

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Sofia Monteiro Guimarães

## **A Poesia como Educação para a Literacia**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Sofia Monteiro Guimarães

## **A Poesia como Educação para a Literacia**

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

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

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Ana Sofia Monteiro Guimarães

**Endereço eletrónico:** [asmguimaraes@gmail.com](mailto:asmguimaraes@gmail.com)

**Telefone:** 914579053

**Número do Bilhete de Identidade:** 14032632

**Título do Relatório:**

A Poesia como Educação para a Literacia

**Supervisor:** Professor Doutor Fernando José Fraga de Azevedo **Ano de conclusão:** 2015

**Designação do Mestrado:**

Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_/10/2015

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

A concretização deste projeto, assim como o trabalho levado a cabo durante este meu longo percurso académico, não seria igual, ou talvez possível, sem a colaboração de cada pessoa mencionada em baixo, às quais não poderei deixar a minha gratidão.

Em primeiro lugar, um obrigada à minha família. À minha mãe, pelas tarde e noites a planificar aulas. Ao meu pai por me proporcionar a concretização da minha licenciatura e mestrado. E aos meus irmãos, Joana e João Pedro, pelo incentivo.

Ao Joca por todo o apoio e conforto, sempre.

Agradeço ao Professor Doutor Fernando Azevedo pela disponibilidade demonstrada, simpatia e partilha de conhecimentos.

Um obrigada especial à minha colega e amiga Áurea por todas as experiências e partilhas de alegria e angústia e por todo o trabalho que fizemos juntas.

Um muito obrigada a todos os meus amigos e amigas por todo o companheirismo e apoio durante este percurso.

A todas as crianças com quem tive oportunidade de me cruzar e trabalhar para este projeto. Obrigada pelo carinho e genuinidade de todos.



# A Poesia como Educação para a Literacia

Ana Sofia Monteiro Guimarães

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Universidade do Minho – 2015

## Resumo

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito do Mestrado de Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico durante o passado ano letivo, em dois contextos educativos distintos, mais especificamente numa turma de 3.º ano e noutra de 5.º ano.

A intervenção pedagógica realizada, baseada na metodologia de investigação qualitativa, seguiu-se sempre pela espiral de ciclos de investigação de Lattore (2004) constituída pelas seguintes fases: *planificar, atuar, observar e refletir*. Durante o processo de estágio, fomos defensores de uma perspetiva integradora do conhecimento, apelando portanto à presença de um currículo integrado capaz de conhecer melhor a realidade para adequar as suas práticas.

A temática central deste projeto gira em torno da poesia e com a implementação destas aulas, o principal objetivo foi conseguir a presença significativa da poesia na comunidade escolar levando ao gosto, ao gozo, ao prazer das crianças e jovens por textos poéticos, isto é, conseguir despertar-lhes a fruição estética de ler poesia, educando para a literacia.

Além da exposição da teoria que sustenta a nossa prática, é também ao longo deste trabalho que é apresentado o plano de intervenção, são descritas as aulas e divulgados os resultados.



# Poetry as education for literacy

Ana Sofia Monteiro Guimarães

Internship Report

Master in Teaching in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education

University of Minho – 2015

## Abstract

This internship report developed under the Education Master's 1.º and 2.º Cycles Basic Education during the last school year, in two different educational contexts, specifically in a 3rd grade class and another of 5th grade.

The educational intervention carried out, based on qualitative research methodology, followed always by the spiral of Lattore research cycles (2004) consist of the following phases: plan, act, observe and reflect. During the training process, we were advocates of an integrating perspective of knowledge, thus appealing to the presence of an integrated curriculum able to better understand the reality to suit their practices.

The central theme of this project revolves around poetry and the implementation of these classes, the main objective was to achieve significant presence of poetry in the school community leading the appreciation, the joy, the pleasure of children and youth by poetic texts, that is, able to arouse their aesthetic enjoyment of reading poetry, educating for literacy.

Beyond the theory that sustains our practical exposure it is also during this work that the intervention plan is presented, describes the classes and disseminated the results.



## Índice Geral

Índice de Tabelas .....	xi
Índice de Imagens .....	xi
Lista de Siglas .....	xi
Introdução.....	1
1. Contextos de Intervenção e de Implementação .....	3
1.1. Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado.....	3
1.1.1. O meio .....	3
1.1.2. Composição do Agrupamento .....	3
1.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	3
1.2.1. A escola .....	3
1.2.2. A turma.....	4
1.3. O 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	6
1.3.1. A escola .....	6
1.3.2. A turma.....	6
1.4. Definição e justificação da escolha do projeto de intervenção .....	8
2. Enquadramento Teórico .....	9
2.1. O conceito de literacia .....	9
2.2. A poesia: o que é? .....	11
2.3. A poesia infantil.....	12
2.4. A poesia e a criança .....	13
2.5. O tratamento (equivocado) da poesia na escola .....	14
2.5.1. O papel do professor .....	15
2.6. A poesia nas Orientações Curriculares.....	17
2.6.1. Programa de Português do Ensino Básico .....	18
2.6.2. Metas Curriculares de Português .....	23
2.7. A mais-valia de as crianças lerem/fruírem poesia na sala de aula .....	27
3. Metodologia.....	31
3.1. Procedimento metodológico .....	31
3.2. Plano de intervenção .....	33
3.3. Objetivos do projeto de intervenção pedagógica .....	36
4. Desenvolvimento e avaliação da intervenção .....	37
4.1. Fases do Projeto de Intervenção .....	37

4.2. Apresentação e análise do Projeto de Intervenção .....	38
4.2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	38
4.2.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	43
4.2.3. Inquérito por questionário .....	47
5. Considerações Finais .....	67
6. Referências Bibliográficas .....	69
7. Anexos .....	75

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Esquema das aulas do 1.º Ciclo.....	35
Tabela 2 – Esquema das aulas do 2.º Ciclo.....	35

## Índice de Imagens

Imagem 1 – <i>O livro dos animais</i> .....	43
Imagem 2 – Cartão ilustrado (dragão/cavaleiro) .....	44

## Lista de Siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EB – Ensino Básico

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Plano Educativo Individual

ME – Ministério da Educação

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

## Introdução

O presente projeto de intervenção pedagógica, inserido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi implementado numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica de Joane e numa turma de 5.º ano, correspondente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica Bernardino Machado, também localizada na mesma freguesia, em V. N. de Famalicão.

O seguinte Projeto, baseado na metodologia de investigação qualitativa, apresenta todo o processo de estágio em formato teórico e reflexivo do trabalho levado a cabo durante o passado ano letivo. Ou seja, é um relatório pessoal que irá descrever, além da fundamentação teórica, as experiências e aprendizagens testemunhadas nestas duas escolas. Provindo de uma investigação pedagógica contextualizada, a sua realização teve como principal objetivo a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais, a partir das práticas implementadas e a reflexão acerca desses resultados.

A temática central foca-se na promoção da poesia, onde o intuito passa por fomentar o interesse e a fruição por este tipo de texto nas crianças e jovens. Para tal, as intervenções basearam-se em atividades lúdico-didáticas, estimuladoras da imaginação, criatividade, sensibilidade e do despertar de emoções nos alunos contribuindo, assim, para a sua compreensão e motivação. Isto é, a atenção não se centrou nos resultados obtidos mas sim na preocupação em proporcionar aprendizagens significativas aos alunos. Além do trabalho em sala de aula, a intenção foi despertar vontade e prazer pela leitura (e talvez escrita) de textos poéticos também no seio familiar.

Em relação à sua estrutura, este trabalho destaca cinco capítulos. O primeiro apresenta a caracterização dos dois contextos de investigação, portanto das turmas, das escolas e do meio envolvente, de forma a dar melhor a conhecer o público-alvo e onde este se insere.

O segundo capítulo corresponde à teoria em que a nossa prática se sustenta, onde divulgamos conceitos relevantes para a compreensão do nosso trabalho e justificamos as decisões pedagógicas. É também neste ponto que se faz uma breve análise acerca do lugar que a poesia ocupa nas orientações curriculares, mais concretamente no *Programa de Português do Ensino Básico* e nas *Metas Curriculares de Português*.

No terceiro capítulo apresentamos a metodologia adotada para o procedimento de investigação, assim como o plano de intervenção pedagógica com o esquema das respetivas aulas implementadas e os principais objetivos do respetivo projeto.

O quarto capítulo refere-se à descrição detalhada e reflexiva do processo das intervenções realizadas, assim como à análise dos resultados apresentados pelos alunos na aplicação de dois inquéritos por questionário – um antes e outro depois das intervenções –, relativamente à “Poesia nas nossas vidas”.

O último capítulo diz respeito às conclusões que retiramos do projeto e às limitações deste trabalho, desde a planificação e lecionação das aulas à escrita do relatório. É referenciado também o contributo pessoal e profissional desta experiência.

## **1. Contextos de Intervenção e de Implementação**

O presente projeto de intervenção pedagógica, inserido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi desenvolvido numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico (EB) e noutra do 2.º ciclo do EB. Este capítulo destina-se à apresentação, de um modo global, do agrupamento e das escolas e, em particular, das turmas do 3º e 5º anos.

A caracterização dos contextos é realizada tendo como base os documentos orientadores fornecidos pelas instituições e o pelo *sítio* do agrupamento a que ambas as escolas pertencem, as observações dos contextos e as intervenções dos agentes educativos, sendo eles professores e alunos. É também neste capítulo que se justifica a escolha, a motivação e a definição do projeto em análise.

### **1.1. Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado**

#### **1.1.1. O meio**

O Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado pertence ao concelho de Vila Nova de Famalicão, distrito de Braga. A sua sede situa-se na freguesia de Joane, uma vila em forte expansão, que beneficia de uma boa localização geográfica, já que se situa entre duas grandes cidades: Guimarães e V.N. de Famalicão. Joane localiza-se numa zona de imensa produção têxtil, o que conduziu a uma grande dependência das famílias deste setor, originando muitas vezes a entrada prematura no mercado de trabalho dos jovens.

#### **1.1.2. Composição do Agrupamento**

O Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado é constituído por oito estabelecimentos de ensino, sendo as instituições de intervenção a Escola Básica de Joane (1.º Ciclo) e a Escola Básica Bernardino Machado (2.º Ciclo). Este agrupamento abrange diferentes níveis de ensino, compreendidos entre a educação pré-escolar e o ensino secundário.

### **1.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **1.2.1. A escola**

A Escola Básica de Joane, ou o Centro Escolar de Joane, situa-se numa zona urbana da freguesia de Joane, nos arredores da cidade de V. N. de Famalicão. Abarca crianças provenientes de famílias com níveis de instrução altos e com elevados rendimentos económicos, mas, na sua maioria, a escola integra alunos de famílias de classe média e baixa, que, na maioria dos casos, provêm de níveis de escolarização baixa.

A Escola apresenta ótimas condições de infraestruturas: salas de aulas com quadros-interativos, casas de banho para professores e alunos em cada bloco, biblioteca escolar, cantina, recreio coberto e ao ar livre, parque infantil, amplos espaços verdes e ainda uma unidade de autismo.

É de salientar que com abertura deste novo Centro Escolar, foram desativadas cinco escolas e, por isso, este estabelecimento de ensino conta com alunos de várias freguesias dos concelhos de V. N. de Famalicão e de Guimarães.

### **1.2.2. A turma**

A turma 3.ºJ11 é constituída por 21 alunos, dos quais 14 são rapazes e 7 são raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Dos 21 alunos da turma, um deles (JO) tem perturbações do espectro do autismo (PEA) e, devido à elevada ausência da sala de aula, por causa de terapias ou da frequência na unidade de autismo, a intervenção incidiu apenas nos restantes 20 alunos. É ainda pertinente acrescentar que todas as crianças frequentaram o pré-escolar e nenhuma tem retenções, apesar de, devido a diferentes ritmos, dificuldades e necessidades de aprendizagem, existem alunos que contam com apoio educativo com uma professora de ensino especial e um professor de 1.º Ciclo.

Relativamente ao contexto socioeconómico e cultural das crianças desta turma, assim como às habilitações académicas dos pais, verifica-se que os dados são bastante heterogéneos. No total de 40 pais, 6 completaram o 1.º Ciclo, 7 terminaram o 2.º Ciclo, 8 frequentaram ou acabaram o 3.º Ciclo, 11 frequentaram e terminaram o ensino secundário e 8 têm a licenciatura. Quanto à sua ocupação profissional, a maioria tem empregos que se enquadram no setor terciário, poucos no setor secundário e um no setor primário. Existe ainda um total de 4 mães desempregadas.

Estamos perante uma turma bastante heterogénea que se divide em dois grandes grupos. Um grupo de alunos interessados, motivados e autónomos que executam, rapidamente, os trabalhos propostos com bastante interesse e dinamismo e que têm uma postura favorável à aprendizagem. E outro grupo que é composto por alunos com algumas dificuldades de assimilação e aplicação dos conteúdos em estudo, possuindo um ritmo de trabalho mais lento. Apesar de alguns serem participativos, existem elementos deste grupo que demonstravam dificuldades em organizar e expressar oralmente, e por escrito, as suas ideias e intervenções.

No entanto, existiram momentos em que grande parte da turma manifestava um défice de atenção/concentração e agitação dentro da sala de aula. Por isso, de modo a garantir o interesse e o envolvimento dos alunos na participação e concretização das tarefas, foi necessário prepara-las bem para que fossem suficientemente dinâmicas, estimuladoras e inovadoras.

Dos 20 alunos da turma, existe uma criança (GG) com necessidades educativas especiais (NEE), mais concretamente dispraxia, que está inserida na Educação Especial, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. A dispraxia é também conhecida como "síndrome do desastrado", onde o desenvolvimento global da criança é afetado mas os sintomas são essencialmente a falta de coordenação motora onde há uma falta de organização do movimento. Não existe qualquer lesão neurológica. Este aluno com um distúrbio no domínio Mental/Cognitivo beneficia das medidas educativas: a) Apoio pedagógico personalizado, b) Adequações curriculares individuais e d) Adequações no processo de avaliação, de acordo com o artigo décimo sexto do referido decreto-lei, como a usufruição de mais tempo para as realizar tarefas, apoio mais individualizado por parte da docente ou leitura reforçada de algumas questões para compreender o solicitado.

O GG é um aluno que participa nas atividades com interesse, empenho e motivação, é esforçado, consciente das suas dificuldades, e, por isso, solicita a ajuda quando precisa. Durante as aulas, apesar de por vezes necessitar de apoio individualizado, alcançava as aprendizagens previstas para o terceiro ano, realizando as mesmas fichas de avaliação da turma. Durante a implementação do projeto, o GG conseguiu acompanhar a turma e realizar as atividades de forma autónoma, e por isso, não foi necessária uma adaptação das mesmas.

Nesta turma encontram-se dois alunos a quem foi diagnosticado Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade, estando a tomar medicação (RV e DC). Perante os sintomas dos dois alunos tudo leva a crer que estamos diante de casos de hiperatividade, na medida em que “com frequência movimenta[m] excessivamente as mãos e os pés, move[m]-se enquanto está sentado”; “com frequência levanta[m]-se na sala de aula (...)”, principalmente quando não est[ão] medicado[s]; “com frequência corre[m] ou salta[m] excessivamente (...)” (Correia, 2008, p. 51-52), entre outros. Todavia não possuem Plano Educativo Individual (PEI) e o seu aproveitamento escolar é satisfatório. Para além dos alunos RV e DC, os alunos TM, BP e SA usufruem de Apoio Educativo, em grupo, três horas por semana.

Os alunos TM, BP, SA e IC embora tenham obtido um aproveitamento satisfatório a português, revelaram dificuldades ao nível desta área. Leem de forma hesitante o que lhes dificultava a compreensão de pequenos textos. No que respeita à escrita, escrevem com algumas incorreções ortográficas e por vezes revelaram dificuldades em estruturar frases. O aluno TM também demonstrou dificuldades na área de matemática. Por outro lado, destacaram-se quatro alunos, BM, GL, MV e MG que atingiram um aproveitamento escolar excelente em todas as áreas e têm um comportamento exemplar. O aluno GS, o líder da turma, apesar das suas ótimas notas e do seu aproveitamento excelente, é uma criança faladora, inquieta e por vezes agressiva com os colegas no recreio.

De uma maneira geral, apesar de alguma falta de atenção, diferentes ritmos de trabalho e do pouco apoio familiar nos estudos em alguns casos, os alunos desta turma são interessados e perspicazes. Existe uma relação positiva, de amizade e entreajuda entre os colegas e a professora cooperante.

### **1.3. O 2.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **1.3.1. A escola**

A Escola Básica Bernardino Machado, localizada no concelho de V. N. de Famalicão, na freguesia de Joane, recebe alunos do 2.º e 3.º Ciclos do EB. Neste estabelecimento de ensino estudam crianças maioritariamente provenientes de famílias com algumas carências económicas, culturais e sociais.

As suas instalações são antigas e em parte degradadas. Apesar disso, a escola dispõe de algumas salas de aulas com projetor e quadro magnético, biblioteca escolar, bar e cantina e recreio coberto e ao ar livre com alguns espaços verdes.

#### **1.3.2. A turma**

A turma 5.ºE é formada por 18 alunos, onde 9 são do sexo masculino e os outros 9 do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Destes alunos, três já ficaram retidos, dois deles (PC e RS) uma vez, no 5.º ano e o 2.º ano, respetivamente, e outro duas vezes (LM), no 3.º e 4.º anos.

Quanto ao nível socioeconómico dos pais destas crianças, sabemos que dos 36 pais 14 deles frequentaram ou concluíram o 3.º Ciclo do EB, 10 frequentaram ou terminaram o ensino secundário, 9 estiveram ou acabaram o 2.º Ciclo do EB e 3 frequentaram ou concluíram o 1.º Ciclo do EB. Nenhum possui um grau académico de nível superior. Relativamente à sua ocupação profissional, grande parte tem empregos que se enquadram no setor terciário, alguns no setor secundário e um no setor primário. Há um total de 3 pais desempregados. É ainda pertinente acrescentar que metade dos alunos desta turma beneficia do subsídio escolar, 3 do escalão A e 6 do escalão B.

No que respeita ao ambiente sócio afetivo, notaram-se alguns conflitos entre uma aluna e a restante turma, quer nos intervalos, quer nas aulas. A SL era excluída das tarefas e rejeitada em trabalho de grupo ou a pares. Ao longo do tempo esta situação foi discutida e regularizada. À exceção deste caso, a turma é extremamente unida e os colegas apoiam-se e defendem-se mutuamente.

O comportamento do grupo é satisfatório, destacando-se os alunos HD, GG e PC que nem sempre têm uma postura adequada em contexto de sala de aula, o que se deve, principalmente, à imaturidade

que revelam. Apesar do rendimento da maior parte ser positivo, existem alguns alunos com negativas no final do período, fruto da falta de investimento no estudo.

Metade do grande grupo admite ter dificuldades na disciplina de português e apenas três alunos tomam esta como a sua área favorita. No 2.º período, três alunos tiveram classificação inferior a 3 nesta disciplina. No entanto, para os alunos que apresentam mais dificuldades, ao final da tarde tinham aulas de Apoio ao Estudo de Português e de Apoio ao Estudo de Matemática uma vez por semana, onde as estratégias desenvolvidas levaram à obtenção de melhores resultados no 3.º período.

Nesta turma existem três alunos com NEE ligeiras, encontrando-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Segundo Correia (2008, p.48) as NEE ligeiras “são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu período escolar”.

O aluno LM apresenta uma problemática no domínio mental/cognitivo e beneficia de apoio prestado em dois tempos semanais de 45 minutos para o desenvolvimento de competências específicas. As medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem do aluno, previstas no seu Plano Educativo Individual, são a) Apoio pedagógico personalizado, b) adequações curriculares individuais e d) adequações no processo de avaliação. A criança tem dificuldades na leitura e conseqüentemente da decifração e perceção de mensagens escritas. São discriminadas algumas das medidas educativas como: “(...) a verificação, elogio e incentivo à conclusão de tarefas em sala de aula; promoção da motivação e autoconfiança; recorrer ao trabalho de pares; promover tarefas curtas e variadas, com o objetivo de manter a motivação; apoio individualizado apenas nas tarefas que não consegue realizar, promovendo simultaneamente a sua autonomia; incentivo e elogios aos progressos na leitura e na escrita; adaptar os testes e fichas formativas: testes mais reduzidos ou a possibilidade de mais tempo para a sua realização” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). Apesar do LM, por vezes necessitar de mais tempo relativamente aos colegas para a conclusão de algumas tarefas, conseguiu acompanhar todas as atividades propostas nas aulas de intervenção.

