

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jorge Camões Dias

**A Emancipação do Imaginário:
As Potencialidades do Texto Poético no
Ensino Básico**

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

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Rui Manuel do Nascimento Lima Ramos

outubro de 2016

***À memória de Alfredo Dias,
meu pai.***

Agradecimentos

Dedico este espaço a todas as pessoas que direta e indiretamente me apoiaram, aconselharam, incentivaram e desafiaram, para que este momento se tornasse realidade. Sem as suas presenças, a minha vida académica e pessoal não teria sido igualmente significativa.

Ao meu orientador, Professor Doutor Rui Manuel Nascimento Ramos, agradeço as suas sugestões e reflexões críticas, a disponibilidade e a dedicação, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, tornando, assim, possível a concretização deste relatório de estágio.

Agradeço a todos os docentes com que me cruzei ao longo do meu percurso escolar e académico as diversas lições, ideias inovadoras, partilhas de conhecimento, aprendizagens, os ensinamentos e conselhos que, durante as suas práticas de ensino, me inspiraram no saber e questionar para além das “fronteiras”.

À Dra. Carla Pinheiro e ao Dr. Marco Costa agradeço a sua amabilidade, disponibilidade e predisposição de me integrarem nas suas turmas, apoiando-me em qualquer circunstância que fosse necessária, permitindo, assim, uma visão rica de conhecimentos e aprendizagens diversificadas, que me acompanharão por toda a vida.

Outro agradecimento caloroso destina-se aos alunos das turmas do 2.º e 5º anos do Ensino Básico do Colégio de Santa Teresa de Jesus, pois reforçaram, ainda mais, a minha paixão pelo ensino e pela aprendizagem. As interações e relações criadas permitiram uma dinâmica positiva e significativa em torno das atividades desenvolvidas, que sem os alunos não teriam sido possíveis.

Agradeço aos meus amigos, por toda a motivação e o apoio prestado, principalmente por acreditarem nas minhas capacidades e pelas suas palavras reconfortantes.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer, do fundo do meu coração, o amor e o apoio incondicional da minha família, durante toda a minha vida. Gostaria de realçar uma pessoa em especial que, pelo seu esforço, seu carinho, sua paciência, seu amor, sua generosidade e sua bondade me permitiu crescer e evoluir como pessoa: a minha querida mãe...Obrigado por tudo!

A EMANCIPAÇÃO DO IMAGINÁRIO: AS POTENCIALIDADES DO TEXTO POÉTICO NO

ENSINO BÁSICO

Jorge Camões Dias

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

Universidade do Minho

2016

RESUMO

Na perspetiva de uma escola do presente, do hoje e do agora, pretende-se apresentar um contributo que dê voz à criatividade e à imaginação do aluno, através das potencialidades do contacto com a poesia. Ambiciona-se realçar o estudo do texto poético, as suas vantagens na formação integral do aluno, e a sua contribuição na aquisição de saberes múltiplos. Numa sociedade em que a poesia está mal difundida, cabe aos profissionais de ensino a tarefa de demonstrar as suas particularidades linguísticas e estéticas como, também, a sua necessidade dentro e fora da sala de aula.

Durante as práticas de intervenção do projeto, desenvolvido em turmas do 2.º e do 5.º anos do Ensino Básico, propôs-se a leitura, a interpretação e a escrita de textos poéticos, partindo, assim, da apropriação para a compreensão e, por fim, para a manifestação criativa e pessoal. Apresentam-se, desse modo, algumas estratégias e propostas de atividades, para uma abordagem de diferentes competências a nível do ensino de Português.

Todas as vertentes do projeto se regeram pela metodologia de investigação-ação, em que as técnicas e os recursos utilizados para a recolha de dados se basearam na observação, completada pelas reflexões posteriores, e na documentação, por meio de fichas de trabalho.

Como um dos objetivos deste projeto consistiu na investigação da relevância do texto poético e da poesia visual, analisaram-se os documentos oficiais do ensino de Português e os manuais escolares adotados pela instituição, para identificar, ao mesmo tempo, o espaço dedicado especificamente à poesia.

