos às leituras que estavam sendo realizadas. Durante todo este projeto tivemos sempre em atenção as estratégias desenvolvidas pelos professores cooperantes, aquando das observações anteriormente realizadas. Neste sentido, e por se tratar de uma atividade habitual em sala de aula, esta avaliação foi registada por cada um numa folha, e pretendia analisar as pausas, entoação, dicção e pontuação das frases (Anexo V)

Esta sugestão permitiu que os alunos se mantivessem concentrados durante todo este processo que corria o risco de se tornar monótono e aborrecido, uma vez que o poema foi lido mais de vinte vezes. Por outro lado, os alunos puderam colocar-se no lugar oposto ao que estão habituados e detetar, nas falhas dos colegas, os seus próprios erros, melhorando, assim, a leitura.

Em discussão de grande grupo, pretendeu-se identificar as palavras ou expressões presentes no poema que lhes tivessem causado maior impacto e sensibilizado. O reconhecimento das passagens mais significativas dos alunos, e conseqüente partilha, foram importantes para a tomada de consciência da forte mensagem que o texto carrega. A turma conseguiu identificar os erros que são cometidos pelos humanos e as suas conseqüências no mundo ambiental e, paralelamente, expressar sentimentos face ao poema. De forma fluente, iniciou-se um debate acerca da preservação do nosso planeta, focando atitudes a tomar e a condenar de modo a contribuirmos todos para um desenvolvimento sustentável.

A exploração deste poema terminou com a audição da música deste texto. O entusiasmo foi tal que a turma pediu para que reproduzisse uma vez mais a faixa. Por perceber

a excitação que os poemas cantados podiam trazer àquelas crianças, sugerimos que pesquisassem em casa mais textos poéticos reproduzidos em música.

A resposta ao solicitado não podia ter sido melhor e iniciou-se a terceira sessão com a audição dos poemas musicados trazidos pelas crianças: “Pedra Filosofal”, escrito por António Gedeão e cantada por Manuel Freire; “Meu amigo está longe” de Amália Rodrigues; “Ser poeta” de Florbela Espanca, cantado por Luís Represas; “Bucólica”, de Miguel Torga e interpretado por Rui Veloso, entre outros.

Relembrando os assuntos discutidos na sessão transata, partimos para a exploração do segundo poema, “Canção da Terra”. Este texto realça os aspetos positivos que o nosso mundo tem e deixa uma interrogação ao leitor, tanto no início como no fim, sobre quem vai permitir que possa ser destruída por outros. É uma mensagem de esperança por um mundo melhor.

Seguindo a mesma estratégia utilizada para a análise do poema anterior, iniciamos com a leitura por nossa parte, onde os alunos ouviam e apreendiam formas de recitar. Por se tratar de um poema sequencial (Um dístico – Quatro quadras – Um dístico), foi possível proporcionar uma leitura intercalada e mais interativa, lendo dois alunos de cada vez, e alternando os versos.