O aluno PC apresenta uma problemática no domínio da saúde física, especificamente narcolepsia. Esta doença é caracterizada essencialmente por episódios irresistíveis ao sono e em geral distúrbio do sono, os sintomas mais frequente são a preguiça e sonolência. A criança conta com 45 minutos por semana para o desenvolvimento de competências específicas e, quando tem aulas de tarde, dorme a sesta numa sala com uma cama. As tarefas de avaliação e os conteúdos novos lecionados deverão ser realizados de manhã, quando o aluno se encontra mais desperto. Algumas das medidas educativas previstas no seu PEI ao nível de a) Apoio pedagógico personalizado, b) adequações curriculares

individuais e d) adequações no processo de avaliação, são: “apoio pedagógico personalizado, com reforço de estratégias ao nível da organização, do espaço e das atividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados na turma; adaptação da estrutura dos testes, ou seja, executá-los em hora em que o aluno não necessite de efetuar sextas reparadoras” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Por último, o aluno RS apresenta uma problemática também no domínio mental/cognitivo e tem apoio dois tempos semanais de 45 minutos. A professora de educação especial refere no PEI algumas medidas educativas apoiadas nas alíneas: a) Apoio pedagógico personalizado, b) adequações curriculares individuais e d) adequações no processo de avaliação, de acordo com o artigo décimo sexto, que o aluno necessita por parte dos professores, como “o reforço das estratégias tendo em conta a verificação e incentivo à conclusão de tarefas em sala de aula; incentivo e elogio na conclusão das tarefas; promoção da motivação e autoconfiança; recorrer ao trabalho de pares; promover tarefas curtas e variadas; elaboração de testes mais reduzidos ou a possibilidade de mais tempo para a sua realização;” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

#### **1.4. Definição e justificação da escolha do projeto de intervenção**

A poesia está desvalorizada, quer na sociedade, quer nas escolas, “não se vende bem, ela está mal difundida” (Guedes, 1990, p. 13) e, perante esta realidade, a escolha do meu projeto visa combater a ausência ou a presença descaracterizada e desvitalizada deste gênero literário nas escolas (Souza, 2006).

Assumindo o papel de professor, e defendendo esta ideia, o meu foco é conseguir com que a poesia se difunda com prazer na comunidade escolar, que esta seja reconhecida e explorada de um modo apelativo e motivador para os alunos, estimulando assim o gosto e satisfação das crianças e jovens pelos livros e pela leitura de poesia.

Em síntese, queremos dizer que é na escola que os alunos devem aprender a utilizar a língua numa pluralidade de contextos e de funções. Para esse efeito, os programas recomendam que as crianças contactem com uma multiplicidade de textos, nos quais se incluem os textos literários. O prazer da leitura e da cooperação interpretativa na descoberta da pluri-isotopia da linguagem e na fruição do ritmo e do significante pode ser alcançado através do texto poético. Assim, é nosso objetivo, através deste trabalho, estimular essa descoberta por parte dos alunos.

## 2. Enquadramento Teórico

Este capítulo dedica-se à revisão da literatura que sustenta a nossa pesquisa teórica dos principais conceitos do presente Projeto, até porque, como defendem Coll et al. (2001, p.11) “precisamos de teorias que nos sirvam de referentes para contextualizar e tornar prioritárias metas e finalidades, para planificar a atuação; para analisar o seu desenvolvimento e para o ir modificando em função dos acontecimentos, e para tomar decisões da adequação de tudo isto”.

Começamos por definir os dois principais conceitos deste trabalho: literacia e poesia. De seguida, quisemos abordar a relação entre a poesia e a criança, para depois refletirmos sobre a presença da poesia nas escolas e, conseqüentemente, o trabalho tão necessário mas ao mesmo tempo tão mal concretizado pelos professores. Finalizamos com a apresentação de inúmeras vantagens e a importância da poesia na sala de aula e na vida das crianças.

### 2.1. O conceito de literacia

No geral, todos nós somos portadores, desde (quase) sempre, do tão precioso e indispensável bem imaterial: a língua, o “fundamental instrumento de acesso a todos os saberes” (Reis et al., 2009, p.6). Aquela que “constitui o suporte e o instrumento fundamental para o desenvolvimento sociocultural e para a descoberta e reinvenção do mundo” (Azevedo, 2006, p.1).

Tomando a escola como o local principal do ensino da língua será sua função contribuir para que os alunos possam aprender a utilizar a língua numa pluralidade de contextos e de funções, isto é, educar para a *literacia*.

Este conceito defende que escola deve utilizar a língua “não só como instrumento comunicativo, mas como ferramenta heurística fundamental potenciadora da atuação social” (Ribeiro, 2009, p.33), tendo em conta a pluralidade de textos, contextos e situações com que se depara o aluno. É também, importante salientar que este trabalho deve ser feito desde cedo, uma vez que “a literacia não se adquire de forma espontânea, mas requer um trabalho de planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação e à criatividade” (Azevedo, 2011, p.5).

O termo *literacia* abrange essa capacidade de aprender e interpretar realidades diferentes do dia-a-dia, ou seja, os níveis literácitos que cada pessoa possui vão influenciar o modo como encaram e compreendem diversas circunstâncias do quotidiano. Não designa apenas a capacidade para ler e escrever mas sim “aprender a utilizar a língua de uma forma sofisticada e abrangente (...), manifestar a capacidade de mobilizar os conhecimentos adequados para o exercício da leitura e da escrita na vida

quotidiana e o sentir vontade em o fazer de forma autónoma e voluntária” (Azevedo, 2011, p.1). Por outras palavras, entendemos por literacia “o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros atos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho” (Fernandes, 2007, p.19)

Por ser um termo complexo, bastante amplo e em evolução, não possui ainda uma definição exata. No entanto, Azevedo (2009, p.1) acrescenta que a literacia inclui também

“a capacidade para ler o mundo de uma forma não ingénuo, (...) de reconhecimento de sinais matemáticos e de signos e símbolos num texto, possibilitando uma integração efetiva e eficaz entre as componentes do falar, do ouvir e do raciocínio crítico com a leitura e com a escrita”.

Assim, a escola deve preocupar-se em “permitir aos alunos um contacto com formas mais complexas e mais elaboradas da língua, assegurar-lhes uma capacidade de exercitação dessas formas, dotando-os de um *saber-fazer* que lhes possibilite utilizarem proficuamente a língua em quaisquer contextos” (Azevedo, 2006, p.1). Ora, a comunidade escolar deve educar para a literacia. E deve fazê-lo o mais cedo possível, visto que este é um processo lento e que “não se adquire de forma espontânea, mas requer um trabalho de planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação” (Azevedo, 2009, p.3).

#### Educar para a literacia

“corresponde (...) a estimular nos alunos o desenvolvimento de competências que lhes possibilitem a aprendizagem do saber agir *na* língua e *pela* língua e que lhes permitam, em função dos contextos de uso e dos objetivos perlocutivos que pretendam suscitar, construir textos discursivamente adequados às múltiplas finalidades específicas dos jogos de atuação comunicativa nos quais eles se movimentam e intervêm” (Azevedo, 2006, p.3).

Contribuir para a educação para a literacia requer igualmente “exercitar, em todos os contextos possíveis, atividades fomentadoras da aprendizagem e da exercitação da língua, numa pluralidade de situações e de práticas, buscando familiarizar o aluno com formatos textuais diversos” (Azevedo, 2011, p.14). A escola educar para a literacia implica também “confrontar o aluno com usos vários e plurifacetados da língua, para a exercitar e usar de forma mais ativa que passiva [...] [e] possibilitar a aprendizagem do saber agir, isto é, ler, escrever, analisar e interpretar [...] estabelecendo conexões e fazendo inferências” (Ribeiro, 2009, p.33), por exemplo, através de “atividades como o ouvir e o recontar de histórias na consolidação da motivação das crianças mais jovens” (Azevedo, 2011, p.7).

Estas “práticas de literacia desenvolvidas [...] na escola devem ser sempre acompanhadas de um trabalho junto das famílias, com reuniões regulares entre os [...] professores e os pais, sensibilizando-os para a criação de contextos de aprendizagem”, para que “os trabalhos [sejam] coordenados em diversas frentes, incluindo variáveis diversas que podem e devem ser exercitadas conjuntamente” (Azevedo, 2011, p.13).

Uma educação para a literacia “passa por assumir conscientemente que a língua, para além de constituir um instrumento comunicativo, desempenha também relevantes papéis em outras atividades, as quais, não se restringindo sempre e/ou necessariamente ao agir externo ou ao comportamento social, são porém, condição deles” (Azevedo, 2006, p.3).

Na opinião de Azevedo (2009) a literacia potencia a interação social, estimula o raciocínio crítico e a comunicação abstrata e é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efetiva e integral da pessoa. O mesmo autor (Azevedo, 2011) faz ainda uma ponte de ligação entre o insucesso escolar em matemática e o insucesso escolar em língua, uma vez que, os alunos que não são enfrentados com estas práticas, não parecem capazes de interpretar devidamente um problema, e por isso, erram na resposta.

Só o domínio de literacias múltiplas irá permitir ao alunos aprender a comunicar e a participar globalmente (Azevedo, 2011).

## **2.2. A poesia: o que é?**

Considerando os estudos realizados por Ribeiro (2009, p.57), a poesia é «como algo tão estrutural ou co-natural à condição humana [que] não pode definir-se, sem se correr o risco de secundarizar a sua importância». E assim, para tentar definir este termo, o autor recorre ao escritor e poeta argentino José Luís Borges que explica que a poesia não se define, na medida em que “conhecemo-la tão bem que não sabemos defini-la (...) assim como não sabemos definir o sabor do café, a cor vermelha ou amarela ou o significado da ira, do amor, ou do ódio, do nascer ou do pôr do sol” (Borges, 2002, cit. Ribeiro, 2009, p.57).

Outros estudiosos, assim como Souza (2006), fazem a distinção entre “poema” e “poesia”. Souza (2006, p.48-49) escreve “podemos dizer que o poema não é tão somente um agrupamento de versos e não só no poema se encontra poesia”, acrescentando, “tanto o poema, quanto a prosa pode conter poesia (esteticidade, artisticidade)”. A mesma autora, em jeito de conclusão, define *poema* “como qualquer forma de composição em versos que contenha poesia” e *poesia* como “todo objeto cultural de

natureza artística”, isto é, “podemos falar na existência de poesia na prosa, pois a prosa poética contém arte, ou seja, apresenta uma função poética” (Souza, 2006, p.49).

Bordini (1986, p.69), nuns dos seus livros, referente ao capítulo “vocabulário crítico”, define poema como uma “forma de manifestação literária identificável ou pela presença do verso ou pelo efeito de poeticidade percebido”. Já ao termo *poesia*, a autora atribui-lhe dois sentidos: ao primeiro um “conjunto de poemas produzido por um autor, escola literária ou pertencente a uma literatura nacional”; e ao segundo um “efeito estático que pode ocorrer em narrativas ou poemas (ou quaisquer formas artísticas não-verbais) em que, pelo trabalho do signo e sua conseqüente evidenciação, o recetor identifica a presença do Ser em plenitude intuitiva, não necessitando da mediação racional”.

Bastos (1999, p. 158) também defende que «o facto de um texto surgir “em verso” não o inclui automaticamente no modo literário a que (...) nos reportamos».

Todavia, como acontece comumente, na maioria das escolas, o recurso ao texto escrito em prosa, serve de exemplo para a definição de poesia, onde “a distinção entre estes dois géneros fica reduzida à observação da mancha gráfica dos textos e à existência ou não de rima nos versos” (Melo, 2011, p.75).

Não subvalorizando a sua organização gráfica mais usual, a rima, o ritmo e também a forte presente de recursos estilísticos, ao longo das intervenções pedagógicas, foi partilhado com os alunos mais do que uma definição crua e simplista sobre o que é a poesia. Através da exploração lúdica e criativa dos poemas, a intenção foi, sobretudo, a de despertar a sensibilidade das crianças, assim como a fruição e apreciação do texto poético.

### 2.3. A poesia infantil

Ao tentarmos definir *poesia*, estaremos igualmente tentar definir *poesia infantil*, “tentar caracterizar a poesia para crianças não é distinto procurar definir poesia em geral”, apesar de ter “sido apontado com frequência o facto de existir, à partida, fortes laços entre a criança e a dimensão poética da linguagem” (Bastos, 1999, p.157-158).

Bastos (1999, p.157) apresenta uma definição de *poesia* de mãos dadas com a criança ao referir que esta é “exatamente, como uma das formas de expressão que, de uma maneira mais produtiva e criativa, proporcionaria à criança a ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que pouco a pouco vai dominando”.

A mesma autora (Bastos, 1999, pp. 163-167) descreve “temas e formas da poesia [específicas] para crianças”. Começando pelo campo temático, as particularidades mais relevantes relativamente à

poesia para crianças passam pelo “olhar poético sobre o real: a cidade, a natureza, o homem adulto, a criança”; a “presença animal”; “expressão de sentimentos: amizade/alegria, nostalgia/tristeza/sensação de perda”; “ludismo: atividades lúdicas, potencial lúdico da linguagem” e “questões sociais”.

Em termos formais podemos distinguir algumas características como: os “poemas geralmente curtos: estrofes únicas, reduzido número de estrofes”; “aproximação às formas populares tradicionais”; “importância da dimensão fônico-rítmica do discurso através do recurso frequente a: aliteraões, repetição de palavras, ritmos sincopados, rima”; relação estreita entre aspetos fônico-rítmicos do discurso e ritmo corporal”; “recurso sobretudo a processos retóricos como: metáfora, personificação e animismo, apóstrofe e exclamação, símbolo” e “aspetos lexicais – tendência para a concreção: nome concreto, verbo de ação”.

#### **2.4. A poesia e a criança**

Desde tenra idade a criança demonstra uma apetência natural para o texto poético, manifestando desde cedo gosto pelas rimas e sonoridades presentes em jogos, adivinhas, trava-línguas, lengalengas ou canções. Este interesse “verifica-se sobretudo através da [...] vertente sonora e rítmica” (Ramos, 2007, p.79), presente também na poesia, “que, em primeira instância, prende espontaneamente a atenção dos leitores/ouvintes de poesia e, em especial, dos que se situam, ainda, em idade infantil” (Silva, 2012, p.3).

Estes laços entre a criança e o texto poético estabelecem-se “muito antes da alfabetização e do conhecimento do que é a poesia” (Ramos, 2007, p.79), justificando-se assim “a introdução precoce do texto literário nas instituições educativas, fundamental no processo de construção da identidade de cada um dos jovens leitores” (Melo, 2011, p.20).

Acerca deste assunto, Souza (2006, p.51) defende que “um trabalho inicial com a poesia deve pautar-se pela sensibilização e pela descoberta desta ludicidade presente no jogo das palavras, criando um clima de exploração inventiva do texto poético”.

E, para além da cumplicidade entre a poesia e a criança, são imensas as vantagens que, inconscientemente, esta pode retirar na leitura dos textos poéticos. A poesia pode ser “um elemento importante para o desenvolvimento não só das capacidades de leitura e de escrita, mas também do desejável equilíbrio sócio-afetivo que facilitem o envolvimento de cada criança no seu próprio mundo” (Franco, 1999, p.16).

## 2.5. O tratamento (equivocado) da poesia na escola

Como já referimos, a criança, desde uma idade precoce, apresenta um entusiasmo natural e voluntário por formas aproximadas das poéticas. Mas até que ponto a escola, e também os pais, aproveitam e fortalecem esta qualidade intrínseca à criança, no sentido de despertar potencialidades no seu aluno/filho? Será que reconhecem a poesia como “um veículo para motivar a leitura e a escrita e, por isso, assumir-se como um fator de sucesso no processo de ensino e aprendizagem, que acaba por se estender a outros conteúdos do currículo escolar”? (Melo, 2011, p. 24). Em poucas palavras Melo (2011, p. 21) dá uma resposta a estas questões, quando refere que é precisamente quando inicia o seu percurso escolar, que, em muitos casos, se verifica “o afastamento da criança relativamente à poesia”. As atividades rítmicas e sonoras do pré-escolar, no 1.º Ciclo do EB são substituídas “pelo estudo comunicacional e gramatical a partir do texto, tendo em conta apenas a sua função utilitária” (Melo, 2011, p.21).

Lamentavelmente, o ensino da poesia na escola está subvalorizado. Quer por falta de tempo, quer por falta de sensibilidade de docentes não leitores de poesia, esta é muitas vezes trabalhada de uma “forma equivocada (...) em contexto de sala de aula nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, desaproveitando situações promotoras dessa mesma competência” (Melo, 2011, p.19).

Souza (2006, p.47) partilha a mesma ideia, quando escreve que a prática escolar se foca no trabalho com a linguagem e deixa de parte “a leitura da literalidade da língua poética e a leitura estética da poesia”. Acrescenta ainda que a escola insiste numa abordagem redutora, mecanicista, utilitária e superficial do texto poético, prevendo, desde logo, as sequências dessa mesma abordagem, que passam por; “leitura individual”, “leitura coletiva”, “estudo das palavras desconhecidas”, “coro falado”, “realização de desenhos”, etc. No que toca ao 2.º Ciclo, Melo (2011, p.22) refere que, por orientação do professor, os alunos se apoiam na localização de informação no texto, no estudo isolado das figuras retóricas e, principalmente, na leitura de textos poéticos longos e enfadonhos.

É emergente para as escolas uma seleção adequada dos textos poéticos, que estejam adequados ao nível de compreensão das crianças e jovens, que estimulem a sua imaginação e que os cativem para a sua exploração. No entanto, os professores limitam-se à abordagem dos textos poéticos presentes nos manuais onde, normalmente não se adequam “à expansão da criatividade e à promoção da sensibilidade estética dos alunos nem tão pouco é a mais ajustada às suas preferências” (Melo, 2011, p.239) e onde se verifica “um trabalho com a poesia limitado e fragmentado, em que a compreensão da definição de poesia é reduzida às suas características estruturais” (Souza, 2006, p.47-48).

Ainda no que toca à exploração do poema, é bastante habitual o professor não dar tempo nem liberdade de exploração ao aluno, impedindo-lhe, desde logo, o aparecimento de emoção ou sentimento e “limitar-se a perguntar o que significa o poema, ou dizer-lhes o que eles devem admirar, ou em que momento devem estar emocionados!” (Guedes, 1990, p. 22).

Se, por um lado, a exploração de poemas é desapropriada, por outro, há professores que dão lugar à poesia apenas “nos festejos de datas religiosas (Natal, Dia de Reis) ou comemorativas (Dia da Mãe, Dia do Pai, Dia da Ávore)”, reduzindo as possibilidades do texto poético “ao recitar, caracterizando uma abordagem utilitária em que a poesia era sempre um meio para determinados fins pedagógicos” (Souza, 2006, p.47).

### **2.5.1. O papel do professor**

A geração das novas tecnologias e a presença sistemática da televisão, do telemóvel e da internet pouco contribuem para a procura de bens ligados à arte em geral, e neste caso, à poesia em particular. Os livros são cada vez mais substituídos pelas ofertas de entretenimento digital, e, conseqüentemente “a leitura vai perdendo adeptos e praticantes” (Franco, 1999, p.17), “levando inevitavelmente a um deficitário desenvolvimento da competência estético-literária” (Melo, 2011, p.23).

Com esta sociedade moderna e no meio de vastas e variadas ofertas, exige-se dos “professores uma maior flexibilidade e criatividade no planeamento das atividades educativas, bem como no melhoramento das metodologias e enfoques didáticos” (Melo, 2011, p.22), no sentido de conseguirem captar algum interesse por parte dos alunos.

Nestas faixas etárias, o aluno depende, quase na totalidade, do adulto para a compreensão (e não descodificação) na leitura e motivação para a leitura. Aliás, porque “naturalmente admiradora, a criança tende a acostumar-se à surpresa do mundo, principalmente porque os adultos lhe parecem orbitar em torno de certezas imutáveis” (Bordini, 1986, p.40). Ou seja, eles, os adultos são o elemento fundamental para encorajar o aluno a ler por prazer, “o professor é o mediador de primeira linha (...) e a sua grande força residirá, talvez, na demonstração que a leitura, enquanto atividade de fruição estética, a leitura por prazer, é apreciada e é valorizada por ele próprio” (Azevedo & Coutinho, 2007, p. 38).

O mais alarmante nesta questão é a nossa consciência relativamente à falta de professores motivados para a poesia e que por isso não irão fazer um bom trabalho com estes textos. Como já foi referido, um grande grupo destes docentes ainda se limitam aos manuais escolares, onde “surgem com alguma frequência textos de recorte duvidoso, sobretudo pelos intuitos didacticistas subjacentes, com

um recurso à poesia apenas para a transmissão de valores e ideias, de forma estereotipada, numa linguagem realmente não-poética” (Bastos, 1999, p.178).

Sabemos que “a poesia foi sempre uma área em que os professores, de um modo geral, se movimentaram em deselegante passo de corrida sem grande rigor didático e ainda menos entusiasmo” (Franco, 1999, p.18), por outras palavras, “grande número dos que hoje são professores muito raramente foram despertados para a poesia. E é um facto indiscutível que dificilmente se ama o que se desconhece e que para transmitir uma emoção é preciso senti-la” (Bastos, 1999, p.157).

Para combater esta situação alarmante, são necessários professores que gostem de poesia para formarem alunos igualmente amantes de poesia, alunos esses que um dia poderão a vir ser professores e, provavelmente, trabalharão com textos poéticos. E mesmo para os professores “que não são entusiastas do texto poético, [devem reservar] nas suas aulas um espaço em que a poesia possa acontecer com naturalidade, num diálogo em redor das impressões de cada dia [...] sem [...] rebuscados critérios de exigência literária” (Franco, 1999, p.56-57).