Palavras-Chave: Poesia, Poesia Visual, Trabalho Cooperativo, Metodologias Didáticas.

THE EMANCIPATION OF IMAGINATION: THE POTENTIAL OF THE POETIC TEXT IN BASIC EDUCATION

Jorge Camões Dias

Master in Teaching 1st and 2nd Cycle of Basic Education

University of Minho

2016

ABSTRACT

Perspectivating a school living in the present, in the here and now, aspires to present a contribution through poetry's potential, where the voice is given to the creativity and imagination of the student. This work aims to enhance the learning process of poetic texts, its advantages in the integral formation of the student, and their contribution in the acquisition of multiple knowledges. In a society where poetry is hardly widespread, teachers have the task of demonstrating their linguistic and aesthetic characteristics, as also their need inside and outside the classroom.

During the project intervention practices, developed in the 2nd and 5th grade of Basic Education, students were invited to read, to interpret and to write poetic texts, starting therefore from the appropriation to the understanding and finally, to the creative and personal expression. For that reason, we present some strategies and activities for different approaches to several Portuguese education skills.

All aspects of the project were governed according the methodology of investigation, in which the techniques and resources used for data collection were based on observation, complemented by the subsequent reflections, and documentation through worksheets.

As one of the objectives of this project aimed to investigate the relevance of the poetic text and visual poetry, the official documents of Portuguese teaching and schoolbooks, adopted by the institution, were analyzed to identify, at the same time, the space devoted specifically to poetry.

Keywords: Poetry, Visual Poetry, Cooperative Work, Didactic Methodology.

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice de Figuras.....	x
Índice de Tabelas.....	xi
Introdução.....	1
Capítulo I.....	3
Caraterização do Contexto Educativo.....	3
Caraterização do Contexto Educativo.....	4
Caraterização da Turma.....	5
Contexto em 1.º Ciclo.....	5
Contexto em 2.º Ciclo.....	6
Capítulo II.....	8
Enquadramento Teórico.....	8
O Texto Literário.....	9
Ausência do Referente.....	10
Delimitação ou Fechamento.....	10
Linguagem Conotativa.....	11
Produtividade.....	11
Poesia e Prosa.....	14
A Poesia e a sua Relevância na Escola.....	15
Poesia de “Estrutura Convencional”.....	15
Poesia Visual.....	18
Um Perspetiva Didática da Poesia.....	21
O Papel da Criatividade e da Imaginação na Poesia.....	25
Um Olhar Crítico em Torno dos Documentos Oficiais e dos Materiais de Ensino.....	28
Capítulo III.....	32
Projeto de Intervenção: Apresentação e Análise das Aprendizagens.....	32
Apresentação do Projeto de Intervenção.....	33
Motivação e Justificação.....	33
Objetivos do projeto.....	34

Recursos Utilizados	34
Contexto em 1.º Ciclo.....	34
Contexto em 2.º Ciclo.....	34
Procedimento Metodológico	35
A Metodologia da Investigação-Ação	35
Investigação Qualitativa	37
Técnicas e Instrumentos de Recolha de Informação.....	38
Planos Gerais de Intervenção e Descrição das Atividades.....	39
Plano Geral de Intervenção a Nível do 1.º Ciclo (2.º ano)	39
Descrição da Sessão 1	40
Descrição da Sessão 2	42
Descrição da Sessão 3	43
Plano Geral de Intervenção a Nível do 2.º Ciclo (5.º ano)	46
Descrição da Sessão 1	47
Descrição da Sessão 2	49
Descrição da Sessão 3	50
Análise das Aprendizagens.....	52
Contexto em 1.º Ciclo	52
Sessão 1.....	52
Sessão 2.....	56
Sessão 3.....	60
Contexto em 2.º Ciclo	63
Sessão 1.....	63
Sessão 2.....	67
Sessão 3.....	72
Capítulo IV.....	75
Considerações Finais.....	75
Conclusões.....	76
Limitações.....	80
Recomendações	81
Referências Bibliográficas	82
Referências Bibliográficas	83