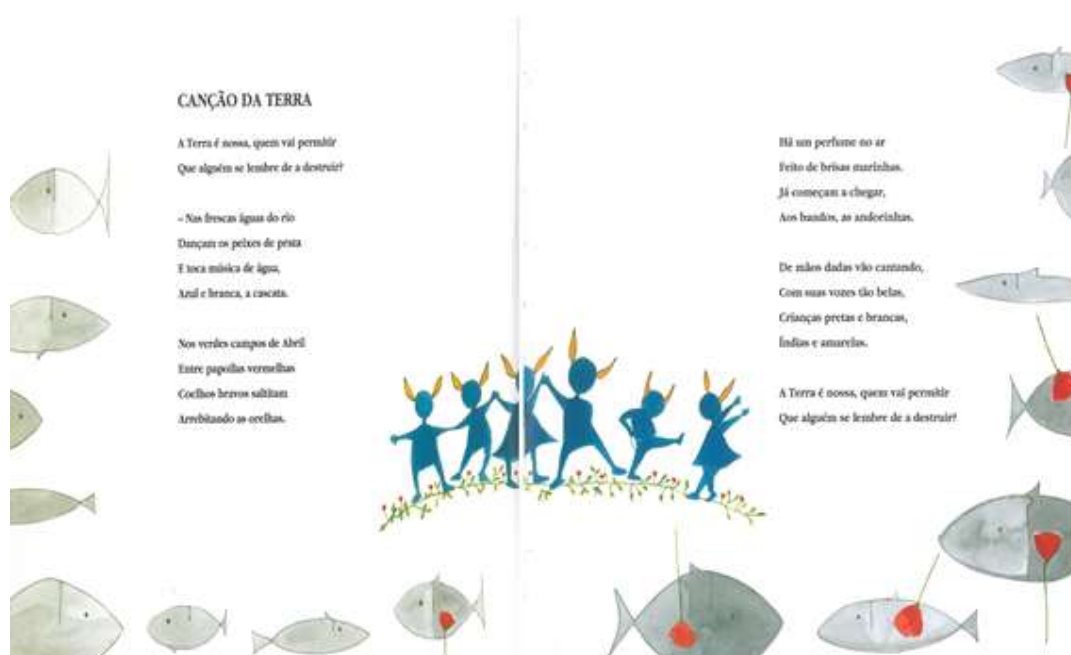


Figura 10 Poema *Canção da Terra*

Depois de todos os alunos lerem uma passagem do poema, analisaram-se os significados potenciais que este sugeria. A IM depressa se chegou à conclusão que estavam contidas neste texto todas as riquezas que o planeta tem: “Fala dos animais, das flores e de todas as coisas bonitas que existem na natureza”.

Dadas a discrepância existente entre os dois poemas explorados, sentimos a necessidade de estabelecer uma comparação entre eles. Perguntamos assim às crianças, quais as diferenças existentes entre os dois textos. Esta atividade permitiu criar uma relação de intertextualidade, pois considerarmos que os poemas das obras devem ser articulados e não vistos como fragmentos soltos, por forma a poderem, adequadamente, fertilizar e expandir a competência enciclopédica dos alunos.

Para organizarmos as ideias que estavam a surgir, desenhamos no quadro uma grelha de comparação. De um lado colocamos o que de mau acontece e destrói a Terra, revelado pelo primeiro poema, e do outro o que de bom existe e nos tem a oferecer, exposto no segundo. Para esta atividade solicitamos a mais ampla colaboração de toda a turma.

Mau	Bom
<ul style="list-style-type: none"> ● Incêndios ● Lixo ● Poluição ● Nuvens negras ● Desertificação 	<ul style="list-style-type: none"> ● Animais ● Floresta ● Plantas ● Água límpida ● Crianças

Tabela 9 Intertextualidade entre os dois poemas

O terceiro e último poema desta obra a ser analisado foi “A Nossa Terra”. Quando lido, este texto cria uma espécie de jogo onde, em cada quadra, os dois primeiros versos visam mostrar a beleza do mundo e os dois últimos alertam para o que a pode transformar e destruir. Deste modo, achamos que seria interessante mais uma vez criar uma leitura dinâmica entre a turma, intercalando o leitor. Depois de ouvirem a leitura, por parte do mediador, dois alunos, de cada vez, leram o poema, alternando, de dois em dois versos. Consideramos que quando a leitura é fonte de prazer e de fruição, a atenção, a entrega e o gosto são maiores,

proporcionando experiências positivas e aumentando assim o desenvolvimento cognitivo (Pontes e Azevedo, 2009).