A presença destes textos na sala de aula não pode ser pontual para que consigam promover nos alunos “a descoberta gradual da magia de uma linguagem que persegue constantemente novas tonalidades para as palavras e novas perspetivas do mundo” (Franco, 1999, p.57). A sua exploração tem que ser rica e proveitosa, com sentido e significado para a turma, que só irá ter o devido aproveitamento e gostar de poesia se o professor também gostar.

E a referência a “rica e proveitosa” não é sinónimo da escolha de um bom poema, dum autor conceituado e da realização de uma dramatização do mesmo. Aliás porque, e como diz Franco (1999, p.19), “ler um texto poético não requer apenas o conhecimento de um código linguístico, ou a competência para comentar e responder a perguntas absurdas”, ler poesia “só é possível depois de uma cuidada iniciação ao seu código específico, promovendo contactos motivantes e permitindo o prazer do seu manuseio descontraído”.

A postura do professor face à turma é tão ou mais importante do que a forma como explora o texto poético. Cada vez mais as turmas são mais heterogéneas, os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem e uma postura diferente face à aprendizagem. E neste, como em muitos outros aspetos, a ação do professor é essencial. Até porque existem docentes que reconhecem os benefícios do trabalho com o texto poético, “sin embargo, es frecuente ver cómo se malinterpreta lo que es y lo que debe ser la poesía para niños, eligiendo textos en los que es perceptible un lenguaje empobrecido y carente de capacidad para emocionar o conmover” (Cerrillo, 2007, p.79).

Desde logo, é fundamental, criar um ambiente propício à aprendizagem, destruindo “obstáculos à intervenção dos alunos e criar um clima de trabalho em que cada um se sinta suficientemente motivado para aprender” (Franco, 1999, p.58). Independentemente das dificuldades de uns e das vitórias de outros, o professor “deve orientar-se, portanto, para a criação de um espírito de confiança e de camaradagem em que todas as crianças possam participar positivamente” (Franco, 1999, p.58), encorajando os mais tímidos que tantas vezes são desanimados com a crueldade de comentários de outros colegas.

Os professores configuram-se como controladores do ato discursivo (Santos, 1987). Para o “enriquecimento da sensação de segurança e de alegria da descoberta” (Franco, 1999, p.58), eles, os professores, tem que ouvir o aluno, incentivá-lo e valorizá-lo, até mesmo quando a sua resposta “não corresponde minimamente aos padrões tidos por clássicos” (Franco, 1999, p.58).

Em suma, com base nas palavras sábias de Franco (1999, p.63),

“este é, de um modo geral o ambiente necessário para que cada aula funcione como uma verdadeira oficina de aprendizes confiantes, autónomos e criativos, onde o texto poético possa tornar-se um aliciante objeto pedagógico a partilhar por crianças e adultos na construção do conhecimento e na educação da sensibilidade, viagem maravilhosa com paragens inevitáveis e decisivas nos reinos da arte em geral e no das palavras ditas, lidas e escritas”.

## **2.6. A poesia nas Orientações Curriculares**

A sala de aula é o local mais indicado para crianças e jovens entrarem em contacto com variadas formas literárias, com diferentes linguagens e apreciarem bons textos.

Para tal, a atuação do professor, no que toca à exploração de textos poéticos, isto é, a importância do ensino ou do lugar que a poesia ocupa na sala de aula, passa também pelas orientações curriculares para os 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico facultadas pelo Ministério da Educação, que deveriam conter “indicações claras e concertas dos objetivos que se pretendem atingir” no que toca à poesia (Melo, 2011, p.143).

O facto de as experiências com a poesia serem um tanto limitadas e necessitarem de qualidade deve-se também à ausência de esclarecimento sobre didática de poesia nestes documentos oficiais do ME e, segundo Melo (2011, p. 22), não existe “nos documentos curriculares oficiais claras orientações sobre a sua introdução neste grau de ensino e sob que meios deverão ser trabalhadas e com ela articuladas as diferentes competências”.

Debruçar-nos-emos e analisaremos dois desses documentos orientadores que citam as práticas docentes, na área de Língua Portuguesa, mais concretamente no que toca ao texto poético. Para esta

matéria são relevantes: o *Programa de Português do Ensino Básico* que veio substituir o antigo programa de Língua Portuguesa de 1991 e, embora tenha sido aprovado em 2009, só entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012 e as *Metas Curriculares de Português* para o Ensino Básico.

### 2.6.1. Programa de Português do Ensino Básico

O novo *Programa de Português do Ensino Básico* veio “proceder à revisão dos programas que até agora têm vigorado” encontrando-se “susceptíveis de incorporarem não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didática da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular” (Reis et al, 2009, p.3).

Para além das práticas pedagógicas já referenciadas em antigos programas, o *Programa de Português do Ensino Básico*, como referência de enquadramento e de orientação pedagógica, destaca alguns documentos, entretanto produzidos, como o Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP) e o Plano Nacional de Leitura (PNL).

Dentro do *Enquadramento: questões estruturantes e programáticas*, o Programa homologado faz uma menção particular ao professor, concebendo-lhe uma certa liberdade de movimentos. A intenção foi a de elaborar um documento tanto quanto possível claro e sintético que permitisse ao docente orientar-se com facilidade e que interagisse com os conteúdos enunciados no programa com a realidade das turmas e os alunos (Reis et al., 2009, p.8).

O documento em análise vem frisar ainda a importância de o professor entender os instrumentos curriculares como recursos fundamentais à prática de ensino. Deste modo, deve reposicionar os manuais escolares no seu papel de verdadeiros auxiliares pedagógicos, sem que, apesar de instrumentos de trabalho muitos importantes, se sobreponham aos programas, como comumente se verifica nas escolas. É preciso que o docente cultive uma relação ativa com esses programas, colocados em destaque do seu labor pedagógico (Reis et al., 2009, p.9).

A certa altura, o programa faz referência à importância do contacto com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assim como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais (Reis et al, 2009, p.22). Em contrapartida, «não há propostas da sua operacionalização, nem se verifica a explicitação deste objetivo segundo a promoção e o desenvolvimento da competência literária» (Melo, 2011, p.151).

Este novo Programa encontra-se dividido em Ciclos, sendo que no 1.º ciclo se desdobra em duas etapas, sendo elas: 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos. Pela primeira vez faz-se uma referência direta em

relação à poesia, quando, na *Compreensão do oral*, nos primeiro e segundo anos, verificamos: “Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral” (Reis et al, 2009, p.24). Já nos terceiro e quarto anos, os objetivos são mais generalistas, não existindo uma alusão concreta à poesia.

No que diz respeito aos *Resultados* esperados e no domínio da *Leitura* pode-se perspetivar o trabalho com textos poéticos, nos primeiro e segundo anos, através de algumas competências como “Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados”, e “Ler textos variados com fins recreativos” e nos terceiro e quarto anos contacta-se “Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento” (Reis, 2009, p.25-26).

Relativamente ao domínio da *Escrita*, procedendo por inferência, podemos encontrar algumas competências onde pode estar incluída a poesia: “Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita” e “Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação” (Reis et al., 2009, p.26). No entanto, tais competências só se verificam nos terceiro e quarto anos.

Nos quadros organizados segundo os *Descritores de Desempenho* e os *Conteúdos* aparecem as primeiras referências alusivas diretamente à poesia. No âmbito da *Expressão Oral*, nos 1.º e 2.º anos lemos os seguintes *Descritores de Desempenho*: “Dizer poemas memorizados” e “Respeitar as regras de entoação e ritmo adequados” (Reis et al., 2009, p.31). Já nos 3.º e 4.º anos, a ideia é a mesma mas surge de um modo mais exigente: “Dizer textos poéticos memorizados com clareza e entoação adequadas”; e ainda uma nova abordagem: “Reproduzir e recriar trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios, contos” (Reis et al., 2009, p.33).

Apesar de uma maior alusão ao texto poético relativamente ao antigo Programa, “a memorização, a recitação e a recolha de tradições do património literar oral continuam a figurar praticamente com exclusividade nas estratégias de interação com a poesia” (Melo, 2011, p.151).

No domínio da *Leitura* encontram-se vários *Descritores de Desempenho* nos 1.º e 2.º anos que, apesar de se centrarem essencialmente nas narrativas, aplicam-se à poesia. São exemplos: “confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto”, “identificar o sentido global de textos”, “formular questões sobre o texto”, “propor títulos para textos ou partes de textos” (Reis et al., 2009, p.36). Em “Ler para apreciar textos variados” há um descritor em que pode estar referenciada a poesia em “Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos” (Reis et al., 2009, p.37). Nos 3.º e 4.º anos, mais uma vez, os *Descritores de Desempenho* estão mais direcionados para as narrativas,

porém nos *Conteúdos* podemos verificar: “Poesia: verso, estrofe, rima e refrão” (Reis et al., 2009, p.39). Em “Ler para apreciar textos variados” há uma referência a “Ilustração, grafismo; humor, ironia; rimas” (Reis et al., 2009, p.40).

Relativamente ao domínio da *Escrita*, quer nos 1.º e 2.º anos, quer nos 3.º e 4.º anos, são apresentadas várias propostas de escrita pessoal e criativa, mas, em nenhum momento há uma referência à poesia, nem à sua produção. Existe apenas uma alusão à produção de narrativas, de textos informativos-expositivos, de cartazes, de notícias, de artigos, etc. No entanto, nas *Notas* que complementam os *Descritores de Desempenho* e os *Conteúdos* há uma indicação ao “Jogar com a escrita: caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra” (Reis et al., 2009, p.46).

Dentro do domínio do *Conhecimento Explícito da Língua (CEL)*, no *Plano Fonológico*, é esperado, que crianças dos 1.º aos 4.º anos consigam “manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos”. Para tal, nas *Notas* surgem sugestões de atividades e exercícios que os professores podem trabalhar com a turma. No entanto, é o único Plano que sugere a articulação com o texto poético, os outros (morfológico, sintático, lexical e semântico e discursivo e textual) estão afastados da poesia, nos 1.º e 2.º anos e nos 3.º e 4.º anos.

Estamos de acordo com Melo (2011, p.152), ainda a propósito deste assunto, quando cita:

“Na, verdade não se verifica qualquer sugestão de ligação entre o CEL e a literatura, quando é sabido que, sem esta menção explícita, uma boa parte dos docentes de 1.º ciclo não faz a descoberta do funcionamento da língua a partir de bons modelos linguísticos, como são aqueles que a literatura nos oferece.”

Para a constituição de um *Corpus Textual* no 1.º Ciclo, são apresentados vários critérios como (Reis et al., 2009, p.61-66): a “representatividade e qualidade dos textos”, ou seja a preocupação de selecionar textos que sejam significativos para as crianças; a “integridade dos textos”, tendo em conta a autoria e a fonte dos textos, evitando trabalhar excertos que lhes retirem o verdadeiro sentido; a “progressão”, onde a “abordagem dos textos terá em conta a progressiva complexidade dos mesmos” (Reis et al, 2009, p.62), ou seja, que hajam progressos na compreensão e interpretação de textos; e a diversidade textual, isto é, “s alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário” (Reis et al, 2009, p.62).

No final do *corpus* encontramos um quadro síntese com uma lista de exemplos de textos literários e paraliterários e de textos não literários, onde, no meio de enumeras referências a narrativas, aparece uma alusão a “poemas e canções”. Quanto à escolha de textos e autores, o Programa homologado remete para leitura dos elencados no Plano Nacional de Leitura.

Em relação ao 2.º Ciclo, os autores deste documento salientam a importância do aprofundamento da relação com o texto escrito e com o texto multimodal. Referenciam também que, depois do 1.º Ciclo completado, os alunos desenvolver atividades e tarefas que lhes façam despertar a apetência pela leitura e a descoberta de uma vasta diversidade de obras literárias e de textos não literários, estimulando assim a sua formação enquanto leitores autónomos. Acrescentam ainda que as diferentes experiências de leitura constituem um fator importante de desenvolvimento de fluência na atividade de construção do sentido (Reis, et al., 2009, p. 74). É de louvar este apontamento e esta perceção num problema tão atual nas escolas, todavia, não passa, mais uma vez, por uma intenção sem apresentação de processos de operacionalização e experiências de aprendizagem.

No 2.º Ciclo, no domínio da *Leitura*, relativamente aos *Resultados esperados*, identificam-se competências como “ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade”, “ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética” “fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo” e “ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados” (Reis, 2009, p.76) que, tal como no 1.º Ciclo, poderão ser aplicadas no ensino da poesia.

Nos quadros referenciados nos *Descritores de desempenho*, nas *Notas* que acompanham o domínio da *Expressão Oral* lemos “exercícios com trava-línguas, lengalengas, etc., para treino da distribuição equilibrada de sequências fónicas e pausas” (Reis et al., 2009, p.81).

No que diz respeito ao domínio da *Leitura*, em “Ler para apreciar textos variados”, lemos nos *Descritores de desempenho* “Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados” e, no seguimento destes, os *Conteúdos* fazem referência à poesia: Texto literário: em prosa e em verso (prosa poética; verso livre) (Reis et al., 2009, p.86). Em “Ler textos literários” aparece uma única menção diretamente relacionada com a poesia: “Explicitar os temas dominantes e características formais de poemas”. Como exemplo da sua concretização, nas *Notas* verificamos “exploração do ritmo e das sonoridades da língua nos textos poéticos” e nos *Conteúdos* a sua “estrutura compositiva: tipos de estrofe, sílaba métrica, rima, esquema rimático” e “plurissignificação” (idem, 2009, p.87).

Apesar das efémeras referências relativamente à poesia, as que são apresentadas não apelam à fruição do texto poético. Estamos de acordo com Melo (2011, p.154), quando escreve “esta insistência nas características formais da poesia, como os tipos de estrofe, as sílabas métricas ou a rima, completamente descontextualizados, não deixa espaço para os alunos lerem o que de facto o texto diz”.

No domínio da *Escrita* existe apenas uma pequena referência à poesia, sugerindo a escrita por iniciativa de poemas ou letras de músicas em “Escrever em termos pessoais e criativos”. No entanto, a nota respetiva não apresenta nenhuma proposta de trabalho.

No domínio do *Conhecimento Explícito da Língua*, no Plano Lexical e Semântico, para a descritor de desempenho “Identificar diferentes significados de uma mesma palavras ou expressão em distintos contextos de ocorrência”, encontra-se na *Nota* que o acompanha que tal seja feito em, por exemplo, “jogos de linguagem, leitura de poemas lúdicos, para observação e manipulação de palavras polissémicas” (Reis et al., 2009, p.96). Mas, mais uma vez, ficamos aquém das sugestões de operacionalização.

Dentro do *Corpus textual* os critérios apresentados são iguais aos do 1.º Ciclo e ainda há um novo, o da “intertextualidade”. Neste critério o professor tem que fazer com que o aluno comece a “compreender que os textos não vivem por si só, que remetem uns para os outros de diferentes maneiras” (Reis et al., 2009, p.102).

No quadro síntese com o referencial de textos literários e paraliterários e de textos não literários, lemos unicamente uma menção a “poemas, poemas musicados, letras de canção...” (Reis et al., 2009, p.104).

De um modo um tanto espantoso, no final do *corpus*, surge um quadro com um conjunto de textos literários a selecionar para atividades ou projetos de leitura em contexto escolar. Para o texto literários temos, para o 5.º ano: quadras populares; poemas lúdicos; letras de canções; poemas de diferentes temas, épocas e autores de expressão portuguesa; e para o 6.º ano: poemas musicados; poemas de diferentes temas, épocas e autores de expressão portuguesa (Reis et al., 2009, p.105-106).

Depois desta breve análise ao *Novo Programa de Português do Ensino Básico*, concluímos que o lugar que a poesia ocupa nas escolas é secundário, limitado e fragmentado, o que se reflete nas práticas docentes e, conseqüentemente, nos alunos. Nas palavras de Melo (2011, p.154), “este programa continua a esquecer as experiências de aprendizagem a partir das quais os alunos compreenderão as peculiaridades deste tipo de composições textuais”, e, também por isso, “não corresponde às expectativas que inicialmente se esperariam”.

A presença discreta deste programa de Português e o facto de este permitir ao professor uma maior liberdade nas suas práticas, a meu ver, pode distanciar ainda mais o texto poético da escola.

## 2.6.2. Metas Curriculares de Português

As Metas Curriculares de 2012 são vistas como um “documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa” (2012, Buescu et al., p.4), “contribuirão [ainda] para uma maior eficácia do ensino em Portugal” (2012, Buescu et al., p.6) e servirão como auxílio ao professor nas suas práticas na disciplina de Português.

Tem como referência o *Programa de Português do EB* e centra-se em quatro domínios principais no 1.º e no 2.º Ciclos, sendo eles: a *Oralidade*, a *Leitura e Escrita*, a *Educação Literária* e a *Gramática*, onde são indicados em cada um deles os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos. O objetivo relativo à *Educação Literária* surgiu com a intenção de congregar “vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios [...] [onde] foi definida uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional”, de forma a escola assumir um currículo comum (2012, Buescu et al., p.5-6).

O facto de as *Metas* estarem divididas por anos de escolaridade “teve em vista a clarificação dos conteúdos de aprendizagem em cada ano, a responsabilização pelo seu ensino em um momento determinado do percurso escolar [...] e a opção por formas de continuidade e de progressão entre os diferentes anos” (2012, Buescu et al., p.5).

Começando pelo 1.º Ciclo, em relação ao 1.º ano, no domínio da *Leitura e Escrita*, fazem referência ao objetivo “Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas”, função que pode ser praticada através de textos poéticos, no entanto, os descritores de desempenho correspondentes não fazem qualquer alusão à poesia. Mais a baixo, pela primeira vez, mencionam especificamente a palavra “poemas”, no descritor de desempenho “Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada”, relativo ao objetivo “Ler textos diversos”.

No domínio *Iniciação à Educação Literária* a poesia aparece com mais força. Relativamente aos objetivos “Ouvir ler e ler textos literários”, “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos” e “Ler para apreciar textos literários”, as obras na lista em anexo invocam para os seguintes textos poéticos: *Aquela Nuvem e outras*, de Eugénio de Andrade; *O Livro da Tila* ou *As Cançõezinhas da Tila*, de Matilde Rosa Araújo; e ainda *Destrava Línguas* ou *Mais Lengalengas*, de Luísa Ducla Soares.

Ainda no mesmo domínio, no objetivo “Dizer e contar, em termos pessoais e criativos”, deparamo-nos com dois descritores de desempenho que fazem referência direta à poesia: “Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas” e “Dizer pequenos poemas memorizados”.

Passando para o 2.º ano de escolaridade, no domínio da *Leitura e Escrita*, fazem igualmente referência ao objetivo “Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas”, assim como

também o fazem no 3.º ano, no entanto não sugerem nenhum exercício relacionado com a poesia, nos descritores de desempenho correspondentes. Acontece o mesmo quando escrevem o objetivo “Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos” juntamente com o descritor “Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas [...]”, onde, eventualmente, poderia haver um trabalho com a poesia, no entanto, não é referido.

Entretanto, no objetivo “Ler textos diversos”, aparece novamente o descritor “Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada”, propondo a leitura de poemas.

Respetivamente ao domínio *Iniciação à Educação Literária*, nos objetivos “Ouvir ler e ler textos literários”, “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos” e “Ler para apreciar textos literários” invocam para a lista das obras em anexo, que contem vários textos poéticos, entre eles: “Gigões e anantes” in *O Têpluquê*, de Manuel António Pina; “Bichos, Bichinhos e Bicharocos” ou “O Rouxinol e sua Namorada”, de Sidónio Muralha ou ainda “Fala Bicho”, de Violeta Figueiredo; e “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles. Ainda no objetivo “Ouvir ler e ler textos literários” fazem uma menção para a leitura em coro de poemas: “Ler em coro pequenos poemas”.

Mais à frente, no objetivo “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos”, três dos cinco descritores de desempenho estão de mãos dadas com a poesia, como podemos verificar em: “Dizer lengalengas e adivinhas rimadas”, “Dizer pequenos poemas memorizados” e “Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria”.

Em relação ao 3.º ano, no objetivo “Ler textos diversos” desaparecem por completo os textos poéticos, e fazem referência apenas a “Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada”, enquanto que nos anos anteriores apresentavam concretamente a palavra “poemas”.

Adiante, deparamo-nos com quatro objetivos específicos para a escrita de textos: “Escrever textos narrativos”, “Escrever textos informativos”, “Escrever textos dialogais” e “Escrever textos diversos”. A única alusão à poesia encontra-se no descritor de desempenho referente ao último objetivo mencionado através de “Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada”.