Anexos	88
Anexo A	89
Anexo B	91
Anexo C	93
Anexo D	94
Anexo E	96
Anexo F	98
Anexo G	99
Anexo H	101
Anexo I	103
Anexo J	105
Anexo K	107
Anexo L	109

Índice de Figuras

Figura 1 – Ilustrações do texto poético “Papagaio”, de Sidónio Muralha	40
Figura 2 – Texto poético de “estrutura convencional” e na sua vertente de poesia visual	44
Figura 3 – Exemplos de Poesia Visual (1).....	45
Figura 4 – Exemplos de Poesia Visual (2).....	45
Figura 5 – Exemplos de Poesia Visual (3).....	45
Figura 6 – Exemplos de Poesia Visual (4).....	45
Figura 7 – Cartaz com ilustrações do texto poético “Mistérios de Escrita”	47
Figura 8 – Planificação e Textualização de um Texto Poético (ex.1).....	54
Figura 9 – Planificação e Textualização de um Texto Poético (ex.2).....	54
Figura 10 – Atividade de Pré-Leitura: Pesquisa acerca da “ Migração das Aves”	56
Figura 11 - Planificação e Textualização de um Texto Poético (ex.1).....	58
Figura 12 – Planificação e Textualização de um Texto Poético (ex.2)	58
Figura 13 – Planificação e Textualização de um Poema Visual (ex.2)	61
Figura 14 – Planificação e Textualização de um Poema Visual (ex.1)	61
Figura 15 – Atividade de Pré-Leitura: Interpretações via Ilustração e Título.....	63
Figura 16 – Planificação e Textualização de um Texto Poético (ex.1)	65
Figura 17 – Planificação e Textualização de um Texto Poético (ex.2)	65
Figura 18 – Atividade Complementar (ex.1).....	67
Figura 19 – Atividade Complementar (ex.2).....	67
Figura 20 – Planificação e Revisão de um Texto Poético (ex.1)	70
Figura 21 – Planificação e Revisão de um Texto Poético (ex.2)	70
Figura 22 – Planificação e Textualização de um Poema Visual (ex.1)	73
Figura 23 – Planificação e Textualização de um Poema Visual (ex.2).....	73

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Área de residência dos Alunos (1.º Ciclo)	5
Tabela 2 – Área de residência dos Alunos (2.º Ciclo)	7
Tabela 3 – Categorias de Texto (Carmo & Dias, 1994, p. 66)	11
Tabela 4 – Quadro Síntese das Características do Texto Não Literário e do Texto Literário (Álvares, 2001, p. 133)	12
Tabela 5 – Quadro Síntese da Distinção entre Poesia e Prosa (Álvares, 2001)	14
Tabela 6 – Programa e Metas Curriculares do 2.º Ano	29
Tabela 7 – Programa e Metas Curriculares do 5.º Ano	30
Tabela 8 – Plano Geral de Intervenção a Nível do 1.º Ciclo (2.º ano).....	39
Tabela 9 - Plano Geral de Intervenção a Nível do 2.º Ciclo (5.º ano).....	46
Tabela 10 – Ficha de Trabalho: “Papagaio”	52
Tabela 11 – Ficha de Trabalho: “O fax do papagaio”	57
Tabela 12 – Ficha de Trabalho: “Mistérios de Escrita”	64
Tabela 13 – Ficha de Trabalho: “A lapiseira”	68

Introdução

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, concedendo a obtenção do grau de mestre pela Universidade do Minho.

Elegeu-se como título deste relatório: “A Emancipação do Imaginário: As potencialidades do Texto Poético no Ensino Básico”. No Grande Dicionário da Língua Portuguesa, de José Pedro Machado (1981), lê-se o seguinte na glosa da entrada *emancipação*: “Emancipação, *s. f.* (do lat. *emancipatione*). Alforria; independência; libertação” (Machado, 1981). Já no Dicionário da Língua Portuguesa (2009), de autores variados, lê-se na glosa correspondente *emancipação*: “emancipação *n. f.* 3 *autonomização; independência (Do lat. emancipatiōne-, «id.»)*”. Ambas as definições se referem à liberdade, à autonomia e à responsabilidade a assumir, a partir de um dado momento.