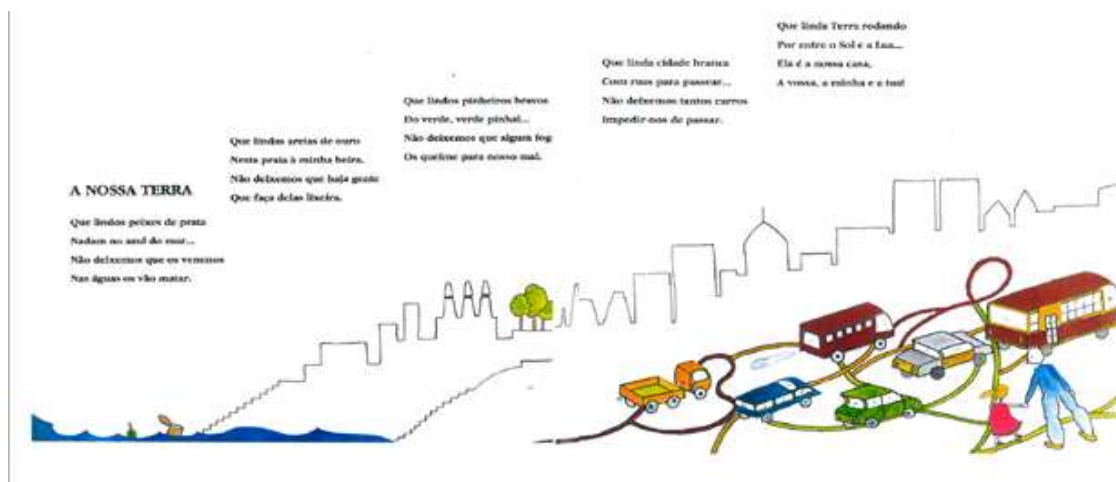


Figura 11 Poema A Nossa Terra

Para que esta polaridade entre os dois primeiros versos e os dois últimos fosse mais facilmente entendida, em conjunto elaboramos um esquema no quadro, idêntico ao criado aquando da relação de intertextualidade dos poemas anteriores:

O que é importante preservar	VS	O que destrói
<ul style="list-style-type: none"> ● Peixes no mar azul ● Areias da praia ● Pinheiros bravos ● Ruas das cidades 		<ul style="list-style-type: none"> ● Veneno nas águas ● Lixeiras ● Fogo ● Carros

Tabela 10 Análise do poema

Tendo tido em consideração o facto de já terem conhecido e explorado alguns exemplos, e terem alargado o seu vocabulário acerca do tema central, a preservação do meio ambiente, sugerimos que, individualmente, todos os alunos tentassem recriar um verso para acrescentar neste poema, seguindo as mesmas diretrizes. Este exercício deixou a turma um pouco preocupada pois não se sentiam capazes de conseguir realizar tal proeza. Escrever um poema exige não só criatividade, como alguma destreza lexical para conseguir conceber rimas. No entanto, a falta de confiança foi rapidamente ultrapassada e quase todos os alunos conseguiram criar quadras interessantes e significativas.

Que lindo cheiro no ar
Vejo pássaros a voar
Com todos estes incêndios
O seu fumo os vai matar

JP

Que lindas águas do mar
Limpas e azuis
Não as deixem amarelas
Pois temos de as salvar

BA

Que linda erva brilhante
Onde toda a gente brinca
Não deixemos que as pessoas
As poluam com tinta

ML

Que lindos veados
Correm nas terras castanhas
Com estes incêndios todos
Vamos ficar sem montanhas

MA

Que lindas cascatas escorrendo
Por entre água e terra
Não deixemos que alguém
Se lembre de fazer guerra

NM

Que lindas casas brancas
Com pessoas lá a morar
Não devem ser queimadas
Para todos termos um lar

FA

Nós devemos preservar
A água e as árvores
Não deixemos que todo este lixo
Os vá destruir e matar

RA

Que lindo Planeta Azul
De que todos devemos gostar
Por favor, não é para estragar
Mas sim para conservar

PG

A sessão final baseou-se numa reflexão do que até então tínhamos trabalhado, descoberto e aprendido. Questionamos acerca dos novos conceitos relativos aos textos poéticos que tinham adquirido e a importância destes.

Reforçamos concepções relativas às questões ambientais, como “preservação”, “desenvolvimento sustentável do planeta”, “reciclagem” (os 3 R’s) ou “aquecimento global” e relembramos atitudes que devemos tomar que contribuam para um mundo ecologicamente melhor. Depois de novamente debatido este tema, foi-lhes mostrado um vídeo de alerta que sintetiza todas as informações faladas ao longo deste projeto. (LINK <https://www.youtube.com/watch?v=bFOyyICUJTY>)

Como última atividade, facultamos o questionário inicial, em branco, para que pudessem responder de forma mais completa agora que já tinham mais bases para tal.