Mais uma vez, no domínio agora denominado por *Educação Literária*, os objetivos “Ler e ouvir textos literários”, “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos” e “Ler para apreciar textos literários” aparecem com o anexo de obras sugeridas, onde entre elas podemos encontrar os seguintes textos de poesia: “Poemas da Mentira e da Verdade”, de Luísa Ducla Soares ou “A cor das vogais”, Vergílio Alberto Vieira; e as “Fadas Verdes”, de Matilde Rosa Araújo. Ainda no objetivo “Ler e ouvir textos literários” verificamos uma indicação relacionada com a poesia, no descritor “Ler poemas em coro ou

em pequenos grupos” e no objetivo “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos”, no descritor de desempenho “Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência)”.

Mais a baixo, em “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos”, encontramos os seguintes descritores de desempenho “Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas” e “Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo” diretamente acorrentados à poesia.

Relativamente ao 4.º ano, no objetivo “Ler textos diversos”, apesar de terem acrescentado mais tipos de texto em relação ao 3.º ano, o descritor de desempenho correspondente continua sem mencionar textos poéticos: “Ler textos narrativos, descrições, retratos, notícias, cartas, convites, avisos, textos de enciclopédias e de dicionários, e banda desenhada”.

Agora deparámos com mais um tipo de texto que sugerem para a escrita, em relação ao ano anterior – “Escrever textos narrativos”, “Escrever textos informativos”, “Escrever textos dialogais”, “Escrever textos descritivos” e “Escrever textos diversos” –, no entanto, continuam a fazer uma pequena indicação à poesia somente no objetivo “Escrever textos diversos”, no descritor de desempenho “Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada”.

Como em todos os outros anos, os objetivos “Ler e ouvir ler textos literários”, “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos” e “Ler para apreciar textos literários” remetem também para uma lista de obras que, para além de outros tipos de texto, estão presentes alguns textos poéticos, como: *Veros de Cacarcá*, de António Manuel Couto Viana; e *Mistérios*, de Matilde Rosa Araújo. E ainda, no primeiro objetivo aqui mencionado, existe o seguinte descritor de desempenho que invoca diretamente para a poesia: “Ler poemas em coro ou em pequenos grupos”. No segundo objetivo acima referenciado aparece, pela primeira vez, no 4.º ano de escolaridade, o descritor: “Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades”, características que, a meu ver, já poderiam ser reconhecidas e identificadas em anos anteriores.

A certa altura, no objetivo “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos”, o primeiro descritor refere-se a “Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas”. Mais adiante, no mesmo objetivo surge um outro descritor, que sugere a escrita de poemas com rimas e que, pela primeira vez, aparece com o recurso a um exemplo de atividade, que nos diz o seguinte “Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a fórmulas, como o acróstico)”.

No que toca ao 2.º Ciclo, relativamente ao 5.º ano, no domínio *Leitura e Escrita* deparamo-nos com a sugestão da leitura de vários textos, no entanto, com a ausência de textos poéticos, como podemos verificar no objetivo “Ler textos diversos” e no descritor de desempenho correspondente “Ler textos

narrativos, descritivos, retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários, notícias, entrevistas, roteiros, sumários e texto publicitário”.

No conjunto de objetivos que propõe a escrita de diferentes tipos de texto, mais uma vez, a poesia fica de fora, estando presentes somente: “Escrever textos narrativos”, “Escrever textos informativos”, “Escrever textos descritivos”, “Escrever textos de opinião” e “Escrever textos diversos”. Em anos anteriores sugeriam pelo menos a escrita de lengalengas mas agora ficam-se apenas pelos convites, cartas e guiões de entrevistas.

Em contrapartida, dentro do domínio *Educação Literária*, no objetivo “Ler e interpretar textos literários” lemos três descritores de desempenho que nos remetem para um trabalho com a poesia, sendo eles: “Identificar marcas formais do texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso (com rima e livre)”, “Distinguir sílaba métrica de sílaba gramatical e segmentar versos por sílaba métrica, reconhecendo o contributo desta para a construção do ritmo do verso” e “Identificar temas dominantes do texto poético”. O mesmo acontece no objetivo “Ler e escrever para fruição estética”, onde propõem “Ler, memorizar e recitar poemas, com ritmo e entoação adequados” e “Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação”. Estes descritores, embora não descritos em anos anteriores, penso que os alunos já teriam capacidades para os concretizar.

No conjunto de objetivos “Ler e interpretar textos literários”, “Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários” e “Ler e escrever para fruição estética” remetem para o trabalho entre duas obras de poesia: *O Limpa-Palavras e outros Poemas*, de Álvaro Magalhães; ou *A Cavalinho no Tempo*, de Luísa Ducla Soares.

Relativamente ao 6.º ano, em “Ler textos diversos”, no domínio *Leitura e Escrita*, tal como acontece no 5.º ano, não fazem qualquer referência a textos poéticos: “Ler textos narrativos, descrições, retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários, notícias, entrevistas, roteiros, sumários e texto publicitário”.

No mesmo domínio, quando apresentam o conjunto de objetivos “Escrever textos narrativos”, “Escrever textos informativos”, “Escrever textos de opinião” e “Escrever textos diversos”, voltam a excluir a poesia, estando presentes apenas nos textos diversos: escrever textos biográficos e cartas, fazer sumários e relatórios e resumir textos informativos e narrativos.

Em relação à *Educação Literária*, os objetivos “Ler e interpretar textos literários”, “Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos

literários” e “Ler e escrever para fruição estética” remetem apenas para uma obra de poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen: *Primeiro Livro de Poesia*.

Com esta sucinta análise às *Metas Curriculares de Português*, não podemos concordar com as palavras de Buescu et al. (2012) ao dizer que vieram organizar e facilitar o ensino, mostrando o que é essencial para o professor e ajudando-o a delinear as melhores estratégias de ensino, pelo menos no que toca ao trabalho com a poesia. As sugestões são escassas e por vezes inexistentes em alguns casos.

Reparamos também que, ao longo destes 6 anos, as obras que surgem em anexo no domínio *Educação Literária*, são cada vez menos e em menos opções de escolha, em relação ao texto poético. Isto leva-nos a pensar que, ao contrário que deveria acontecer, com o avanço da idade, a criança virá a romper laços com a poesia.

## **2.7. A mais-valia de as crianças lerem/fruírem poesia na sala de aula**

Após definido o termo poesia, de explicada a relação entre a criança e esta arte e até depois de apresentado o lugar da poesia na escola, em geral, o papel do professor e o destaque que esta tem nas orientações curriculares do ME, importa agora perceber a importância do uso deste género textual nas salas de aula e as suas vantagens para o ensino.

Para além das estruturas que brincam com o ritmo e a musicalidades, que também merecem evidência, “a poesia é destacada pelas múltiplas possibilidades que oferece” (Véras et al, s/d, p.1).

Sabe-se que a poesia apresenta certas singularidades em relação a outros tipos de texto e por isso ela “permite[-nos] pensar e imaginar realidades diferentes daquelas a que estamos habituados” (Levin, 1976 cit. Ribeiro, 2009, p.67). O contacto com este tipo de texto provoca “uma «desfamiliarização» de sentidos que desencadeia uma modificação e alteração dos conceitos e sentimentos” (Ribeiro, 2009, p.68), uma vez que introduz o pensamento na realidade de outra forma, recriando-a e tornando-a nova e distinta (Ribeiro, 2009).

A poesia desperta também a sensibilidade e os valores estéticos nas crianças, ativa e aperfeiçoa as emoções e as sensações, provoca inspiração, encanta o leitor e tem a brilhante capacidade de surpreendê-lo e maravilha-lo. Faz com que tenha um olhar mais atento e uma mobilização ativa do lado intelectual e afetivo, necessitando de um entrelaçamento contínuo de emoções e desejos, de juízos e de considerações (Véras, s/d).

Ainda em relação ao sentido estético, Ribeiro (2009, p.69) vai mais longe referindo que a poesia permite o desenvolvimento do mesmo, numa dupla perspetiva: “por um lado abre-nos à experiência e à receção estética, entendida esta como uma expressão gratificante, vinculada à beleza da linguagem e

que se funda na construção de sentido, e por outro, oferece critérios para interpretar essa mesma experiência”.

Souza (2006, p.50) faz, igualmente, referência ao trabalho com a poesia na escola, dizendo que esta “oferece ao leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, desenvolvendo a capacidade de imaginação e possibilitando o alargamento de sua visão de mundo”, uma vez que “a criança [...] descobre na poesia uma língua que exerce muitas vezes sobre ela uma espécie de fascínio” (Jean, 1989, p.136).

Ela brinca com os “múltiplos significados, materializa o prazer [e] torna a criança receptiva às manifestações de beleza”. A poesia é comunicação, fonte de saber. É profundidade. [...] [Ela] propõe a abertura para as diferenças” (Véras, s/d, p.4). E, já agora, o tipo de texto a que nos referimos “pode ajudar a criar um bom ambiente de sala de aula” (Ribeiro, 2009, p.72).

O trabalho com o texto poético contribui ainda para a “formação do leitor crítico, atuante, construtor de múltiplos significados” (Véras, s/d, p.1), isto tendo em conta que uma das tarefas mais difíceis da escola seja despertar nos seus alunos o gosto pela leitura (Souza, 2006). “Para vários autores a poesia é o único género capaz de despertar leitores em qualquer fase ou faixa etária” (Souza, 2006, p.50), não seja este, a condensar recursos estilísticos únicos que não se encontram em mais nenhum tipo de texto (Ribeiro, 2009).

Talvez seja importante realçar este ponto da leitura. Obviamente, para formar “leitores capazes de se assumirem como reflexivos, competentes e críticos”, é preciso “gostar de ler, é fundamental saber ler (sem esforço) e ter motivação para o fazer” (Pontes & Barros, 2007, p.70-71), e o que estamos aqui a querer dizer é que a poesia, se bem trabalhada, consegue formar esses leitores.

Mas afinal o que é um leitor crítico? Segundo as mesmas autoras, essa função adquire-se quando a leitura “permite ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, prevendo, comparando com leituras e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretar, e assim construir novos conhecimentos”, fazendo com que se abram “novos mundos e horizontes, um novo olhar sobre o outro, e, obviamente, um contacto próximo com uma escrita de qualidade, com a riqueza e as potencialidades da língua” (Pontes & Barros, 2007, p.70-71).

Consequentemente aos efeitos que a poesia produz nos leitores, esta vai possibilitar o desenvolvimento da compreensão (literária), inclusive, a compreensão do sentido figurado. Além disto, pode ainda desenvolver a memorização (Ribeiro, 2009).

Ora, se a poesia traz benefícios para a leitura, traz igualmente para a escrita e para a oralidade. Isto é,

“a articulação dos vários códigos linguísticos implicados no texto poético, possibilita o desenvolvimento das capacidades de expressão oral (como a rima [...], a musicalidade) e de escrita, rompendo com as barreiras meramente informativas e constituindo-se como ponto de partida para a escrita criativa” (Lourenço, 2000 cit. Ribeiro, 2009, p.70)

A poesia “é ainda relevante [...] para ensinar a escolha das palavras, desenvolvendo a fluência oral e escrita e ajudando os alunos a compreender o modo, o tom e o sentido das emoções do que leem e do que escrevem”. Para além disso, ainda ajuda “cada um a adquirir o seu estilo de escrita” (Van Wyhe, 2006, cit. Ribeiro, 2009, p.71).

Como já se sabe, este género textual é também um jogo com os sons, os ritmos, os conceitos e as experiências (Véras, s/d). Esse ritmo e a musicalidade “que, por norma lhe são inerentes, cativa a atenção dos ouvintes e dos leitores e convida-os a entrar na casa de sentido do texto poético” (Ribeiro, 2009, p.72).

O leque de vantagens sai da literatura e estende-se até à matemática. “Though poetry and math may seem to be unrelated, there are parallels such as rhythmic language and language skills”, mais concretamente, “reading and writing poetry about math involves students with listening, speaking, reading, and writing in order to develop and demonstrate na understanding of mathematical concepts and relationships” (LaBonty & Danielson, 2004, p.39).

Para finalizar, podemos afirmar que o valor intrínseco da poesia concede-lhe consequentemente um valor lúdico – por possibilitar uma educação divertida, por motivar os alunos, etc. – e um valor educativo – “porque desenvolve a compreensão, o sentido estético, a sensibilidade afetiva e relacional, a comunicação oral e escrita, a criatividade e o gosto pela leitura” e por isso, “muitos defendem que a função da poesia é a de deliciar e instruir, residindo a instrução no conteúdo e a delícia na forma” (Ribeiro, 2009, p.68-73), conseguindo ocupar “um lugar de honra entre as várias formas literárias, em todas as culturas que se orgulham de possuir uma produção literária” (Lamas, 1993, p.315).

Em suma, son visibles [...] cambios importantes en los espacios en que esa poesía se practicaba y en los agentes que intervenían en su transmisión (Cerrillo & Sánchez Ortiz, 2012, p.4).



### 3. Metodologia

Este capítulo dedica-se à explicação sintética das opções metodológicas tomadas na implementação deste projeto de intervenção que se baseiam essencialmente na investigação qualitativa. Inicialmente clarificamos as escolhas tomadas e no que consiste o procedimento metodológico, passando para a apresentação do plano de intervenção e dos respetivos objetivos.

#### 3.1. Procedimento metodológico

A implementação do projeto de intervenção pedagógica teve como principal fundamento a investigação qualitativa em educação, que “assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16), mas que, neste caso concreto, foi posta em prática em contextos de 1.º e 2.º Ciclo do EB.

Este tipo de investigação baseia-se na recolha de dados qualitativos, ou seja, “dados ricos em pormenores descritivos” e o seu principal objetivo é de “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (...) [onde se] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação”. Por outras palavras, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar (os alunos, neste caso), tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Segundo Morse (2007, p.12)

“o laboratório do investigador qualitativo é a vida do dia-a-dia e não pode ser metido num tubo de ensaio, ligado, parado, manipulado ou enviado pelo esgoto. As variáveis não são controláveis e até os investigadores qualitativos chegarem perto do fim do estudo, podem nem sequer ser capazes de determinar quais são essas variáveis. Portanto, o desenvolvimento, descrição e operacionalização da teoria são, frequentemente os resultados. Eles são os produtos do processo de investigação, em vez dos meios, e os instrumentos usados enquanto se conduz a investigação.”

Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) descrevem cinco características essenciais, sublinhando que nem todos os estudos qualitativos se regem por estas características com igual eloquência. O primeiro ponto essencial passa pela recolha de dados no *ambiente natural* de investigação; os dados recolhidos são descritivos (através de palavras ou imagens, e não números) sendo que o investigador tenta analisá-los em toda a sua riqueza, respeitando sempre que possível a forma em que foram registados; o investigador preocupa-se mais com o processo de descrição do que propriamente com os resultados obtidos; o mesmo analisa os seus dados de um modo indutivo e natural, sem o objetivo de afirmar ou infirmar hipóteses elaboradas previamente; por último, na investigação qualitativa, o significado dos

dados é de *importância vital*, o investigador interessa-se pelo modo como pessoas diferentes dão sentido às suas vidas e pela maneira como interpretam os significados, as diferentes perspetivas.

Neste tipo de investigação os investigadores “estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bodgan & Biklen, 1994, p.51).

Acerca do tratamento do material, Guerra (2006, p.83) distingue duas análises: primeiro a descritiva e depois a interpretativa. Na análise descritiva, o investigador escreve o que foi dito pelos indivíduos em estudo “de forma mais organizada e condensada”, enquanto que na análise interpretativa, compete ao investigador “relacionar os processos históricos globais com as individualidades históricas e interrogar-se sobre a génese daqueles fenómenos à luz das interrogações que concebeu face ao objeto de estudo”.

Ainda sobre a prática educativa, Latorre (2004, p.32) considera que “no sólo la constituyen un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación”. Apresentando uma espiral de ciclos de investigação e de ação constituídos pelas seguintes fases: *planificar, atuar, observar e refletir*.

Todo o processo ocorrente nos contextos educativos, quer na turma de 3.º ano, quer na de 5.º ano, estiverem presentes estas quatro etapas, apresentadas por Latorre (2004), apesar de terem ordens diferentes. Até porque, o próprio afirma que este “es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» - espiral dialéctica - entre la acción y la reflexión, [...] es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo” (Latorre, 2004, p.32) e por isso não tem que seguir uma ordem específica.

No nosso caso em concreto alteraria este ciclo para: *observar, planificar, atuar* (intervir) e *refletir* (avaliar). Em ambas as escolas iniciámos pela *observação*, – não participante e participante – crucial para registar os comportamentos, as interferências, as atitudes do grupo, enfim, para conhecer minimamente a turma. Latorre (2004, p.47) diz que “debemos considerar la observación como una realidade abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en la que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos”.

No segundo passo da *observação*, ou seja, na observação participante começamos a interagir aos poucos com os alunos, dizendo o porquê da nossa presença, explicando o nosso Projeto e estabelecendo alguns laços de confiança. Ainda relativamente à observação participante, Bogdan & Biklen (1994, p.125)

defendem que o investigador deve ficar “um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem, [...] [e] à medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais”.

Foi também durante a *observação* que registamos os incidentes mais críticos das aulas e o diário das mesmas. Tivemos ainda acesso a documentos oficiais da escola e do agrupamento, assim como documentos pessoais dos alunos, como as fichas e alguns trabalhos.

Enquanto observávamos, recolhemos dados necessários para avançarmos para a *planificação*, onde são definidas as nossas opções de *ação*, ou seja, onde nos preparamos para intervir. Esta *ação* “es meditada, controlada, fundamentada e informada criticamente” (Latorre, 2004, p.47), [...] es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión”.

Analisando toda a informação recolhida e tendo em conta as intervenções, passamos para o momento de *reflexão*, com a intenção de tirar conclusões da nossa ação e poder melhorá-la. Nas palavras de Latorre (2004, p.82), a *reflexão* constitui uns dos momentos mais importantes, porque “constituye la fase con la que se cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva”. Diz ainda que a *reflexão* não é uma fase isolada do processo, ou algo que ocorre no final da investigação, mas sim uma tarefa que é realizada no decorrer do estudo.

Depois de apresentada a metodologia em vigor na implementação deste Projeto e esclarecido alguns momentos do seu processo, importa dizer que, ao longo deste estágio, começamos por recolher os dados necessários à nossa implementação, ou seja, reunir os dados qualitativos num contexto *natural* – neste caso nas salas de aulas – para assim conhecermos e darmos a conhecer as pessoas envolvidas no Projeto. Em parceria com isto, estiveram presente também, as fases principais utilizadas por Latorre (2004): a *observação*, a *planificação*, a *intervenção* e a *reflexão*.

### **3.2. Plano de intervenção**

Para a execução do nosso projeto de intervenção pedagógica definimos e elaboramos uma série de estratégias que nos permitiram a implementação das planificações propostas e assim a concretização destas sete aulas. Apesar da ideia base ser igual para ambas as turmas – conseguir a presença significativa da poesia em crianças e jovens – as estratégias de implementação das atividades assim como os textos escolhidos foram diferentes, uma vez que trabalhamos com crianças de anos e ciclos distintos, como já foi mencionado.

Como tal e relativamente ao 1.º Ciclo, a temática e o plano de intervenção foram apresentados de uma forma geral, primeiramente à professora cooperante e mais tarde à turma (depois da fase de

observação). Foram igualmente aceites quer pela professora, que, apesar de ter gostado da ideia, disse não poder ajudar muito uma vez que estava mais inclinada para a área das ciências e generosamente aceite pelos alunos que manifestaram desde logo interesse.

Nesta turma do 3.º ano foram partilhadas com os alunos quatro sessões com cerca de 90 minutos cada, onde foram explorados o texto “A sementeira” presente no livro *Poemas da Mentira e da Verdade* (1999) de Luísa Ducla Soares; partes do livro *Versos para os Pais Lerem aos Filhos em Noites de Luar* (2007) de José Jorge Letria; fragmentos do livro *A casa da Poesia* (2003) também de José Jorge Letria e grande parte da obra *A Charada da Bicharada* (2008) de Alice Vieira. Nestas quatro aulas recorreremos sempre a atividades de antes, durante e após a leitura e procuramos que fossem quanto possível lúdicas e distantes do tradicional. Ou seja, baseamo-nos muito na exploração e compreensão oral e nas questões espontâneas e menos no suporte escrito e programado, contribuindo assim para o desenvolvimento da fruição literária.

Apesar de todos os livros retratarem poesia, tentamos que fossem os mais divergentes possíveis, passando pela comédia/diversão, pelo relaxamento, pela reflexão e pelo jogo, assim como as atividades de exploração que alternavam pela leitura, a escrita, a declamação e o diálogo.

No 2.º Ciclo, os alunos do 5.º ano foram bastante recetivos perante a temática apresentada, o que não aconteceu com a professora de Português uma vez que a sequência relativa aos textos poéticos já tinha sido lecionada no 1.º período. No entanto, o plano de intervenção previsto foi concretizado com o seu apoio e conseguido com sucesso.

Nesta turma, em vez de quatro sessões, como estavam planeadas, foram lecionadas apenas três de 90 minutos cada devido a escassez de tempo. Aqui, as obras escolhidas para a implementação das atividades foram *O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças* (2015), com o poema “Gigões & Anantes”, de Manuel António Pina; o poema “Na Máquina do Tempo”, presente no livro *A Cavalinho no Tempo* (2003), de Luísa Ducla Soares; e o livro *Conversas com versos* (2005), com o poema “Os meus tesouros”, de Maria Alberta Menéres.