Assim sendo, o título pretende alertar para a necessidade e a pertinência de considerar o imaginário da criança um aspeto fundamental a ter em conta, tanto na sala de aula, como fora desta. É essencial dar liberdade a essa característica intrínseca do aluno e incluí-la nas diferentes atividades a serem realizadas. Daí que a interpretação de textos exige um compromisso entre o aluno e o texto, o primeiro a querer compreender o texto, e o segundo a dever proporcionar essas circunstâncias ao leitor, neste caso, o aluno. O texto literário, e em concreto o texto poético, apresenta virtualidades formativas que justificam a sua abordagem e o seu estudo por alunos do ensino básico (Guedes, 1999, pp. 34–36).

Nesse sentido, apresenta-se, ao longo deste documento, uma abordagem reflexiva e crítica em torno das atividades e experiências desenvolvidas nas valências de 1.º e de 2.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se, também, permitir uma visão real dos acontecimentos vivenciados em estágio, evidenciando a relação estreita entre a teoria e a prática. Constata-se que, no domínio do Português, a principal temática desenvolvida por este projeto de intervenção é a poesia, favorecendo concretamente as práticas de leitura e de interpretação, através de textos poéticos selecionados, para culminar numa escrita pessoal e criativa dos alunos. Procurou-se, assim, igualmente, a promoção do desenvolvimento social e cultural dos educandos, expandindo a noção e a perceção do sentido estético e artístico da poesia.

É importante que os futuros profissionais de ensino tomem conhecimento de práticas pedagógicas assentes em propostas didáticas e que estas sejam aplicadas em conformidade com o grupo de alunos em questão. São as estratégias e as propostas que se devem adaptar às capacidades, aos interesses e às particularidades do aluno, pois o processo inverso não teria qualquer aproveitamento para o mesmo, quer a nível escolar, quer a nível pessoal.

O presente projeto de investigação adotou como metodologia o modelo de investigação-ação, pois esta potencia a melhoria da ação educativa através da reflexão, atitude transversal a todas as fases do projeto. Através dessa metodologia, privilegiaram-se as aprendizagens significativas em que o educando é responsável pela construção dos seus saberes, cabendo ao docente o papel de mediador, de desafiador e de investigador. Este projeto não pretende apresentar uma regra absoluta do modo como se deve proceder ao ensino do texto poético. Aspira-se, em vez disso, o reconhecimento das atividades desenvolvidas como potencialidades na abordagem à poesia, apresentando as inúmeras vantagens na sua aprendizagem e do seu tratamento. Através de estratégias ponderadas e escolhidas em conformidade com o grupo de alunos, pretendia-se, assim, dar resposta aos objetivos perseguidos. Colocados em destaque alguns dos aspetos basilares deste projeto, importa, agora, apresentar a estruturação do presente relatório de estágio, que se encontra dividido em quatro capítulos.

O capítulo I evidencia o contexto educativo, no qual se realizaram as atividades do projeto de intervenção, dando a conhecer a localidade, o estabelecimento de ensino e a caracterização das turmas. No segundo capítulo, correspondente ao enquadramento teórico, sustenta-se toda a prática desenvolvida, evocando autores pertinentes que contribuiram para uma compreensão e reflexão cuidada entre a teoria e a prática. Este espaço também foi dedicado à análise dos documentos oficiais e dos materiais de ensino, averiguando a pertinência da poesia e da poesia visual na escola, em particular no 2.º e no 5.º anos de escolaridade. O capítulo III dá a conhecer o projeto de intervenção, a sua abordagem metodológica, os procedimentos adotados, as técnicas e os instrumentos usados na recolha de dados, tal como os objetivos e as estratégias adotadas. Complementarmente, é realizada a descrição, a reflexão e a análise das atividades desenvolvidas no contexto educativo. O último capítulo tem o propósito de oferecer algumas considerações finais, dando a conhecer as limitações e as recomendações, tendo por base o projeto de intervenção desenvolvido.