Os resultados do questionário indicam que, concluído este projeto, os alunos conseguiram perceber que não se tratava de um planeta imaginário, mas sim do nosso planeta e que a cor azul exprime não só a grande quantidade de água, mas a pureza do mesmo: “O Planeta Azul é um planeta limpo, sem poluição e estimado” (JP). Ainda na definição de Planeta Azul, a EM incluiu na sua resposta a importância da sua preservação: “Eu acho que o Planeta Azul é uma definição para Terra, o Planeta onde nós vivemos e podemos destruir se continuarmos da forma como estamos a reagir com o que fazemos mal. Com pequenos mas muito prejudiciais vícios”.

Relativamente à definição de “Desenvolvimento Sustentável”, lembrando os inquéritos iniciais, verificamos consideráveis diferenças pois apenas 6 alunos não responderam e 12 incluem na sua resposta a expressão desenvolvimento/crescimento equilibrado”.

Na questão referente à importância da preservação do ambiente as respostas são visivelmente mais extensas e elaboradas, aliando preocupações com os outros seres, humanos ou animais, e com as futuras gerações. Vários alunos realçaram ainda a importância da escassez de água como uma consequência negativa das nossas práticas.

Contrariamente à análise dos questionários iniciais, os alunos destacaram como boas condutas não só atitudes relacionadas com o lixo no chão, mas também com a importância de

reciclar os materiais de forma a não esgotarmos os recursos existentes ou de evitarmos a poluição ambiental proveniente dos automóveis.

Concluindo esta análise, são notórias significativas diferenças entre os inquéritos iniciais e os finais, tanto na quantidade como na qualidade. As respostas iniciais eram curtas (havendo em muitos casos, até, inexistência) e sem grandes conceitos. Nestes questionários finais, os alunos conseguiram já formular respostas mais extensas e fundamentadas, o que nos revela sinais de aprendizagem com o projeto.

Terminamos a sessão ao som da música “What a wonderful world” de Louis Armstrong, tendo sido disponibilizada a letra original e traduzida para português (anexo VI).

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, seja ela de potencial recepção infantil ou não, contribui significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus leitores. A relação de sentido entre a criança e a história contribui para a formação da personalidade e identidade desta, valorizando sentimentos e fomentando sensibilidade para uma compreensão da realidade.

Neste sentido, a literatura infantil não é inocente na forma como aborda as temáticas, mas antes um poderoso instrumento rico de significados, carregado de valores e princípios. Assim, ao longo deste projeto aliamos a literatura aos valores ambientais e, desta forma percebemos que através destes textos as crianças podem conhecer o meio que as rodeia, tomar consciência dos problemas ambientais e formular um pensamento crítico acerca do futuro do planeta.

Apesar de este projeto ter tentado incutir valores relacionados com a educação ambiental, defendemos que acima de tudo a literatura infantil deve ser vista e promovida primeiramente como um espaço de fruição e gozo pessoal, sem conceitos ou moralismos forçados ou impostos. Desta forma, estabelecemos como objetivo principal, desenvolver competências literárias e de literacia em crianças de 1º e 2º ciclos através de estratégias que lhes permitissem apreciar o texto e voar na sua imaginação.

Analisando todo o projeto, percebemos que a aquisição das competências de literacia só é possível se a criança estiver cativada e envolvida na atividade e, deste modo, concordamos com Azevedo (2011: 5) quando refere que “a chave para o sucesso em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interação”.

Relativamente às estratégias utilizadas ao longo do projeto, consideramos que a exploração das obras subdividida em atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura possibilitou um conhecimento e uma interação mais próxima dos alunos com o texto, pois, durante este processo as crianças foram capazes de criar inferências e confronta-las, no final. Consideramos que estas estratégias permitiram um maior envolvimento da criança no texto, fazendo-a estar motivada para querer saber mais e, neste sentido, tal como referimos

anteriormente, a aquisição de conhecimentos e de competências desenvolver-se-á na mesma proporção que o seu interesse.