Tal como no 1.º Ciclo, tentamos que os textos fossem diferentes mas que, no fundo, se completassem e tivessem um fio condutor. Optamos por poemas que estimulassem o pensamento, a reflexão e o mundo imaginário e que retratassem os valores do ser humano. Neste caso, apesar de também procurarmos partilhar atividades lúdicas, as crianças tiveram mais momentos de escrita e menos de diálogo relativamente à turma de 3.º ano.

Os quadros abaixo mostram o esquema das quatro aulas de 90 minutos lecionadas no 1.º Ciclo e das três aulas, igualmente com cerca de 90 minutos, no 2.º Ciclo:

1º Ciclo	
4 aulas de 90 minutos	
Obras literárias	Estratégias de intervenção pedagógica
<i>Poemas da Mentira e da Verdade</i> – “A Sementeira”, Luísa Ducla Soares	Atividade de leitura e escrita
<i>Versos para os Pais Lerem aos Filhos em Noites de Luar</i> , José Jorge Letria	Atividade de leitura
<i>A casa da Poesia</i> , José Jorge Letria	Atividade de leitura e declamação
<i>A Charada da Bicharada</i> , Alice Vieira	Atividade de leitura orientada

Tabela 1 – Esquema das aulas do 1.º Ciclo

2º Ciclo	
3 aulas de 90 minutos	
Obras literárias	Estratégias de intervenção pedagógica
<i>O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças</i> – “Gigões & Anantes”, de Manuel António Pina	Atividade de leitura e escrita
<i>A Cavalinho no Tempo</i> – “Na Máquina do Tempo”, de Luísa Ducla Soares	Atividade de leitura e declamação
<i>Conversas com versos</i> – “Os meus tesouros”, de Maria Alberta Menéres	Atividade de leitura orientada

Tabela 2 – Esquema das aulas do 2.º Ciclo

No decorrer de todas estas aulas, fomos defensores de uma perspetiva integradora do conhecimento, seguindo portanto a visão do currículo integrado, no sentido de “manter a coerência entre propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática”. Para conseguir dar corpo a um *projeto comum*, “todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada”, orientando assim a formação integradas dos alunos (Alonso, 2002, p.62-63).

A existência de um projeto global integrado vai-nos permitir compreender a realidade e simultaneamente orientar a intervenção e a investigação sobre ela (Alonso, 2004, p.2), dando um “sentido educativo e coerente aos diferentes projetos específicos que orientam a intervenção educativa com o fim de permitir uma educação de qualidade para todos os alunos” (Alonso, 2002, p.63).

### 3.3. Objetivos do projeto de intervenção pedagógica

Com a implementação deste Projeto, foram encontrados nas palavras de Guedes (1995, p.34) quatro objetivos gerais fundamentais que se adequam na perfeição a ambos os ciclos no que toca ao “ensino” da poesia, sendo eles:

- “Favorecer o poder criador da criança”;
- “Desenvolver a imaginação e sensibilidade”;
- “Iniciar a criança à arte em geral”;
- “Formar o sentido estético da criança”.

Como objetivos mais específicos, mas igualmente transversais aos dois ciclos foram delineados os seguintes:

- Promover a compreensão da dimensão fónico-rítmica e polissémica da linguagem;
- Desenvolver o raciocínio metafórico;
- Despertar sentimentos, emoções e sensações individuais ao poema;
- Ampliar o conhecimento lexical;
- Desenvolver a compreensão da leitura de poemas;

E por fim, o principal objetivo, que se concretizará se os anteriores forem conseguidos:

- Despertar o gosto pela poesia.

#### 4. Desenvolvimento e avaliação da intervenção

Neste capítulo apresentamos as práticas que decorreram durante o estágio. Primeiramente descrevemos as fases do projeto de intervenção e, depois, relatamos, pormenorizadamente, as aulas definidas neste Projeto.

##### 4.1. Fases do Projeto de Intervenção

Como já vimos anteriormente, para a concretização do nosso projeto de intervenção pedagógica, tivemos como base a metodologia investigativa aliada à espiral de ciclos de investigação e ação: *observar*, *planificar*, *atuar* (intervir) e *refletir* (avaliar) (Latorre, 2004).

A primeira fase deste processo passou, primeiramente pela escolha da temática do Projeto, que se baseou nas inúmeras razões já acima anunciadas, e depois pela definição do problema de investigação, tendo como base os contextos em questão.

Assim sendo, começamos por recorrer à observação não participante, numa primeira etapa, e depois, à observação participante, de forma a deixarmos-nos ser observados e a observarmos atitudes, comportamentos e competências dos alunos, para mais tarde, nos familiarizarmos uns com os outros, de forma a recolhermos os dados necessários para definirmos as nossas ações.

Depois da fase de diagnóstico, apresentamos o nosso projeto de intervenção, seguindo para escolha das atividades e para a planificação de aulas lúdico-didáticas, adaptando os conteúdos e as competências a serem desenvolvidas nos diferentes ciclos de ensino. No entanto, sempre dentro da mesma temática e com o objetivo de promover o gosto pela poesia em crianças e jovens.

Apesar de a estrutura base deste Projeto ser sempre a mesma, este foi sujeito a reformulações e adaptações conforme as necessidades e capacidades dos nossos alunos assim como as orientações das professoras cooperantes.

Foi na fase da intervenção que pusemos em prática o Projeto previamente estipulado, seguindo as planificações de aula, e contando sempre com o apoio das professoras das escolas e do professor orientado, que, juntamente com todo o trabalho realizado com as crianças, puderam contribuir para a construção do nosso conhecimento e experiência profissional.

A fase da reflexão (assim como a da observação) foi constante em torno de todo o Projeto, como já referimos antes, as fases que apresenta Latorre (2004) não seguem, necessariamente, uma ordem concreta, existindo muitas vezes a sobreposição e a repetição de fases.

Durante a fase final da reflexão, isto é, na avaliação, demos conta dos efeitos da intervenção e delineamos aquilo que fizemos bem e aquilo que seria possível melhorar para uma próxima aula, de forma a esta se tornar mais vantajosa, quer para nós, quer para os alunos.

Os inquéritos por questionário, que foram aplicados em ambas as turmas constituíram uma forma rápida e confortável de recolher informações, opiniões e conhecimentos em relação à temática a investigar, estabelecendo, no caso no questionário entregue antes das intervenções, o contacto inicial entre os alunos e o tema. Estes foram também cruciais para fazer comparações e refletir acerca das respostas das crianças, antes e depois das aulas.

Durante este longo percurso, baseamo-nos no currículo como projeto integrado, aquele que permite aos alunos “a construção de um conhecimento mais relevante e articulado e o desenvolvimento de competências diversificadas, num contexto global de aprendizagem e desenvolvimento” (Alonso, 2002, p.62).

## **4.2. Apresentação e análise do Projeto de Intervenção**

### **4.2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **4.2.1.1. Primeira intervenção**

Em meados do mês de janeiro foi introduzida a primeira aula consignada no projeto de intervenção. Para a realização da mesma, escolhemos o poema “A Sementeira”, do livro *Poemas da Mentira e da Verdade*, de Luísa Ducla Soares. Nesta sessão introdutória optámos por seleccionar um poema dentro dos *Poemas da Mentira*, com bastante humor e rimas, para cativar, desde logo, a atenção dos alunos.

Depois de organizada a turma em grupos de trabalho previamente estipulados, começamos por ler em voz alta o poema. Simultaneamente à leitura, as crianças soltavam gargalhadas e espelhavam expressões de espanto. De seguida, foi distribuída a cada aluno uma folha com o poema original, de um lado, e com o poema incompleto, no verso. Em cada quadra do poema incompleto, estavam em falta o segundo e o quarto versos, para que, em grupos, os alunos sugerissem e escrevessem um verso que rimasse com o anterior. Apenas um dos grupos apresentou dificuldades, necessitando de ajuda para escrever os versos rimados.

No final de todos terminarem, um aluno por grupo leu o novo poema para a turma, enquanto eram escritos, no quadro interativo, os poemas formados pelos grupos de trabalho, para que todos os escrevessem numa folha destinada a esse efeito.

Com esta atividade foi nossa intenção explorar com as crianças o ritmo, a rima e as sonoridades da língua, nomeadamente ao nível da criação/continuação de textos a partir de rimas, sublinhando-se

que “na poesia para crianças a dimensão fónico-rítmica assume um peso significativo, fazendo com que por vezes recaia sobre esse aspeto o essencial do poema” (Bastos, 1999, p.164), aliado a um “certo cómico de situação” (Bastos, 1999, p.165).

À exceção do grupo que apresentou alguma dificuldade em dar continuidade aos versos fixos, todos os alunos conseguiram formar estrofes engraçadas, saindo da realidade e entrando no mundo da fantasia (ver anexo 1).

Com esta atividade, quisemos também dar valor ao trabalho em grupo, à partilha e à cooperação entre colegas, maximizando interações e tomadas de decisões, favorecendo uma aprendizagem ativa e participativa.

Na segunda parte da aula foi feito um jogo individual denominado por “O poeta da turma”. Numa caixa estavam cartões com palavras que constavam no poema “A Sementeira” e o objetivo do jogo era que os alunos dissessem uma palavra que rimasse com a palavra do cartão. A professora retirava um cartão e dizia a palavra em voz alta, o primeiro aluno a colocar o dedo no ar e a responder corretamente ficava com o respetivo cartão. No final, o aluno que obtivesse mais cartões era “O poeta da turma”.

Esta atividade trabalhava igualmente com a rima, desta vez, com rimas em jogos, mas o grau de dificuldade era acrescido, uma vez que as crianças não tinham o suporte escrito da palavra, isto é, tinham apenas que jogar com o som, analisando a palavra nos seus constituintes sonoros.

Curiosamente, o vencedor do jogo, a partir desse dia, escreveu poemas por iniciativa própria e entregava-os à professora cooperante, à professora estagiária e aos pais.

O jogo entusiasmou bastante a turma e todos aderiram da melhor forma, mostrando-se interessados e esforçados em encontrar palavras que rimassem. Com este jogo pretendeu-se igualmente que os alunos expandissem o seu léxico ativo.

#### **4.2.1.2. Segunda intervenção**

Na segunda intervenção optamos por escolher um poema mais calmo e relaxante e que, sobretudo, permitisse experienciar emoções como a tranquilidade. O livro selecionado para esta atividade foi o *Versos para os Pais Lerem aos Filhos em Noites de Luar*, de José Jorge Letria.

Antes de os alunos chegarem à sala de aula, esta já estava com outra disposição: as mesas estavam todas encostadas ao fundo e o centro da sala estava coberto de mantas e almofadas no chão. O facto de mudarmos para um local diferente do habitual onde são as aulas, ou simplesmente alterarmos a sua organização, desperta na criança curiosidade e chamada de atenção para a concretização da atividade.

Grande parte dos alunos trouxe um objeto de casa, solicitado no dia anterior à implementação desta atividade, que associou à sua hora de dormir, de forma a tornar esta tarefa o mais aproximada possível da “hora de ir dormir”, mas também para as crianças se sentirem mais úteis e familiarizadas com a atividade e se tornarem mais intrínsecas à mesma. Entre peluches e bonecos, uma menina (BP) trouxe um livro com várias histórias, afirmando ser este o seu companheiro do sono.

A aula iniciou-se com a partilha, em grande grupo, de alguns rituais e medos da noite - outra forma de motivar os alunos para as tarefas, é permitir-lhes, através do diálogo, partilharem as suas experiências pessoais e, inconscientemente, estimular-lhes o seu discurso oral. A maioria dizia não gostar da hora de ir para a cama, admitindo alguns receios como, “às vezes penso em fantasmas” (GS), “eu durmo com os meus pais” (IC) ou ainda “eu deixo sempre o candeeiro aceso” (GG).

De seguida, as luzes foram apagadas e foi ligada uma música de fundo, calma e relaxante, tal como o poema de Letria. Aliás, porque “música y poesía son hermanas gemelas” (Ferrán, 1990, p.59). Os meninos deitaram-se com os olhos fechados, enquanto eram lidas, num tom sereno e suave, algumas estrofes do livro *Versos para os Pais Lerem aos Filhos em Noites de Luar*. A intenção era que os alunos desfrutassem do momento e sobretudo que associassem a hora de ir dormir à leitura, neste caso de poesia.

Note-se que é necessário promover a leitura para que as crianças se motivem pela mesma, porque, como sabemos, “ler envolve esforço e escolha. O esforço será tanto maior quanto menos hábil é o leitor. Quanto maior é o esforço, maior a probabilidade de optar por alternativas menos exigentes, como ler televisão”, em contrapartida, “uma criança motivada não desistirá facilmente face a eventuais dificuldades e/ou exigências” (Viana, 2012, p.14).

Isto para dizer que temos contribuir um pouco mais para a motivação para a leitura, para o gosto pela leitura, criando uma situação invulgar dentro da sala de aula mas que se pode tornar num ritual do quotidiano. Não fizemos mais do que fazer “ouvir ler uma boa história, partilhar um bom livro, falar acerca dele, explorar o texto impresso”, articulando tudo isto “com as experiências de vida”, para assim constituir “atividades enriquecedoras para que as crianças, experimentando situações gratificantes e afetivamente memoráveis, venham a ser leitoras ao longo das suas vidas” (Azevedo, 2011, p.6).

Quando se ligaram as luzes, não era pretendido que interpretassem o poema, nem que respondessem a questões sobre o mesmo, mas sim que trocassem impressões acerca das sensações experimentadas durante a audição do texto. O feedback foi bastante positivo relativamente a esta atividade, era notória a satisfação das crianças ao pedirem que continuássemos a ler.

Para finalizar, a turma elaborou uma teia semântica, partindo da última palavra, do último verso do poema: “dia”. Esta atividade é extremamente profícua para enriquecer o vocabulário da criança, uma vez que se estabelecessem interconexões entre tantas palavras quanto aquelas que forem escritas na teia, desde que haja uma relação, direta ou indireta, entre elas, podendo existir mais que uma ligação, com significados diferentes, entre palavras. Este exercício pode ainda ser bom para a discussão entre colegas acerca do significado que atribuem a cada palavra e em que melhor lugar se encaixa.

Os alunos admiram muito bem à tarefa e associaram inúmeras palavras, incluindo palavras de duplo sentido (ver anexo 2), presentes imensas vezes nos textos poéticos.

#### **4.2.1.3. Terceira intervenção**

A terceira atividade teve a forte presença do mundo imaginário e exigia um grau de abstração considerável por parte dos alunos, para que assim pudessem entrar n’“A Casa da Poesia”, de José Jorge Letria.

Numa primeira fase foi desenhada no quadro a estrutura de uma casa comum e pedido aos alunos que dissessem o que “morava” nas suas casas. Inicialmente a chuva de ideias dizia respeito apenas a objetos e bens materiais mas depois as crianças começaram a enumerar alguns sentimentos e emoções que “viviam” dentro do seu lar. De seguida, lançamos a questão “Será que a poesia também tem uma casa como nós?” e sugerimos que primeiramente escrevessem numa folha e só depois dissessem o que achavam ter na casa da poesia – as sugestões foram novamente escritas no quadro numa casinha igual à primeira.

Depois da leitura em voz alta da obra e discussão do poema pedimos aos alunos que virassem a folha que lhes tínhamos dado e escrevessem novamente o que julgassem que a casa da poesia tinha. Todos foram mais criativos e esboçaram ideias mais ricas e completas depois da exploração do texto. As ideias dos alunos foram escritas no quadro para que pudessem comparar “A nossa casa” com “A casa da poesia 1” (pré-leitura) e “A casa da poesia 2” (pós-leitura) (ver anexo 3).

Com esta atividade foi nossa intenção juntar “estes dois tipos de «mundos possíveis»”, confrontando o “conteúdo «maravilhoso» e o conteúdo «real»”. As estruturas das casas desenhadas no quadro serviram para ajudar a delinear “a fronteira entre o que pertence ao «reino da fantasia» e aquilo que existe «realmente» [que] é, por vezes, efetivamente subtil e difícil de demarcar” (Bastos, 1999, p.31).

Ainda nesta aula, foi entregue um guião de orientação referente à interpretação de algumas expressões do poema para que pudéssemos ficar com algumas respostas escritas registadas necessárias ao desenvolvimento do presente projeto. Com a maioria das respostas, pudemos concluir que grande

parte dos alunos compreendeu o poema e conseguiu exprimir, por escrito, o que entendeu (ver anexo 4). É também de salientar que as crianças tiveram respostas variadas, ou seja, opiniões e perspetivas diferentes de ver a *Casa da Poesia*, tal como acontece na poesia, tanto mais as palavras são abstratas, mais divergentes são as perceções do leitor (ou do ouvinte neste caso). Opiniões divergentes mas (quase) nunca erradas.

Em relação a este assunto, Bastos (1999, p.161) defende que

“existe [...] uma abertura a uma pluralidade de leituras, fundamentada na polivalência do valor das palavras [...], é sabido que no poema as palavras criam relações estranhas e insólitas que são transformadas em relações da natureza semântica. Associando-se, por sua vez, a outros elementos produtores de sentido”.

#### 4.2.1.4. Quarta intervenção

Na quarta intervenção optamos por selecionar um texto poético onde, por si só, a temática central atraia a atenção das crianças: a presença animal. Bastos (1999, p.165), em relação às temáticas preferidas pelas crianças, diz “quanto à presença animal, como sabemos, constitui um dos temas fortes da escrita para crianças em geral, pelo que assume igualmente um lugar de destaque enquanto motivo poético”.

Para esta atividade, o poema escolhido foi a “A Charada da Bicharada”, da autoria de Alice Vieira. No início da aula, a turma falou acerca dos animais, em geral, e dos seus animais de estimação em particular.

Antes da exploração do livro, atribuímos a cada aluno um cartão com um nome de um animal. Depois de todos lerem e esconderem o cartão, um a um, descreveu para a turma o seu animal através de características que lhe pertencessem (ex.: revestimento, habitat, alimentação) para que os colegas pudessem adivinhar e responder à questão: “Que animal sou?”.

Esta atividade de motivação não só serviu para os alunos se introduzirem na atividade principal e usarem vocabulário específico do mundo animal, como foi útil para desenvolverem a sua capacidade de descrição.

Para a exploração deste poema, foi partilhado um PowerPoint com o livro em formato digital. Os versos estavam em forma de adivinha – não se chamasse este livro *A Charada da Bicharada* – e, como forma de interpretação do texto, os alunos teriam de desvendar o animal a que a autora se referia em cada estrofe.

Como auxílio, as crianças contavam com as ilustrações de Madalena Matoso, vencedora do Prémio Nacional de Ilustração no ano de 2008, com este livro, ilustrações essas que, por vezes, foram cruciais para a solução da adivinha. Como se sabe, o valor da componente ilustrativa tem vindo a ser realçado com frequência, atribuindo-se o mesmo papel de importância e decisão tanto ao autor como ao ilustrador. As imagens “funcionam como complemento ora como amplificação, aprofundando e desenvolvendo o próprio texto e apontando outras (diferentes, novas) possibilidades de leitura” (Ramos, 2007b, p.221).

Durante toda a aula, sempre que fosse preciso discutir alguma questão ou adivinhar alguma *charada*, em vez de chamar pelo nome dos alunos, era retirado um cartão de uma caixa, e respondia o aluno que tivesse o cartão com o nome do animal correspondente, como forma de cativar e incentivar à participação, principalmente das crianças mais tímidas.

Para terminar, apelamos à “criança criadora de poesia” (Bastos, 1999, p.180), a escrita individual de um poema relativo ao animal representado em cada cartão e, além disso, ainda sugerimos a ilustração de cada poema. Com a junção de todos os textos poéticos criados pela turma elaborámos um livro, com o nome de “O livro dos animais”, e decoramos a capa e a contracapa com os cartões utilizados pelos alunos durante a sessão.

Ainda em relação aos livros feitos de poemas com temas específicos, a professora Glória Bastos (1999, p.180) dá a sua opinião, citando: “uma estratégia que pode facilitar o trabalho em sala de aula consiste na organização de um ficheiro de poemas, que poderá estar arrumado em temas relevantes para a sua utilização: animais, natureza, humorísticos, etc.”, acrescentando: “este será um material «à mão», passível de ser utilizado em diferentes circunstâncias, e que poderá ser enriquecido pela turma ao longo dos anos”.