Atividades invulgares, como a visita de outras entidades à sala, no caso do 1º ciclo, revelaram-se de grande importância pois incentivaram as crianças e favoreceram o seu empenho nas aulas. A possibilidade de criar e fazer uma entrevista aos bombeiros tornou os alunos mais responsáveis e concentrados, despertando e mobilizando, desta forma, mais empenho e concentração.

Não tendo havido possibilidade para uma atividade desta natureza com a turma de 2º ciclo, proporcionamos atividades que, de algum modo, cativassem as crianças, como foi o caso da audição de poemas musicados. Foi facilmente perceptível a abertura e predisposição que os alunos manifestaram após a sugestão de pesquisarem em casa poemas para que ouvíssemos na aula.

Em ambos os ciclos, concluímos que houve aquisições ao nível do campo lexical, com particular incidência na turma de 5º ano que, como foi possível verificar através da análise dos questionários, no início poucos vocábulos centrados na temática do ambiente usaram, e, no final, palavras e expressões como “preservação”, “desenvolvimento equilibrado”, “desenvolvimento sustentável” ou “escassez” constavam nas suas respostas.

A maior dificuldade encontrada foi na diferença de turmas que encontramos e que, por isso, percebemos que tínhamos de adaptar as atividades ao tipo de alunos. Foi-nos possível perceber, logo a partir da fase de observação, que a turma do 1º ciclo era composta por alunos bastante perspicazes e sem grandes limitações na aquisição de conhecimentos dos conteúdos curriculares. Pudemos confirmar o mesmo ao longo das aulas lecionadas, onde os alunos chegavam rapidamente à resposta ou ao assunto que pretendíamos. No entanto, o mesmo não aconteceu com a turma de 2º ciclo, onde o nível era significativamente inferior e a predisposição para as atividades, inicialmente, não parecia ser grande. Contornamos esta limitação ao longo das sessões, não só através das atividades, como também incentivando os alunos com reforços positivos.

A escrita de um verso do poema da obra *O Planeta Azul* foi a atividade mais marcante pois havia alguma hesitação, derivada da falta de confiança, por parte dos alunos. Vários nos confessaram que não eram capazes de construir um verso e desistiram. No entanto, depois de

incentivados e desafiados, quase todos conseguiram e foi, para nós, gratificante perceber a reação de alegria que tiveram no final. Concluimos aqui que o reforço positivo é de extrema importância para os alunos e cria confiança para que novas metas sejam atingidas.

Como profissionais de educação, e estando nós familiarizados com a forma de ensino em Portugal, compreendemos que um professor não pode despender um número elevado de horas para a exploração de uma só obra, pois há um programa e um conjunto de conteúdos e de conhecimentos que têm de ser trabalhados durante um ano. No entanto, consideramos que a literatura infantil e juvenil deve ser um eixo importante e a ter em conta por todos intervenientes na educação de uma criança, ao longo de todo o seu percurso escolar, pois, como refere Azevedo (2011: 276-277):

a literatura de potencial receção leitora infantil e juvenil constitui um objeto fundamental para o próprio conhecimento do homem, da sua cultura e sistemas ideológicos, além de que, graças a ela o jovem, que se inicia nas aventuras do Imaginário, pode aprender a exercitar a língua, desenvolvendo concomitantemente, uma série de raciocínios de natureza complexa. Pela leitura destes textos, o jovem leitor pode assumir este exercício como um ato verdadeiramente emancipador, integrando na sua vida a grada experiência de conhecer outros mundos íntimos, partilhando saberes e experiências humanas, intelectual e culturalmente estimuladoras e nutrindo as raízes para a criação de hábitos de interação cultural frutivos e passíveis de se expandirem ao longo da vida

Consideramos que todo este projeto foi possível ser desenvolvido nos parâmetros de tempo e espaço que nos foram concedidos. No entanto, é importante não darmos este projeto por encerrado, acreditando que o mesmo pode ser expandido ou funcionar como fonte de inspiração para outros trabalhos futuros. Por exemplo, poderá ser interessante perceber as diferenças existentes num trabalho desta natureza realizado ao longo de um ano letivo, ou perceber esta articulação da língua com textos que abordam questões ambientais, recorrendo a mais obras. Seria também interessante verificar se as aquisições dos alunos de outros níveis de ensino são semelhantes.

De forma a enriquecer toda a informação que esta temática ambiental proporcionou, seria interessante incorporar, junto com as obras literárias, fragmentos de textos de divulgação

científica, constantes de enciclopédias juvenis, revistas para a infância e juventude ou outros recursos de investigação e pesquisa para perceber as diferenças nas aprendizagens dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia Ativa

- ARAÚJO, M. R. (2006). *As Fadas Verdes*. Ilustrações de Manuela Bacelar. Porto: Livraria Civilização Editora.
- SOARES, L. D. (2008). *O Planeta Azul*. Ilustrações de Gisela Miravent. Porto: Livraria Civilização Editora.

Bibliografia Passiva

- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE REAL (2014). Projeto Educativo. Documento *online* disponível em: http://www.aereal.edu.pt/_escolas
- AZEVEDO, F. (2006). Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária. In F. Azevedo. *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas* (pp. 39-63). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- AZEVEDO, F. (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. Conferência de abertura do *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação* – Escola Superior de Educação Jean Piaget, Campus Universitário de Almada - 17 e 18 de Junho de 2011. Documento *online* disponível em <http://hdl.handle.net/1822/12645>
- AZEVEDO, F. (2011a). *Poder, Desejo, Utopia. Estudos em Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: CIFPEC-Universidade do Minho.
- AZEVEDO, F. (2011b). Formar Leitores Capazes de Ler o Mundo desde uma Idade Precoce. Os lugares da Literatura Infantil e Juvenil na Sociedade Contemporânea. In J. Silva, J. Martins e M. Gonçalves (Eds.), *Pensar Literatura no Séc. XXI*. (pp.271-278). Braga: Universidade Católica Portuguesa, Publicações da Faculdade de Filosofia.

- AZEVEDO, F. (2013). *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- AZEVEDO, F. (2014). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Raleigh N. C.: Lulu Press.
- AZEVEDO, F. (Coord.) (2007), *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- AZEVEDO, F. & BARROS, D. V. (2015). Literatura infantil e educação para a democracia. Uma intervenção pedagógica no 4º ano do Ensino Básico numa escola portuguesa. *Textura (Ulbra)*, 17(35), 7-36.
- AZEVEDO, F. & MELO, I. (2012). Poesia na Infância e Formação de Leitores. *Perspectiva*, 30(3), 925-946.
- AZEVEDO, F. & SOARES, A. (2013). A Poesia em Sala de Aula: Estratégias pedagógicas para a Educação Básica. In V. M. de A. Pontes, L. G. dos S. Silva & M. C. S. Batista (Eds.), *Trilhas Pedagógicas* (pp. 9-23). Curitiba: Editora CRV.
- BALÇA, A. (2008). Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados. *e-f@bulações - Revista electrónica de literatura infantil*, 2(6), 24-31. Documento *online* disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4650.pdf>.
- CAPRA, F. (2002). *A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- COQUET, E. (2003). Desenhar um texto, falar com riscos e ler um desenho: analogias e contradições do desenvolvimento da aprendizagem da fala, do desenho e da escrita. *Ensinarte. Revista das Artes em Contexto Educativo*, 2, 2-7.
- COUTINHO, V. & AZEVEDO, F. (2007). A Importância do Ensino Básico na Criação de Hábitos de Leitura: O Papel da Escola. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 35-47). Lisboa: Lidel.
- FRANCO, J. A. (2012). *A Poesia como Estratégia*. Porto: Tropelias & Companhia.