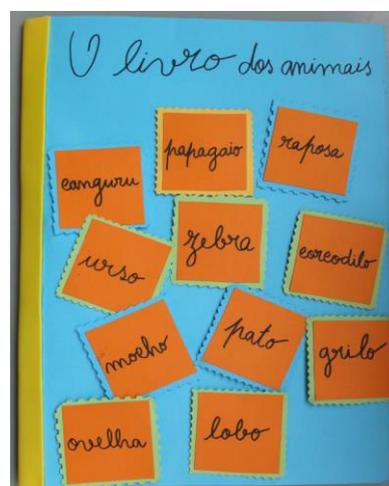


Imagem 1 – O livro dos animais

#### 4.2.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico

##### 4.2.2.1. Primeira intervenção

No final do mês de abril lecionamos a primeira aula descrita no presente Projeto de intervenção pedagógica destinada ao 2.º Ciclo. Para esta sessão escolhemos o poema “Gigões & Anantes”, presente do livro *O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças*, de Manuel António Pina. Esta opção não se baseou apenas no ilustre autor nem no facto desta obra estar presente na “lista de obras e textos para a educação literária” do 5.º ano nas *Metas Curriculares de Português*, mas também por, opinião pessoal,

considerar este texto poético um dos mais interessante e motivadores para crianças desta idade. Acerca da obra, Sara Reis da Silva (2009, p.149) diz que esta “representa o primeiro momento de *instalação lúdica* do leitor que, assim, dá os primeiros passos num invulgar universo cómico, dominado pela inventividade lexical”, acrescentando que “o resultado deste processo lúdico é, pois, simultaneamente surpreendente e humorístico”.

No início da aula foi distribuído por cada aluno um exemplar do livro *O Pássaro da Cabeça*, disponível na biblioteca escolar, e pedido à turma que supusesse o assunto que retrata o poema “Gigões & Anantes”, tendo apenas em conta o título. Em pouco tempo, a aluna MC apercebeu-se do trocadilho entre as palavras “gigante” e “anão” e, assim, toda a turma deu várias sugestões acerca do assunto do texto.

Depois de lido o poema em voz alta, o grande grupo foi novamente questionado sobre a temática central do poema e do paradigma entre os tamanhos dos *gigões* e dos *anantes*. Surgiram inúmeras opiniões como: “se calhar eles são metade gigantes e metade anões”, “eu acho que os gigões são maiores que os anantes”, “talvez eles sejam uma mistura e por isso são do mesmo tamanho”.

Depois da discussão do poema, os alunos responderam por escrito a um guião de orientação sobre a interpretação e a perspetiva de cada um face ao texto poético. Foram partilhadas variadas respostas entre os colegas e cruzadas diferentes opiniões que, desde que justificadas, estariam igualmente corretas.

Para terminar a aula, em trabalho a pares e com a orientação de uns cartões ilustrados, os alunos produziram, memorizaram e declamaram um poema ao resto da turma. Nesses cartões estavam



Imagem 2 – Cartão ilustrado  
(Dragão/Cavaleiro)

representadas duas imagens, e antes da escrita do poema, os alunos teriam que decifrar o trocadilho entre ambas as personagens e só depois partir para produção do texto. Tal como no título, surgiram palavras inventadas, a partir de nomes reais, como: *espantoché* e *fantalho* das palavras espantalho e fantoche;

*crocoleta* e *borbodilo* das palavras crocodilo e borboleta; *draleiro* e *cavagão* a partir de dragão e de cavaleiro; entre outras. Na quadra, como linha de orientação, as crianças teriam que usar as quatro palavras, as duas originais e as duas inventadas (ver anexo 5).

Depois de concluída a primeira parte da tarefa, todos os alunos memorizaram e recitaram em voz alta os poemas que escreveram.

#### 4.2.2.2. Segunda intervenção

Para a segunda atividade que realizamos com a turma do 5.º ano, foi selecionado o poema “Na Máquina do Tempo”, retirado do livro *A Cavalinho no Tempo* de Luísa Ducla Soares, também destacado na “lista de obras e textos para a educação literária” nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Este poema prende desde logo a atenção do leitor/ ouvinte na medida em que o permite tomar o poder do tempo e assim viajar do passado ao futuro com uma certa facilidade, vivendo aventuras impossíveis de concretizar no mundo empírico e histórico-factual.

Logo por isso, demos início à aula com a apresentação de um relógio de parede parado, questionando os alunos sobre a utilidade do objeto e o que faziam se pudessem retroceder ou avançar no tempo. A escolha deste objeto serviu como estímulo do pensamento da criança, tendo em conta o conceito abstrato e de difícil compreensão pelas crianças – o tempo. As respostas não foram muito distintas, sendo que, a maioria dos alunos, se pudesse recuar no tempo, gostaria de conhecer ou estar com familiares já falecidos, visitar a época dos dinossauros ou ajudar D. Afonso Henriques a conquistar Portugal. Caso avançassem no tempo, a turma, de um modo geral, pretendia viajar até outros países e conhecer os futuros filhos, netos e bisnetos.

De seguida, considerando apenas a atividade inicial e tendo em conta as ilustrações – projetadas no quadro branco –, interrogamos a turma acerca da temática deste texto poético. Mais do que um aluno, antes da leitura do poema, disse que este iria falar do passado porque existia um dinossauro nas imagens, mas que também iria falar do futuro porque, nas ilustrações, havia um senhor em cima da lua e no meio dos planetas. Mais uma vez, no contacto com as ilustrações encontram-se a “atração da atenção do olhar e do apoio à descodificação do sentido do texto, as de complementar o texto [...]; de aprofundar o texto [...]; de aludir a elementos culturais ou históricos [...] e de «substituir» o texto, preenchendo as suas lacunas ou apontando outras hipóteses;” (Ramos, 2007b, p.221).

Numa primeira leitura, o poema foi lido em voz alta e numa segunda leitura os alunos leram em coro os dois primeiros versos das primeiras três estrofes: *Ah, se eu pudesse andar/ na máquina do tempo!* Estamos aqui a despertar uma das vertentes da promoção da leitura: brincar com a leitura. Neste caso em particular, a leitura em conjunto e com expressividade, encarnando o sentimento do sujeito poético.

Depois disso foi abordada a mensagem central do texto entre a turma e a professora estagiária para que, mais tarde, os alunos respondessem individualmente a um guião de orientação sobre o poema. As respostas não foram corrigidas, mas sim partilhadas, tendo sempre em conta a ideia e opinião de cada aluno.

O grupo turma ainda realizou um exercício de escrita, onde teve que dar uma resposta ao penúltimo verso da última estrofe do poema:

*Quando eu puder andar  
na máquina do tempo,  
hei de te convidar  
para também passear.  
E se tiveres coragem,  
será longa a viagem...  
**Aonde queres vir comigo?**  
Vai já pensando, amigo...*

*(Luísa Ducla Soares, 2003)*

Para responder a essa questão, os alunos escolheram um sujeito poético entre as personagens (brinquedos) que lhes foram apresentadas: robô, pai natal, boneca de pano, cão, cavalo, ovo mágico, anão, dragão. Nesse pequeno texto descreveram uma viagem com ele, indicando o local e justificando a sua escolha.

Aqui quisemos apelar à escrita através do jogo. Quando invocamos esta palavra “um dos elementos mais associados [...] é a competição, [...] o divertimento, o empenhamento [e] a existência de objetivos” (Barbeiro, 2006, p.110). Ou seja, em vez de escrevermos um texto, estaremos perante um jogo de escrita, que, por si só, apela ao *divertimento*, e não deixa de obrigar ao cumprimento de regras, neste caso, de como se escreve um texto. Estas regras eram cúmplices do *empenho* para a escrita do texto, uma vez que este deveria ser curto e retratar uma aventura, real ou imaginária, com um companheiro, em qualquer parte, existente ou não, do mundo. Entre isto, a *competição* irá fazer com que o aluno se *empenhe* em conseguir escrever um bom texto para assim chegar aos seus *objetivos*: ganhar ou obter uma boa classificação no jogo.

Curiosamente, a maioria das crianças escolheu o ovo mágico e nenhuma optou pela boneca para sua companhia nesta aventura.

#### **4.2.2.3. Terceira intervenção**

Para a última atividade do projeto de intervenção pedagógica, foi escolhido o poema “Os meus tesouros”, de Maria Alberta Menéres, incluído no livro *Conversas com versos*, recomendado pelo Plano Nacional de Leitura. Um poema real, que fala da nostalgia de uma pessoa pelos seus brinquedos e, conseqüentemente, da sua infância, não fosse, segundo Bastos (1999, p.165), uma das temáticas com

elevado interesse por parte das crianças: a expressão de sentimentos, em geral, “que abrange uma gama diversificada de cores, que em alguns casos assume fortes tonalidades líricas”, e a nostalgia/tristeza/sensação de perda, em particular.

Quem deu início a esta aula foram os alunos, apresentando aos seus colegas um objeto de infância (previamente solicitado) que consideraram importante, justificando o porquê da sua escolha. O motivo da preferência do objeto foi praticamente comum, quase todas as crianças selecionaram brinquedos que lhes foram dados por alguém especial, principalmente por familiares que vivem longe ou já falecidos.

Antes da entrega do poema, foi lançada a questão: “Para ti, o que é um tesouro?”, cujo objetivo era permitir, às crianças, trabalhar a metáfora através das suas vivências pessoais, contribuindo concomitantemente para uma expansão vocabular e para um alargamento de significados em termos de campos semânticos. As respostas foram, entre outras: “os pais”, “a família”, “a amizade”, “o amor”, “a felicidade”, “ver as pessoas que gosto”, “a paz”, “aquilo que os piratas encontram”.

Os alunos conseguiram fazer a ponte de ligação entre esta questão e a atividade anterior, relacionando-as e deixando quase de parte o valor material da palavra “tesouro”. Referiram ainda a importância de conservar aquilo que mais gostam e dar valor aos amigos e à família.

Depois da leitura feita pelo professor, neste poema em específico, foi pedido aos alunos que fizessem uma leitura expressiva, procurando transmitir os sentimentos do sujeito poético. Tal como nas outras aulas, os alunos responderam a um guião de orientação onde davam a sua opinião acerca do texto.

É ainda importante referir que foi notória a identificação e familiarização de muitos alunos com a mensagem deste poema, até porque “o poema joga com experiências exteriores a ele, estando aberto à própria experiência de vida do leitor” (Bastos, p.160).

#### **4.2.3. Inquérito por questionário**

Antes e depois das intervenções, quer na turma de 3.º ano, quer na turma de 5.º ano, foram aplicados um questionário comum, antes das intervenções, e um questionário diferente para o 1.º Ciclo e para o 2.º Ciclo, depois das intervenções.

Este inquérito por questionário aplicado às turmas era anónimo, para que os alunos fossem o mais sinceros possível, e tinha como objetivo perceber o quão as crianças gostavam, sabiam e entendiam por poesia, daí o seu nome “A poesia nas nossas vidas”.

Quando realizamos um inquérito, independentemente do tema, estamos a “interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização”, ou seja, este consiste “em

suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los”. O questionário, em particular, segundo Ghiglione & Matalon (1997, p.110), “é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem”. Latorre (2004) diz ser um instrumento de uso universal que consiste num conjunto de questões ou perguntas sobre um tema ou problema em estudo.

Ainda acerca do questionário, Ghiglione & Matalon (1997, p.110-111) dizem não ser possível, atualmente, “enunciar as regras de construção de um questionário e o modo de redação das questões”, mas alertam para o cuidado com a formulação das mesmas, dizendo que estas devem ser “perfeitamente clara[s], sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exatamente o que se espera dela[s]” e quando o entrevistador é obrigado “a reformular uma questão ou explica-la é porque a questão não é boa”.

Os mesmos autores (Ghiglione & Matalon, 1997), paralelamente à elaboração das perguntas, destacam a importância da ordem pela qual estão colocadas. Assim, chegando a certo ponto do questionário, o inquirido já vai ter uma certa ideia do tema, familiarizando-se com ele e criando, inconscientemente, a oportunidade de refletir sobre ele. Por isso, este “deve parecer uma troca de palavras tão natural quanto possível e as questões encadearem-se umas nas outras sem repetições nem despropósitos” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.112).

Para além da estrutura do questionário, Latorre (2004) diz que existem duas boas razões para o usar: uma delas é conseguir obter informação que não é possível alcançar de outra maneira; e a segunda é avaliar o efeito de uma intervenção quando é inapropriado conseguir *feedback* de outra forma.

Com base em McKernan (1999), Latorre (2004, p.67) destaca as vantagens e os inconvenientes do questionário. Sendo que as vantagens passam por: “es fácil y sencillo de completar;”, “proporciona respuestas directas;”, “la información es cuantificable;” e “puede tomar con rapidez respuestas a un gran número de personas.”. Em contrapartida, existem também as desvantagens, como: “lleva tiempo analizarlo;”, “las respuestas pueden no ser sinceras;”, “las personas que responden a él intentan producir la «respuesta correcta»;”, “preparar buenos ítems requiere mucho tiempo;”, e, por fim, “contestarlo depende de la capacidad para leer y escribir”.

Relativamente à *forma* das perguntas, este questionário continha questões *abertas* e questões *fechadas*. As primeiras são aquelas que “a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos, sendo aquilo que diz integralmente anotado pelo entrevistador”. Já as segundas são aquelas “onde se apresenta à pessoa, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre

as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar” (Ghiglione & Matalon 1997, p.115). Existem ainda umas questões que não se englobam nas *abertas* nem nas *fechadas*, são perguntas de ordenação.

Depois de lidos foram analisados e comparados os resultados entre os pré e os pós-questionários. As questões fechadas são as mais cómodas do ponto de vista da análise dos resultados, uma vez que “todas as pessoas que tiveram a mesma lista de respostas debaixo dos olhos são imediatamente comparáveis”. Já as questões abertas, aqueles que, à primeira vista parecem levantar menos dificuldades, depois será preciso codificar as suas respostas e agrupá-las num pequeno grupo de categorias, para que possam ser exploradas da mesma forma que as respostas às questões fechadas, o que se torna mais complicado na análise do conteúdo. (Ghiglione & Matalon 1997, p.116).

Em baixo serão apresentadas, em forma de tabela e através de descrição, as respostas dos alunos a todas as questões. Começamos pelo inquérito por questionário aplicado ao 1.º Ciclo (ver anexo 6), antes das intervenções. Apesar de a turma ser constituída por 20 alunos, apenas 17 responderam às questões, por faltarem 3 alunos no respetivo dia.

Respetivamente à questão:

### 1. Gostas de poesia?

- 17 alunos responderam “Sim” e nenhum aluno respondeu “Não”.

Sim	17
Não	0

### 2. Costumas ler ou ouvir textos poéticos?

- 13 alunos responderam “Sim” e 4 alunos responderem “Não”.

Sim	13
Não	4

#### 2.1. Se respondeste sim, onde costumavas ler ou ouvir poesia? (Podes assinalar mais que uma opção).

- Desses 13 alunos, 1 aluno respondeu “Em casa”, 1 aluno respondeu “Na escola”, 7 alunos responderam “Em casa” e “Na escola”, 1 aluno respondeu “Na escola” e “Na biblioteca”, 2 alunos

responderem “Em casa”, “Na escola” e “Na biblioteca” e 1 aluno respondeu “Em casa” e “Outro” (na livraria).

Em casa	1
Na escola	1
Em casa e na escola	7
Na escola e na biblioteca	1
Em casa, na escola e na biblioteca	2
Em casa e outro	1

### 3. Já ouviste poesia musicada?

➤ 7 alunos responderam “Sim” e 10 alunos responderam “Não”.

Sim	7
Não	10

### 4. Querias aprender mais sobre este tipo de texto?

➤ 15 alunos responderam “Sim” e 2 alunos responderam “Não”.

Sim	15
Não	2

#### 4.1. Se respondeste sim, porquê?

➤ A esta resposta aberta, destes 15 alunos, 5 deles disseram que sim porque gostariam de ficar a saber mais sobre poesia; 4 alunos porque gostam de poesia, 3 alunos para ficarem a conhecer mais poemas; 2 alunos para melhorarem a leitura; e 1 aluno porque quer ser bom aluno.

### 5. Já requisitaste algum livro de poesia na biblioteca?

➤ 7 alunos responderam “Sim” e 10 alunos responderam “Não”.

Sim	7
Não	10

**5.1. Se respondeste sim: “Por vontade própria” ou “Alguém me aconselhou”?**

- 7 alunos responderam “Por vontade própria” e nenhum aluno respondeu “Alguém me aconselhou”.

Sim	15
Não	2

**6. Lembras-te de algum poema que te tenha marcado?**

Sim	3
Não	14

- 3 alunos responderam “Sim” e 14 alunos responderam “Não”.

**6.1. Se sim, porquê?**

- Dos 3 alunos que responderam “Sim”, todos deram a justificação do poema ser engraçado.

**7. Conheces algum autor de poesia?**

- 15 alunos responderam “Sim” e 2 alunos responderam “Não”.

Por vontade própria	7
Alguém me aconselhou	0

**7.1. Se respondeste sim, qual?**

- 8 alunos disseram o nome da autora Luísa Ducla Soares; 5 alunos mencionaram o nome do autor António Torrado; 1 aluno escreveu o nome de Alice Vieira; e 1 aluno o nome do autor António Mota.

**8. Completa por palavras tuas.**

**Para mim, a poesia é:**

- 4 alunos consideram a poesia um conjunto de versos e rimas; 3 dos alunos disseram que a poesia é linda; 2 alunos disseram que é divertida; 2 alunos que é imaginação; 2 alunos que é amor de paixão; 1 aluno que é engraçada; 1 aluno que é importante; 1 aluno que é profunda; e 1 aluno disse que a poesia “mexe com os meus sentimentos”.

Apresentamos agora as respostas ao questionário aplicado também ao 1.º Ciclo, depois das intervenções (ver anexo 7), que foi destinado a 19 alunos da turma. Mais uma vez com ausências, desta vez de apenas um aluno.

Relativamente à questão:

**1. Gostas mais de ler ou ouvir poesia?**

- 9 alunos responderam “Ler” e 10 alunos responderam “Ouvir”.

Ler	9
Ouvir	10

**1.1. Porquê?**

- Dos 9 alunos que responderam “Ler”, 4 deles disseram que compreendiam melhor o texto quando era lido por eles; 3 alunos porque assim podiam melhorar a leitura; e 2 alunos disseram gostar de ler.
- Dos 10 alunos que responderam “Ouvir”, 5 deles admitiram compreender melhor o texto se lido por alguém; 4 alunos disseram que lhes sabia melhor se fossem eles a ler; e 1 aluno diz que não gosta de ler.

**2. Gostaste de produzir poesia?**

- 18 alunos responderam “Sim” e 1 aluno respondeu “Não”.

Sim	18
Não	1

**3. Consideras importante a ilustração dos poemas?**

- 17 alunos responderam “Sim” e 2 alunos responderam “Não”.

Sim	17
Não	2

### 3.1. Porquê?

- Dos alunos que responderam “Sim”, 9 deles disseram que as imagens ajudam a compreender o poema; 4 alunos disseram que as imagens acrescentavam informação ao poema; 2 alunos consideram que embelezam o texto; e 2 alunos que fica mais divertido.
- Ambos os alunos que responderam “Não” consideram que as imagens não são necessárias uma vez que entendem tudo através do texto.

### 4. Numera de 1 a 4 os poemas por ordem de preferência.

- “A sementeira”, *Poemas da Mentira e da Verdade*, de Luísa Ducla Soares;
- *Versos para os Pais Lerem aos Filhos em Noites de Luar*, de José Jorge Letria;
- *A Casa da Poesia*, de José Jorge Letria;
- *A Charada da Bicharada*, de Alice Vieira.

- Relativamente ao poema “A sementeira”, 2 alunos escolheram este texto como sua primeira opção; 5 alunos como segunda opção; 5 alunos como terceira opção; e 7 alunos como quarta opção.
- A obra *Versos para os Pais Lerem aos Filhos em Noites de Luar*, foi escolhida como primeira opção por 8 alunos; como segunda opção por 5 alunos; como terceira opção por 2 alunos; e como quarta opção por 4 alunos.
- Respetivamente ao livro *A Casa da Poesia*, 1 aluno considerou a sua primeira opção; 7 alunos elegeram-no como segunda opção; 7 alunos como terceira opção; e 4 alunos como quarta opção.
- Quanto ao texto poético *A Charada da Bicharada*, para 8 alunos foi a sua primeira opção; para 2 alunos a segunda opção; para 5 alunos a terceira opção; e para 4 alunos a quarta opção.

	1.ª opção	2.ª opção	3.ª opção	4.ª opção
“A Sementeira”, Luísa Ducla Soares	2	5	5	7
<i>Versos para os Pais Lerem aos Filhos em Noites de Luar</i> , José Jorge Letria	8	5	2	4
<i>A Casa da Poesia</i> , José Jorge Letria	1	7	7	4
<i>A Charada da Bicharada</i> , Alice Vieira	8	2	5	4

#### 4.1. Por que razão a tua primeira escolha foi essa?

- No que diz respeito aos 8 alunos que selecionaram a obra *Versos para os Pais Lerem aos Filhos em Noites de Luar* como sua primeira opção, 4 desses alunos disseram que gostaram da temática geral da aula; e os outros 4 alunos porque gostaram da atividade central “a hora de ir dormir”.
- Em relação aos 8 alunos que escolheram a obra *A Charada da Bicharada* como sua primeira opção, 5 deles disseram que foi por causa das atividades que fizeram nessa aula; 2 alunos porque acharam o poema mais divertido de todos; e 1 aluno porque aprendeu muitas coisas nessa sessão.
- Os 2 alunos que preferiram o poema “A sementeira” entre todos disseram ambos que era devido às rimas engraçadas que o poema continha.
- O aluno que elegeu “A Casa da Poesia” como a sua obra favorita justificou que foi por causa das atividades que foram feitas nessa aula.