- FREIRE, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz
- HAMMER, Y. (2010). Confronting Ecological Futures: Global Environmental Crises in Contemporary Survival Quests for Young Adults. Barnboken – Tidskrift för Barnlitteraturforskning. *Journal of Children 's Literature Research*, 2, 34-50.
- JEAN, G. (1995). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Piaget.
- MELO, I. (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. (Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Especialidade de Literatura para a Infância) Universidade do Minho.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1999). *Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la Formación de la Competencia Literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- MOISÉS, M. (1987) *A Criação Literária: Poesia – preliminares; conceito de literatura; gêneros literários; poesia e prosa; teoria da poesia; o lírico e o épico; formas poéticas*. São Paulo: Editora Cultrix.
- NORTON, D. (1992). *The Impact of Literature-Based Reading*. New York: Macmillan Publishing Company.
- PAZ, O. (1956). *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PINTO, M. G. (1999). *Saber Viver a Linguagem: Um Desafio aos Problemas da Literacia*. Coleção Linguística. Porto: Porto Editora.
- PONTES, V. e BARROS, L. (2007). Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O Programa de Leitura fundamentado na Literatura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Lidel.
- PONTES, V. e AZEVEDO, F. (2009). O espaço de leitura como fonte de prazer. In F. Azevedo e M. G. Sardinha (Coord.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 69-79). Lisboa: Lidel.
- PONTES, V. e AZEVEDO, F. (2008). *A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula*. Congresso Internacional em Estudos da Criança, “Infâncias Possíveis, Mundos

Reais”. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Documento *online* disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/8008> (19.04.2016).

QUENTAL, A. (1996). *Tesouro Poético da Infância*. Sintra: Colares Editora.

RAMOS, A. M. e RAMOS, R. (2010). Ambiente e ecoliteracia na novíssima literatura para a infância. Recensão “O Planeta Azul”. Documento *online* disponível em: http://webs.ie.uminho.pt/ecoliteracia/recensao_001.htm

RAMOS, A. M. e RAMOS, R. (2011). CESC – Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho e o projecto ‘Meio ambiente e ecoliteracia na novíssima Literatura Infantil e Juvenil’. In A. M. Ramos e I. Mociño González (Eds.), *Crítica e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/Crítica e Investigação em Literatura Infantil e Juvenil* (pp. 77-86). Vigo/Braga: ANILIJ/CIEC - Universidade do Minho.

RAMOS, A. M. e RAMOS, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta Palavra*, 19, 17-24.

RAMOS, R. (2009). *O discurso do ambiente na imprensa e na escola. Uma abordagem linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.

ROIG RECHOU, B.-A. (2013). *Educação literária e literatura infanto-juvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.

SELFA, M. e AZEVEDO, F. (2013). Poesía en Castellano para Educación Primaria: Algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos. *Ocnos*, 10, 55-69. Documento *online* disponível em: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/232>

SILVA, A. M, GAFFURI, P. & MENEGASSI, R. J. (2006). Leitura e Pré-leitura na Sala de Aula do Ensino Fundamental. *I Congresso Nacional de Linguagem em Interação*. Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá. Documento *online* disponível em: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/amsilva.pdf>

SILVA, S. R. da (s/d). Ficha. Recensão As Fadas Verdes. Documento *online* disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_la_fichaLivro&id=777

YOPP, H. Y. & YOPP, R. H. (2006). *Literature Based Reading Activities*. Plymouth: Ally and Bacon.

ANEXOS

Anexo I – Dados do Agrupamento

Educação Pré-Escolar			
Estabelecimento	Grupo	N.º de Crianças	Total
JI de Parada de Tibães	1	17	17
JI/EB de S. Frutuoso	1	23	69
	1	23	
	1	23	
JI de Frossos	1	20	42
	1	22	
JI Quinta das Hortas	1	23	43
	1	20	
Total	8	171	171

Tabela 1. População discente que frequenta a Educação Pré-Escolar

1.º Ciclo									
Estabelecimento	1.º Ano	NEE	2.º Ano	NEE	3.º Ano	NEE	4.º Ano	NEE	Total
EB da Sé	48	0	81	0	45	2	42	3	221
EB das Parretas	23	4	25	2	21	1	18	5	99
EB de Frossos	24	2	19	2	22	0	14	1	84
EB de S. Frutuoso	42	3	54	1	55	3	30	0	188
EB Real n.º 1	25	0	21	2	47	2	21	1	119
Total	171		207		198		135		711