#### 5. De todas as atividades que fizeste qual foi a tua favorita?

- 10 alunos tiveram como preferência a atividade “O livro dos animais” presente na aula onde foi explorado o livro *A Charada da Bicharada*; 4 alunos gostaram mais da atividade “A hora de ir dormir”, realizada na aula cujo texto poético era o *Versos para os Pais Lerem aos Filhos em Noites de Luar*; 3 alunos preferiam a atividade “Que animal sou?”, também presente na aula onde foi explorado o livro *A Charada da Bicharada*; e 2 alunos consideraram a atividade. “O poeta de turma”, realizada na aula onde o poema “A sementeira” foi explorado, como sua favorita.

#### 6. Gostaste de explorar textos poéticos?

- 19 alunos responderam “Sim” e nenhum aluno respondeu “Não”.

Sim	19
Não	0

#### 6.1. Porquê?

- Dos 19 alunos que responderam “Sim”, 16 alunos consideraram que aprenderam mais sobre poesia; 1 aluno porque acha a poesia fundamental no ensino; 1 aluno porque a poesia “entrou” dentro dele; e 1 aluno porque já gostava muito de poesia.

## 7. Ficaste a ficar mais de poesia?

- 19 alunos responderam “Sim” e nenhum aluno respondeu “Não”.

Sim	19
Não	0

### 7.1. Porquê?

- Dos 19 alunos que responderam “Sim”, 4 alunos disseram que ficaram a gostar mais de poesia porque perceberam como a poesia podia ser divertida; 2 alunos porque aprenderam palavras novas; 1 aluno porque aprendeu a escrever poemas; 1 aluno porque dantes não gostava de poesia; 1 aluno porque a poesia o inspirou; e 1 aluno porque ouviu textos bonitos.

## 8. Sentiste dificuldades na compreensão de algum poema?

- 4 alunos responderam “Sim” e 15 alunos responderam “Não”.

Sim	4
Não	15

### 8.1. Se respondeste sim, quais foram as dificuldades?

- Dos 4 alunos que responderam “Sim”, 2 deles afirmaram ter dificuldade em perceber a mensagem do poema, o que este queria transmitir; 1 aluno teve dificuldade em compreender algumas questões; e 1 aluno não quis dizer as suas dificuldades.

## 9. Completa por palavras tuas.

### Para mim a poesia é...

- 4 alunos caracterizam a poesia como: bonita, engraçada, fantástica e magnífica; quanto aos restantes 15 alunos passamos a citar a sua definição de poesia: “é a maior inspiração do mundo”, “é um mundo de inspiração”, “é a minha melhor amiga”, “ensina-me muito”, “põe-me a sonhar”, “é um mundo de sonhos”, “é um bolso de alegria e tristeza, amor, carinho, saudades, beijinhos, abraços e brincadeira”, “é amor, é paixão, é sentimento de paz”, “é paz para todos”, “é um barco de imaginação”, “é uma máscara de imaginação”, “é alegria mas se vez em quando fico a chorar”, “fico emocionado e começo a chorar”, “é um mundo de brincadeira”, “rimas com diversão sem fim”.

Seguem agora as respostas ao inquérito por questionário aplicado no 2.º Ciclo, antes das intervenções (Ver anexo 6). O questionário foi respondido pelos 18 alunos que constituíam a turma

Respetivamente à questão:

**1. Gostas de poesia?**

- 18 alunos responderam “Sim” e nenhum aluno respondeu “Não”.

Sim	18
Não	0

**2. Costumas ler ou ouvir textos poéticos?**

- 18 alunos responderam “Sim” e nenhum aluno respondeu “Não”.

Sim	18
Não	0

**2.1. Se respondeste sim, onde costumás ler ou ouvir ler poesia? (Podes assinalar mais que uma opção).**

- 13 alunos responderam “Em casa”, “Na escola” e “Na biblioteca”; e 5 alunos responderam “Na escola” e “Na biblioteca”.

Na escola e na biblioteca	5
Em casa, na escola e na biblioteca	13

**3. Já ouviste poesia musicada?**

- 18 alunos responderam “Sim” e nenhum aluno respondeu “Não”.

Sim	18
Não	0

#### 4. Querias aprender mais sobre este tipo de textos?

- 18 alunos responderam “Sim” e nenhum aluno respondeu “Não”.

Sim	18
Não	0

##### 4.1. Se respondeste sim, porquê?

- Dos 18 alunos que deram resposta afirmativa, 6 deles justificaram que gostariam de aprender mais sobre este tipo de texto porque gostam de rimas; 4 alunos porque gostam de poemas engraçados; 4 alunos porque a poesia os leva para o mundo de magia; 2 alunos porque a poesia os faz sonhar; 1 aluno porque gosta de memorizar poemas; e 1 aluno porque simplesmente gosta de poesia.

#### 5. Já requisitaste algum livro de poesia na biblioteca?

- 18 alunos responderam “Sim” e nenhum aluno respondeu “Não”.

Sim	18
Não	0

##### 5.1. Se respondeste sim: “Por vontade própria” ou “Alguém me aconselhou”

- 13 alunos responderam “Por vontade própria” e 5 alunos responderam “Alguém me aconselhou”.

Por vontade própria	13
Alguém me aconselhou	5

#### 6. Lembraste de algum poema que te tenha marcado?

- 18 alunos responderam “Sim” e nenhum aluno respondeu “Não”.

Sim	18
Não	0

### 6.1. Se sim, porquê?

- De todos os alunos que responderam sim, 15 deles disseram que foi pela temática geral que retratava o poema; 2 alunos porque o poema tinha muitas rimas; e 1 aluno porque o poema tinha palavras inventadas.

### 7. Conheces algum autor de poesia?

- 18 alunos responderam “Sim” e nenhum aluno respondeu “Não”.

Sim	18
Não	0

#### 7.1. Se respondeste sim, qual?

- 8 alunos disseram o nome da autora Luísa Ducla Soares; 5 alunos mencionaram o nome do autor Manuel António Pina; 3 alunos escreveram o nome de Pedro Dinis; 1 aluno o nome de Maria Augusta Neves; e 1 aluno o nome de José Jorge Letria.

### 8. Completa por palavras tuas.

Para mim, a poesia é...

- 3 alunos disseram que a poesia é um mundo de magia; 3 alunos que é um mundo de imaginação; 1 aluno que é um mundo de fantasia; 3 alunos afirmaram que a poesia os faz sonhar; e os restantes 8 alunos disseram que a poesia é divertida, engraçada e que transmite alegria, felicidade e inspiração.

Expomos agora as respostas ao questionário aplicado ao 2.º Ciclo, aplicado depois das intervenções (ver anexo 8). A este responderam também os 18 alunos da turma.

No que diz respeito à questão:

#### 1. Gostas mais de ler ou ouvir poesia?

- 11 alunos responderam “Ler” e 7 alunos responderam “Ouvir”.

Ler	11
Ouvir	7

### 1.1. Porquê?

- Dos 11 alunos que responderam “Ler”, 9 deles disseram que compreendem melhor se forem os próprios a ler; e 2 alunos responderam que gostam de ler.
- Dos 7 alunos que responderam “Ouvir”, 7 deles disseram que compreendem melhor se forem alguém a ler; e 1 aluno prefere ouvir para ter tempo de imaginar

### 2. Gostaste de produzir poesia?

- 17 alunos responderam “Sim” e 1 aluno respondeu “Não”.

Sim	17
Não	1

### 3. Consideras importante a ilustração dos poemas?

- 18 alunos responderam “Sim” e nenhum aluno respondeu “Não”.

Sim	18
Não	0

### 3.1. Porquê?

- 11 alunos disseram que a ilustração ajuda a interpretar o poema; 5 alunos responderam que indica o tema do poema; 2 alunos disseram que embeleza o poema.

### 4. Numera de 1 a 3 os poemas por ordem de preferência.

- “Gigões & Anantes”, *O Pássaro da Cabeça*, de Manuel António Pina;
- “Na Máquina do Tempo”, *A Cavalinho no Tempo*, de Luísa Ducla Soares;
- “Os meus tesouros”, *Conversas com Versos*, de Maria Alberta Menéres;

- Relativamente ao poema “Gigões & Anantes”, 10 alunos elegeram-no como a sua primeira opção; 2 alunos como segunda opção; e 4 alunos como terceira opção;
- Respetivamente ao texto “Na Máquina do Tempo”, foi escolhido por 7 alunos para a sua primeira opção; por 10 alunos para a sua segunda opção; e por 1 aluno para a sua terceira opção.

- Quanto ao poema “Os meus tesouros”, para 1 aluno este foi considerado a sua primeira opção; para 4 alunos a segunda opção; e para 13 alunos a terceira opção.

	1.ª opção	2.ª opção	3.ª opção
“Gigões & Anantes”, Manuel António Pina	10	4	4
“Na Máquina do Tempo”, Luísa Ducla Soares	7	10	1
“Os meus tesouros”, Maria Alberta Menéres	1	4	13

#### 4.1. Por que razão a tua primeira escolha foi essa?

- Em relação aos 10 alunos que selecionaram o poema “Gigões & Anantes” como sua primeira opção, 8 desses alunos disseram que a principal razão foram os trocadilhos presentes no mesmo; e 2 alunos por causa da história que poema retratava.
- No que diz respeito aos 7 alunos que escolheram o texto poético “Na Máquina do Tempo” como sua primeira opção, todos eles deram a justificação de poder viajar no tempo de uma forma tão rápida.
- O aluno que preferiu o poema “Os meus tesouros”, fê-lo por se ter lembrado e retratado memórias do seu passado.

#### 5. De todas as atividades que fizeste qual foi a tua favorita?

- Entre todas as atividades, 6 alunos gostaram mais de escrever poemas; 6 alunos preferiram escolher um sujeito poético e escrever o texto “A viagem no tempo”, realizada na aula cujo texto poético era o “Na Máquina do Tempo”; 4 alunos escolheram a apresentação do seu objeto de infância como a sua atividade favorita; e 2 alunos optaram por escolher a leitura dos textos poéticos como a sua atividade de eleição.

#### 6. Gostaste de explorar textos poéticos?

- 18 alunos responderam “Sim” e nenhum aluno respondeu “Não”.

Sim	18
Não	0

#### 6.1. Porquê?

- Dos 18 alunos que responderam “Sim”, 7 deles disseram que ficaram a conhecer novos textos poéticos; 4 alunos porque passaram por várias sensações; 3 alunos porque simplesmente gostam de

poesia; 3 alunos porque ficaram a entender melhor a poesia; e 1 aluno porque só agora começou a gostar de poesia.

## 7. Ficaste a gostar mais de poesia?

- 15 alunos responderam “Sim” e 3 alunos responderam “Não”.

Sim	15
Não	3

### 7.1. Porquê?

- Dos 15 alunos que responderam “Sim”, 5 alunos disseram que ficaram a gostar mais de poesia porque antes das intervenções não gostavam; 3 alunos porque a acharas divertida; 3 alunos porque perceberam que a poesia é uma forma de expressão; 3 alunos porque ficaram a conhecer novos poemas a escrever poemas; e 1 aluno porque percebeu a complementaridade que as ilustrações davam ao texto.
- Dos 3 alunos que responderam “Não”, 1 deles disse que dantes já gostava muito; e os 2 restantes alunos não justificaram.

## 8. Sentiste dificuldades na compreensão de algum poema?

- 12 alunos responderam “Sim” e 6 alunos responderam “Não”.

Sim	12
Não	6

### 8.1. Se respondeste sim, quais foram as dificuldades?

- Dos 12 alunos que responderam sim, 7 deles disseram ter dificuldade em entender quem era maior, se os *gigões*, se os *anantes*, no poema “Gigões & Anantes”; 4 alunos responderam ter dificuldade em perceber partes de poemas; e 1 aluno disse não perceber quem era o sujeito poético de cada poema.

## 9. Completa por palavras tuas.

Para mim a poesia é...

- De um modo geral, os 13 dos 18 alunos, disseram que a poesia passava por imaginação, criatividade, amor, alegria, tristeza, saudades, fantasia, realidade, brincadeira, nostalgia, emoção,

música, interpretação, versos, estrofes e rimas mas também incluía a vida dos autores e as ilustrações; os restantes 5 alunos deram respostas mais extensas e profundas, como “quando estou a ler poesia esqueço-me de tudo o resto”, “antes não gostava de ler poesia e agora acho que a poesia leva-me a pensar”, “a poesia é muito importante para a minha vida”, “na poesia as pessoas podem-se exprimir livremente, mais do que em outro tipo de texto” e “a poesia é uma forma das pessoas se exprimirem, libertarem sentimentos, de mostrarem a magia das palavras e fazê-las ser compreendidas por todos”.

Depois da análise destes questionários, algumas respostas são merecedoras de uma pequena reflexão. Respetivamente ao 1.º Ciclo, em relação ao questionário aplicado antes das intervenções:

- Todas as crianças dizem gostar de poesia e a maioria delas (15 alunos) mostra interesse em aprender mais sobre este tipo de textos;
- Dos 17 alunos que responderam a este questionário, 4 deles disseram que não costumam ler textos poéticos, no entanto 11 dos alunos que afirmam ter contacto com este tipo de texto, admitem ler ou ouvir poesia na escola. Sendo estas crianças todas da mesma turma, podemos dizer que a presença e o significado da poesia na sala de aula não é unânime;
  - Apenas 7 alunos já ouviram poesia musicada;
  - Mais de metade da turma, precisamente 10 alunos, nunca requisitou um livro de poesia na biblioteca. E os restantes que já requisitaram, fizeram-no por livre vontade. Talvez possamos estar perante uma falta de incentivo de leitura de poesia por parte do professor e/ou do bibliotecário;
  - Grande parte das crianças (14 alunos) admite não se lembrar de um poema que lhe tenha ficado na memória. No entanto, 15 dos alunos da turma conhecem pelo menos um autor de poesia.

Relativamente ao segundo questionário, aquele que foi aplicado depois das intervenções, podemos refletir acerca de alguns aspetos, tais como:

- Dos 19 alunos que responderam ao inquérito, 10 alunos, ou seja, mais de metade da turma prefere ouvir poesia ao invés de ler, uma vez que a compreendem melhor “sabe-lhes” melhor se for lida por alguém (adulto). Daqui podemos realçar a importância da leitura feita por um adulto, para facilitar a compreensão do poema e contribuir para o gosto de ouvir poesia;
  - Apenas um aluno não gostou de escrever poemas;

- A maioria dos alunos (17 alunos) considera as ilustrações dos poemas importantes e muitos deles atribuem-lhe o valor de ajuda à compreensão dos poemas (9 alunos) ou ainda as consideram úteis para acrescentar informação aos mesmos (4 alunos);

- Entre as quatro obras abordadas nas aulas, *A Charada da Bicharada* e *Versos para os Pais Lerem aos Filhos em Noites de Luar* foram eleitas as preferidas por grande parte dos alunos (4 + 4 alunos). Por outro lado o poema “A sementeira” foi selecionado como última opção por 7 alunos da turma. Se os poemas engraçados e ricos em rimas atraem são os que cativam mais a atenção das crianças, como muitos dizem, neste caso, as adivinhas entre os animais e a “hora de ir dormir” com um poema calmo e relaxante superou todas as expectativas;

- Mais de metade dos alunos (10 alunos) elegeu a atividade “O livro dos animais”, que consistia em escrever um poema sobre um animal para depois formar um livro com as criações de todos, como sua predileta. Atividade que nunca tinha sido feita até à data;

- Todas as crianças disseram gostar de trabalhar com textos poéticos e a maior parte não sentiu dificuldade na compreensão de algum poema (15 alunos);

- Depois da partilha destas quatro aulas, todos os alunos disseram ficar a gostar mais de poesia, inclusive, um deles admitiu não gostar de poesia antes das intervenções.

- Em relação à questão comum dos dois questionários: “Para mim a poesia é...”, no primeiro, as crianças deram respostas curtas e quase todas atribuíram apenas um adjetivo à definição de poesia, sendo os mais vulgares “linda” e “divertida”. Depois das intervenções, ou seja, no segundo questionário, as respostas a esta pergunta foram mais extensas e elaboradas e pensadas de um ponto de vista menos realista. As crianças admitiram experienciar várias sensações com o contacto com a poesia. Como exemplo disso temos respostas como: “é um mundo de inspiração”, “põe-me a sonhar”, “é paz para todos” ou “é um barco de imaginação”.

Respetivamente ao 2.º Ciclo, para além de refletirmos sobre algumas respostas dadas aos questionários, iremos compará-las às respostas do 1.º Ciclo. Começamos pelo questionário entregue antes das intervenções:

- Apesar de idades distintas, tal como no 1.º Ciclo, dos 18 alunos que responderam a este questionário, todos os alunos dizem gostar de poesia;

- Contrariamente ao ciclo anterior, neste caso, todos mostraram interesse em aprender mais sobre este tipo de textos e admitiram ter contacto com os mesmos, na escola, na biblioteca ou em casa;
- Todos os alunos já tinham ouvido poesia musicada, ao oposto da turma do 3.º ano, onde mais de metade dos alunos nunca o tinha feito até à data;
- Acontece o mesmo em relação à requisição de livros de poesia na biblioteca. Nesta turma já todos os alunos tinham requisitado um ou mais livros de poesia, a maioria também por vontade própria (13 alunos);
- Todos os alunos se lembravam de um poema que, por causa da temática em quase todos os casos (15 alunos), lhes marcou;
- As crianças todas conheciam um autor de poesia, e, igualmente ao 1.º Ciclo, a autora mais mencionada foi Luísa Ducla Soares;

Relativamente ao inquérito por questionário aplicado depois das intervenções, concluímos que:

- Nesta turma, são mais os alunos que preferem ler (11 alunos) a ouvir poesia (7 alunos) e a grande maioria porque compreende melhor se o poema for lido por eles, em oposição à turma do 3.º ano, que preferem ouvir poesia porque entendem melhor. No entanto, 7 alunos admitem compreender melhor o poema se lido por alguém;
- Apenas um aluno não gostou de produzir poesia;
- Os 18 alunos consideram as ilustrações importantes por ajudar a interpretar o texto (11 alunos), tal como disseram no 1.º Ciclo;
- Dos três poemas explorados em aula, aquele que os alunos gostaram mais foi o “Gigões & Anantes” (10 alunos) e o que deixaram para última opção foi o “Os meus tesouros” (13 alunos). Curiosamente, apesar destes alunos serem mais velhos, preferiram um poema engraçado e com rimas;
- Todos os alunos dizem ter gostado de explorar e textos poéticos e a maior parte (15 alunos) ficou a gostar mais de poesia depois das intervenções, tal como no 1.º Ciclo. Dos três alunos que disseram não ter ficado a gostar mais de poesia, um deles respondeu que já gostava muito;
- Ao contrário do 1.º Ciclo, grande parte dos alunos desta turma sentiram dificuldades na compreensão de algum poema;
- Em relação à questão comum dos dois questionários: “Para mim a poesia é...”, tivemos dois tipos de respostas. No primeiro cerca de metade dos alunos (8 alunos) caracterizaram a poesia através de

adjetivos como “divertida” e “engraçada” e não foram muito além disso, e a outra metade (10 alunos) já lhe atribui um significado mais figurado, assim como “é um mundo de magia”, “um mundo de imaginação” ou “é um mundo de fantasia”. Opostamente ao 1.º Ciclo, onde se verificou uma grande diferença no nível de respostas do primeiro para o segundo inquérito, no 2.º Ciclo, apesar de algumas evoluções, a discrepância não foi tão acentuada. Os adjetivos que atribuíram à poesia, neste segundo questionário, já foram mais e menos comuns, tais como: “criatividade”, “amor”, “alegria”, “tristeza”, “saudades”, “fantasia”, “nostalgia”, “emoção”, etc. Tal como no primeiro inquérito, tivemos também respostas mais extensas e pensadas através de dedução. Os alunos exprimiram sentimentos e emoções que vivenciaram com os textos poéticos, assim como: “quando estou a ler poesia esqueço-me de tudo o resto”, “na poesia as pessoas podem-se exprimir livremente, mais do que em outro tipo de texto” e “a poesia é uma forma das pessoas se exprimirem, libertarem sentimentos, de mostrarem a magia das palavras e fazê-las ser compreendidas por todos”.



## 5. Considerações Finais

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada foi-me lançado o desafio de passar por um período de estágio seguido de um relatório final escrito, o qual aceitei e assumi, desde logo, encará-lo da melhor forma que conseguisse. Assim o fiz.

Vivi imensas experiências, umas boas e outras menos boas, mas passei de dificuldades a conquistas. O essencial foi aquilo tudo que aprendei, por aquilo tudo que passei e aquilo que pude pôr em prática, evidentemente antes de uma toda planificação, formulação e reformulação.

Começando pela implementação das sete aulas consignadas neste projeto de intervenção pedagógica, não separando o 1.º do 2.º Ciclo, foi nossa intenção, desde o início, tratar a poesia de um modo diferente do habitual. Pôr de parte as leituras mecanizadas e sem fundamento e as questões de interpretação que não respeitam a pluri-isotopia e a natureza polissémica do texto. Quisemos ser meio caminho para despertar a fruição estética das crianças, com atividades variadas para que não fossem só mais uma.

Não podíamos estar mais de acordo com as palavras de Bastos (1999, p.180), quando diz “pensamos que será útil um trabalho com uma relativa diversidade de propostas: textos curtos ao lado de mais extensos, o fácil e o difícil, autores e temas diversificados, no sentido de um alargamento de experiências”, e “sobretudo evitar, nos primeiros anos, um trabalho exaustivo e minucioso de «compreensão de significados», inibidor de uma verdadeira fruição da linguagem poética, capaz de agir como elemento modificador da realidade” (Cervera, J. cit. Bastos, 1999, p.180).

E como, para gostar de poesia, fruir poesia, é necessário antes compreendê-la, antes da planificação de cada aula, tentamo-nos guiar pelas “estratégias específicas de ensino da compreensão de um poema”, sugeridas por Sim-sim (2007, p.55). Essas estratégias devem incluir:

- ✓ “a escolha antecipada do poema pelo professor (com humor, nonsense, alusivo a uma data ou tópico, com diálogos...);
- ✓ a leitura do poema em voz alta pelo professor;
- ✓ a releitura em coro (professor/alunos);
- ✓ a explicação de palavras desconhecidas ou de um segundo sentido da palavra;
- ✓ a identificação de “pontos chave” (conteúdo, forma);
- ✓ associações de sentimentos, emoções e sensações individuais ao poema;
- ✓ “interrogar” o autor sobre o sentido do poema, o uso de repetições ou expressões...
- ✓ a realização de atividades com base no poema (rimas, paráfrases, sinónimos...reescrita);

- ✓ a partilha de leitura (partes do poema por crianças diferentes);
- ✓ a memorização do poema pelas crianças;
- ✓ a recitação do poema;
- ✓ a criação de uma “antologia” pessoal com os poemas preferidos por cada criança.”

Evidentemente, alguns destes pontos não estavam presentes em todas as atividades em simultâneo, mas sim distribuídos entre todas. Um parâmetro comum ao conjunto das aulas foi a leitura inicial do poema em voz alta, que segundo Ediger (2002, cit. Ribeiro, 2009, p.71), “a melhor articulação entre a leitura e a escrita faz-se pela introdução curricular da poesia, sendo que a leitura em voz alta possibilita os alunos o contacto com as atividades de leitura e desenvolve os sentimentos e a dimensão estética da aprendizagem”.

Mas, para além da preparação das aulas, o estágio foi muito mais que isso. Durante este intenso percurso tive a oportunidade e o privilégio de assumir o papel de professor e de conseguir captar a atenção de cerca de 20 meninos sentados numa sala de aula, recaíndo-me toda a responsabilidade de partilhar com eles algo útil e relevante para o seu desempenho escolar futuro. Para isso foram precisos a ajuda e bons conselhos, por parte de profissionais há mais tempo nesta matéria, para concretizar aulas que chamassem a atenção tão habituada e focada principalmente na monodocência existente no 1.º Ciclo. Associado à criação e à planificação das atividades surgiram dúvidas de todos os tipos, desde a escolha acertada dos textos, à adequação das atividades aos níveis de ensino, ao grau de dificuldade exigido por parte das mesmas, à formação dos grupos de trabalhos, à introdução da aula em si, tudo isto tendo em conta as dificuldades e os diferentes ritmos de trabalho de cada aluno. No entanto, com luta, penso termos encontrado as estratégias adequadas para vencer este desafio.

O facto de estar envolvida em todo o Contexto Educativo desde, obviamente, as crianças e os professores à direção, aos pais, às famílias, deu-me a satisfação de me sentir mais envolvida e mais capaz na concretização de todo este Projeto, uma vez que ficamos com uma noção mais abrangente de tudo aquilo a que nos propomos e com uma ideia mais realista do que é a Escola.

Independentemente de quaisquer resultados esperados, temos que admitir que, esta caminhada, quer nas aulas, quer fora delas, foi um passo essencial para despertar, ou voltar a despertar, a curiosidade dos alunos pela poesia, encorajando-os a ler e a escrever textos poéticos e fazendo com que se interessassem por procurar saber mais sobre este género literário.

Em suma, apesar da exigência e do trabalho que nos acompanhou nesta caminhada, a experiência, pessoal e profissional, não poderia ter sido mais enriquecedora, assumindo-se como o culminar destes anos académicos. Não foi fácil, mas foi possível.

## 6. Referências Bibliográficas

AAV (2013). *Regulamento interno AEPBS*. Documento disponível *online* em [http://w.aepbs.net/images/documentos/orientadores/RI\\_AEPBS.pdf](http://w.aepbs.net/images/documentos/orientadores/RI_AEPBS.pdf) (06/06/2015).

AAV (2014). *Projeto Educativo AEPBS*. Documento disponível *online* em [http://w.aepbs.net/images/documentos/orientadores/PEA\\_AEPBS\\_2014\\_2017.pdf](http://w.aepbs.net/images/documentos/orientadores/PEA_AEPBS_2014_2017.pdf) (08/06/2015).

AAV (2014). *Plano de Trabalho de Turma: 3.ºJ11*. (Documento interno da escola não publicado).

AAV (2014). *Síntese das fichas socioeconómicas: 5.ºE*. (Documento interno da escola não publicado).

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas. Revista do GEDEI (Grupo de Estudantes para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 5, 62-88.

Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho.

Azevedo, F. (2006). Educar para a literacia para uma visão global e integradora da língua materna. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 1-10). Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. (2009). Literacias: Contextos e práticas. In F. Azevedo (Coord.) *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 1-16). Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. (2011). *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. Conferência Inaugural do VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação. Campus Universitário de Almada. Documento disponível *online* em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia\\_FA2011.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf) (20/06/2015).

Barbeiro, L. (2006). Jogos de escrita na atividade e no produto, as regras e o acaso. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 109-128). Lisboa: Edições Lidel.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bordini, M. G. (1986). *Poesia infantil*. São Paulo: Editora Ática.

Cerrilo, P. C. (2007). El archivo de la memoria. El Cancionero Infantil en la escuela. In *Los Repertorios de Ana Pelegrín* (pp.78-81). Universidad de Castilla - La Mancha. Documento disponível *online* em [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119372/1/EB19\\_N160\\_P78-81.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119372/1/EB19_N160_P78-81.pdf) (20/10/2015)

Cerrilo, P. C. & Sánchez Ortiz, C. (2012). *De la oralidad a la escritura: Un camino de ida y vuelta en el Cancionero Popular Infantil* (pp.317-342). Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documento disponível *online* em [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5837/pr.5837.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5837/pr.5837.pdf) (20/10/2015).

Coll, C. & Solé, I., (2001). Os professores e a conceção construtivista. In C. Coll, et al., (Eds.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a ação pedagógica* (pp.8-27). Porto: Edições Asa.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Documento disponível *online* em [http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl\\_3\\_2008.html](http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.html) (05/10/2015).

- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente – Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto jardim-de-infância. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas* (pp. 19-33). Lisboa: Edições Lidel.
- Ferrán, J. (1990). Música y Poesía. In P. Cerrillo, & J. G. Padrino, (Coord.), *Poesía Infantil – Teoría, crítica e investigación* (pp. 59-64). Cuenca: Universidad de Castilla – La Mancha.
- Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquerito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar A Poesia*. Lisboa: Edições Asa.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia.
- LaBonty, J. & Danielson, K. (2004). Reading and Writing Poetry in Math. *Reading Horizons*, 45(1), 39-54.
- Lamas, E. (1993). *O texto poético como objeto pedagógico. Contributos para a didática da língua e da literatura maternas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (2ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Letria, J. J. (2003). *A casa da poesia*. Ilustrações de Rui Castro. Lisboa: Terramar.
- Letria, J. J. (2003). *Versos para os Pais Lerem aos Filhos em Noites de Luar*. Ilustrações de André Letria. Porto: Âmbar.
- Melo, I. M. P. S. (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Menéres, M. A. (2005). *Conversas com versos*. Ilustrações de Rui Castro. Alfragide: Edições ASA.

Morse, J. M. (2007). Investigação Qualitativa: Facto ou Fantasia? In J. M. Morse (Org.), *Aspectos Essenciais de Metodologia de Investigação Qualitativa* (pp.12-19). Coimbra: Formasau – Formação e Saúde.

Pina, M. A. (2015). *O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças*. Ilustrações de Ilda David. Porto: Porto Editora.

Pontes, V. & 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.

Ramos, A. M. (2007a). Dos sons aos sentidos – o texto poético para a infância e a juventude. In A. M. Ramos, *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre Literatura para a Infância* (pp. 79-33). Lisboa: Editorial Caminho.

Ramos, A. M. (2007b). A ilustração para além das ilustrações: a leitura do livro infantil como um todo. In A. M. Ramos, *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre Literatura para a Infância* (pp. 220-240). Lisboa: Editorial Caminho.

Ribeiro, J. M. (2009). *A Poesia no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: das Orientações Curriculares às decisões dos docentes*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Santos, O. (1987). Teorias da Comunicação e Modelos Pedagógicos, *Análise Psicológica*, 4(V), 611-620.

Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler: Ontem e hoje. In F. Azevedo (Coord.) *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas* (pp. 1-7). Lisboa: Edições Lidel.

Silva, M. I. R. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, S. R. (2009). *Presença e Significado de Manuel António Pina na Literatura Portuguesa Para a Infância e Juventude*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança – Literatura para a Infância Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.

Silva, S. R. (2012). Poesia: *O indispensável supérfluo – Um percurso pelas “rimas traquinas”*. Braga: Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva. Documento *online* disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22083/1/Poesia-rimas%20traquinas.pdf> (03/08/2015).

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Soares, L. D. (1999). *Poemas da mentira e da verdade*. Ilustrações de Ana Cristina Inácio. Lisboa: Livros Horizonte.

Soares, L. D. (2003). *A Cavalinho no Tempo*. Ilustrações de Teresa Lima. Porto: Civilização Editora.

Souza, R. J. (2006). A poesia no contexto escolar – sons e rimas formando leitores. In F. Azevedo (Coord.) *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 47-54). Lisboa: Lidel.

Véras, A., Constantino, E., Rodrigues, E., Daluz, L. & Pereira, T. (s/d). *O papel da poesia na formação de leitores*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. Documento *online* disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss01\\_03.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss01_03.pdf) (15/09/2015)

Viana, F. L. (2012) Ler com compreensão para ler com fruição. In C. V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti. *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Documento *online* disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/665> (24/08/2015).

Vieira, A. (2008). *A Charada da Bicharada*. Ilustrações de Madalena Matoso. Lisboa: Texto Editores. Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores

público, particular e cooperativo. Documento *online* disponível em:  
[http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl\\_3\\_2008.htm](http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm) (27/05/2015).

## 7. Anexos

### Anexo 1 – Criação de novos versos para o poema “A Sementeira”

ALFA PARQUE DE ESCOLAS  
  
ALFA PARQUE DE ESCOLAS

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

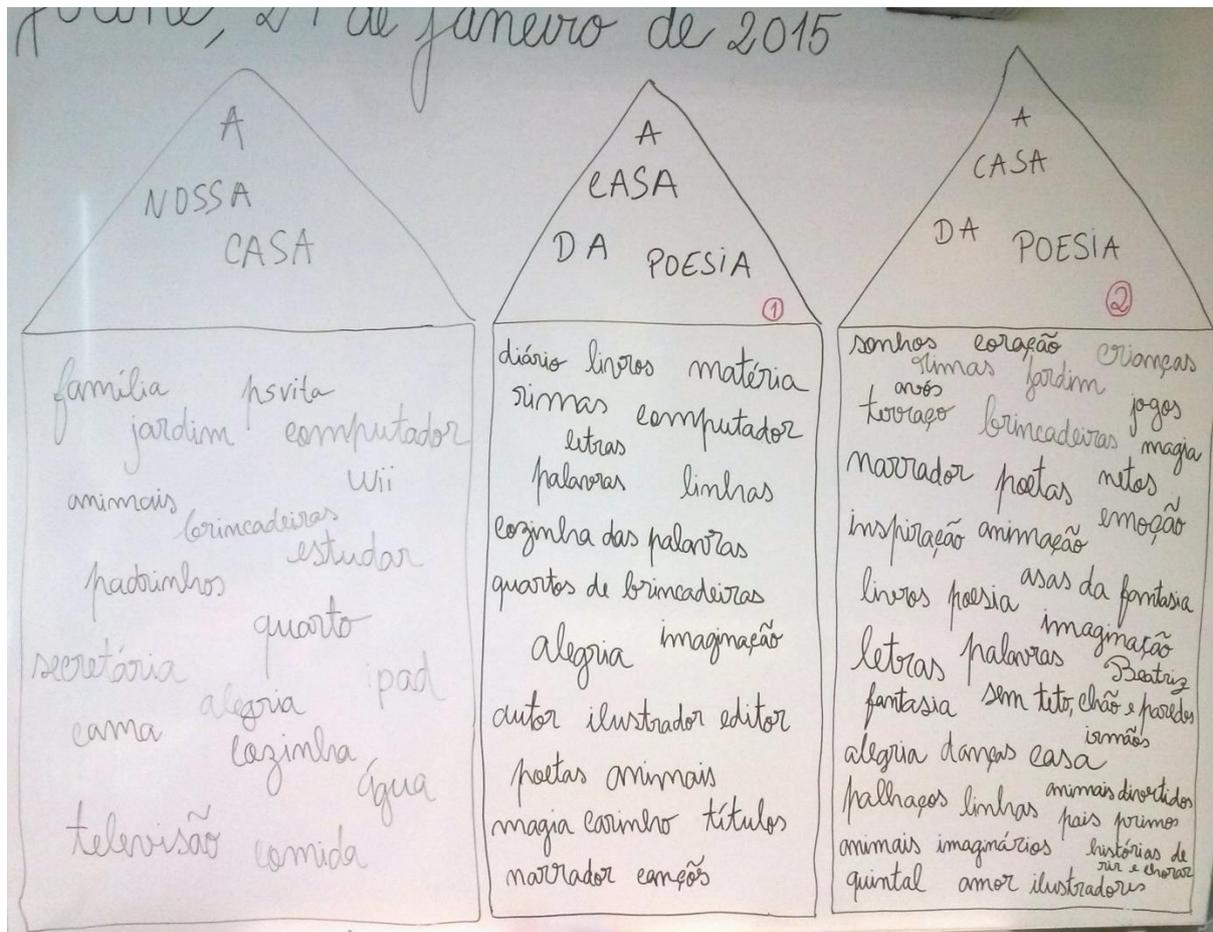
**A SEMENTEIRA**

Semei na minha quinta os cacos duma caneca: nasceu um velho sem dentes a pentear a careca.	Semei na minha quinta <u>um frango bem assado</u> nasceu um velho sem dentes <u>com o cabelo molhado</u>
Semei na minha quinta três postinhas de pescada: nasceram três gatos-tigres com a cauda arrebitada.	Semei na minha quinta <u>um frasco de barboletas</u> nasceram três gatos-tigres <u>a excrever com as cametas</u>
Semei na minha quinta um lápis bem afiado: nasceu uma professora mandou-me fazer ditado.	Semei na minha quinta <u>a minha bata da escola</u> nasceu uma professora <u>que gambou o totobola</u>
Semei na minha quinta seis carros do meu irmão: antes que algo nascesse, ele deu-me um bofetão.	Semei na minha quinta <u>a minha leonca</u> antes que algo nascesse, <u>a minha mãe ficou careca.</u>

Luísa Ducla Soares



Anexo 3 – Esquema “A Casa da Poesia”



Anexo 4 – Exemplos de resposta à questão: “O que tem a casa da poesia?”

①

A casa da poesia.

A casa da poesia tem: mania, alegria, cotovia, freguesia...



A casa da poesia tem todas as palavras que terminam em ia, porque poesia também termina em ia, logo a casa da poesia tem de ter mania, alegria, cotovia, freguesia...

Beatriz  
Joane, 29 de janeiro de 2015

20  
A poesia é  
engraçada com  
pequenas crianças  
que são poetas.

Lá também  
há pequenos versos  
com muita animação  
e muita inspiração.

Os poemas têm  
muita magia e  
improvisação, têm rimas bonitas,  
como o bater do meu coração.

Quando o leio  
liberto a minha  
grande imaginação,  
é uma canção.

Eu adora a  
poesia engraçada  
parece um anjinho  
muito animado

## Anexo 5 – Exemplo de trocadilhos e poema do guião de orientação relativo ao texto “Gigões & Anantes”

### Leitura e escrita

#### ✓ Tarefa a pares.

1. O poeta Manuel António Pina brincou com as palavras **gigante** e **anão**, originando duas novas palavras: **gigão** e **anante**.  
Junta-te ao teu colega do lado, observa os cartões que a professora te deu e com a ajuda das imagens forma dois trocadilhos semelhantes aos do poema.

professor / poeta - profeta / poessor

- 1.1. Com as novas palavras que inventaste, escreve uma quadra com sentido.

De professor surgiu-nos profeta,  
De poeta poessor,  
Poras palavras descobrimos  
com suor e calor.

## A poesia nas nossas vidas

### Inquérito

1. Gostas de poesia?

Sim  Não

2. Costumas ler ou ouvir textos poéticos?

Sim  Não

2.1. Se respondeste sim, onde costumavas ler ou ouvir ler poesia? (Podes assinalar mais que uma opção).

Em casa  Na escola  Na biblioteca  Outro

Qual? \_\_\_\_\_

3. Já ouviste poesia musicada?

Sim  Não

4. Querias aprender mais sobre este tipo de textos?

Sim  Não

4.1. Se respondeste sim, porquê?

---

---

5. Já requisitaste algum livro de poesia na biblioteca?

Sim

Não

5.1. Se respondeste sim:

Por vontade própria

Alguém me aconselhou

6. Lembras-te de algum poema que te tenha marcado?

Sim

Não

6.1. Se sim, porquê?

---

7. Conheces algum autor de poesia?

Sim

Não

7.1. Se respondeste sim, qual?

---

8. Completa por palavras tuas:

Para mim, a poesia é:

---

---

---

---

## A poesia nas nossas vidas

### Inquérito

1. Gostaste mais de ler ou ouvir poesia?

Ler

Ouvir

1.1. Porquê?

---

---

2. Gostaste de produzir poesia?

Sim

Não

3. Consideras importante a ilustração dos poemas?

Sim

Não

3.1. Porquê?

---

---

4. Numera de 1 a 4 os poemas por ordem de preferência.

\_\_\_ *A sementeira, Poemas da Mentira e da Verdade*, de Luísa Ducla Soares;

\_\_\_ *Versos para os Pais Lerem aos Filhos em Noites de Luar*, de José Jorge Letria;

\_\_\_ *A Casa da Poesia*, de José Jorge Letria;

\_\_\_ *A Charada da Bicharada*, de Alice Vieira.

4.1. Por que razão a tua primeira escolha foi essa?

---

---

5. De todas as atividades que fizeste qual foi a tua favorita?

---

---

6. Gostaste de explorar textos poéticos?

Sim  Não

6.1. Porquê?

---

---

7. Ficaste a gostar mais poesia?

Sim  Não

7.1. Porquê?

---

---

---

8. Sentiste dificuldades na compreensão de algum poema?

Sim  Não

8.1. Se respondeste sim, quais foram as dificuldades?

---

---

9. Completa por palavras tuas:

Para mim, a poesia é:

---

---

---

---

## A poesia nas nossas vidas

### Inquérito

1. Gostaste mais de ler ou ouvir poesia?

Ler

Ouvir

1.1. Porquê?

---

---

2. Gostaste de produzir poesia?

Sim

Não

3. Consideras importante a ilustração dos poemas?

Sim

Não

3.1. Porquê?

---

---

4. Numera de 1 a 3 os poemas por ordem de preferência.

\_\_\_ Gigões & Anantes, *O Pássaro da Cabeça*, de Manuel António Pina;

\_\_\_ Na Máquina do Tempo, *A Cavalinho no Tempo*, de Luísa Ducla Soares;

\_\_\_ Os meus tesouros, *Conversas com Versos*, Maria Alberta Menéres.

4.1. Por que razão a tua primeira escolha foi essa?

---

---

5. De todas as atividades que fizeste qual foi a tua favorita?

---

---

6. Gostaste de explorar textos poéticos?

Sim  Não

6.1. Porquê?

---

---

7. Ficaste a gostar mais de poesia?

Sim  Não

7.1. Porquê?

---

---

---

8. Sentiste dificuldades na compreensão de algum poema?

Sim  Não

8.1. Se respondeste sim, quais foram as dificuldades?

---

---

9. Completa por palavras tuas:

Para mim, a poesia é:

---

---

---

---