Tabela 2. População discente que frequenta o 1.º Ciclo

2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico											
Turma	5.º	NEE	6.º	NEE	7.º	NEE	8.º	NEE	9.º	NEE	
A	18	3	28	1	28	0	18 (*)	2	21	4	
B	19	1	29	0	20	0	27	2	18	1	
C	29	0	27	0	18	2	28	0	17	1	
D	27	0	27	0	18	2	30	0	27	0	
E	28	0	26	0	18	3	20	0	19	2	
F	28	1	18	2	28	2	30	0	28	0	
G	26	2	18	3	29	0	23	0	27	1	
H	---	---	17	3	---	---	---	---	---	---	
Total	182		199		168		180		166		
	381				514						
	895										

Tabela 3. População discente que frequenta o 2.º e 3.º Ciclos

**ANEXO II – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS PRÉ-
CONCEITOS (1º CICLO)**

Questionário

1- O que achas que é a **Preservação do Meio Ambiente**?

2- Achas importante que é importante preservar o ambiente?

Sim

Não

3- Identifica algumas palavras-chave que consideres importantes neste tema.

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

4- Tens ideias do que podemos fazer para ajudar a tornar o nosso planeta mais saudável?

ANEXO III – ATIVIDADE DE ESCRITA CRIATIVA (2º CICLO)

Atividade de Escrita:

Tema: O Planeta Azul

Quem?	Quando?	Onde?	Como?

**ANEXO IV – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS PRÉ-
CONCEITOS (2º CICLO)**

Questionário

1- O que achas que é **O Planeta Azul**?

2- O que entendes por “**Desenvolvimento Sustentável**”?

3- Achas que **preservar** é importante?

Sim

Não

Porquê?

4- Que ações cada um deve tomar para proteger o ambiente?

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

ANEXO V – HETEROAVALIAÇÃO DA LEITURA (2º CICLO)

Número de aluno	Articulação		Entoação		Classificação
	Dicção	Tom / Colocação de voz	Pausas	Pontuação	
2					
3					
4					
5					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
29					

Dicção: Pronuncia bem a palavra

Tom: Se é adequado, volume e colocação de voz

Pausas: Nos sítios certos

Pontuação: Com entoação correta

**ANEXO VI – LETRA ORIGINAL E TRADUÇÃO DA MÚSICA *WHAT
A WONDERFUL WORLD***

What a wonderful world

<u>Versão original</u>	<u>Tradução em Português</u>
I see trees of green, red roses too I see them bloom for me and you And I think to myself What a wonderful world!	Vejo árvores verdes, e rosas vermelhas também Vejo-as florescer para mim e para ti E eu penso comigo mesmo Mas que mundo maravilhoso!
I see skies of blue and clouds of white The bright blessed day, the dark sacred night And I think to myself What a wonderful world!	Eu vejo o céu azul e nuvens brancas O brilhante dia abençoado, a sagrada noite escura E eu penso comigo mesmo Mas que mundo maravilhoso!
The colors of the rainbow so pretty in the sky Are also on the faces of people going by I see friends shaking hands saying how do you do They're really saying I love you.	As cores do arco-íris, tão bonitas no céu Estão também nos rostos das pessoas a passar Eu vejo amigos a cumprimentarem-se, dizendo: "Como estás?" Eles estão realmente a dizer: "Eu amo-te"
I hear babies crying, I watch them grow They'll learn much more than I'll never know And I think to myself what a wonderful world Yes I think to myself what a wonderful world.	Eu ouço bebés chorar, eu vejo-os crescer Eles vão aprender muito mais, do que eu jamais vou saber E eu penso comigo mesmo Mas que mundo maravilhoso!
Yes, I think to myself what a wonderful world Yes I think to myself what a wonderful world.	Sim, eu penso comigo mesmo Mas que mundo maravilhoso!

Escrita por Bob Thiele e George David Weiss (gravada pela primeira vez na voz de Louis Armstrong e lançada como compacto no início do outono de 1967)