Capítulo I

Caraterização do Contexto Educativo

Caraterização do Contexto Educativo

O presente projeto de intervenção foi desenvolvido no contexto de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base os documentos orientadores da instituição, as observações e os diálogos com os respetivos agentes educativos. “Não se podem entender os textos sem conhecer os contextos. [...] Porque a organização escolar não está situada na estratosfera, mas sim num lugar concreto e num momento preciso” (Guerra, 2002, p. 10).

A cidade de Santo Tirso, onde se encontra o Colégio de Santa Teresa de Jesus (CSTJ), situa-se na margem esquerda do rio Ave e pertence ao distrito do Porto, região do Douro Litoral. Embora haja uma maior concentração no setor da indústria, o turismo tem vindo a ganhar uma maior adesão pela população residente, aproveitando-se das vertentes ambiental, cultural e de lazer proporcionadas pelas condições naturais e geográficas deste município.

O CSTJ é um estabelecimento de ensino particular, cuja entidade proprietária e titular é a Província Portuguesa da Companhia de Santa Teresa de Jesus. É, de igual modo, uma instituição de ensino básico integrado e católico, compreendendo quatro níveis de escolaridade – Pré-escolar (5 turmas); 1.º Ciclo (8 turmas); 2.º Ciclo (4 turmas); 3.º Ciclo (6 turmas).

As festividades teresianas são eventos fulcrais, envolvendo toda a Comunidade Educativa, sendo estas a Festa de Santa Teresa (15 de outubro) e a Festa de Santo Henrique de Ossó (27 de janeiro). Ao mencionar estas datas fulcrais na educação teresiana, importa realçar o enquadramento conceptual do Colégio, que se gere em torno da Pessoa, da Sociedade, de Jesus Cristo e da Igreja. Relativamente ao enquadramento pedagógico, o Colégio aposta na formação de educadores, isto é, na renovação contínua da sua formação, na ação-reflexão-ação, nas ferramentas (trabalho cooperativo, aprendizagem significativa, aprendizagem por resolução de problemas e trabalho interdisciplinar) e nos princípios de ação (prioriza as relações interpessoais).

Relativamente aos recursos humanos, o CSTJ dispõe de pessoal docente (professores a tempo inteiro); pessoal não docente (profissionais de serviço administrativo, secretaria e tesouraria, papelaria, reprografia, vigilância, serviços de bar, cantina, limpezas e manutenção); serviços de apoio psicológico; pais/mães e encarregados de educação; uma associação de

pais/mães/encarregados de educação – APECOST (Associação de Pais, Mães e Encarregados de Educação do Colégio de Santa Teresa de Jesus) e uma associação de estudantes.

Quanto à infraestrutura (recursos físicos), o Colégio contempla espaços exteriores para recreio e prática desportiva; zonas de lazer, arborizadas e ajardinadas; um pavilhão gimnodesportivo; um laboratório de ciências físico-químicas/ciências naturais; um centro de recursos multimédia; uma sala de Educação Musical; uma sala de Educação Visual e Tecnológica; uma sala de Educação Visual; uma sala de informática; uma sala de acolhimento do Pré-escolar; três salas de atendimento aos encarregados de educação; uma sala de reuniões do MTA (Movimento Teresiano de Apostolado); uma sala multimédia; uma sala de diretores de turma/gabinete de psicologia; uma sala de professores e um oratório.

Caraterização das Turmas

Contexto em 1.º Ciclo

A turma do 2.ºB é constituída por dezassete alunos, sendo cinco do sexo feminino e doze do sexo masculino, todos com sete anos de idade até ao término da investigação. O grupo de intervenção é acompanhado pela professora titular e por um conjunto de professores das Áreas Curriculares Disciplinares de Expressão Artística (Musical e Plástica), Físico-Motora, Educação Moral e Religiosa Católica; da Área de Enriquecimento do Inglês e, por fim, das Áreas Curriculares Não Disciplinares de Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projeto. A turma, de um modo geral, é bastante ativa, participativa, criativa e tem desenvolvido a autonomia. Quanto ao comportamento, os alunos mostram-se muito empenhados e curiosos, com posturas de entajuda e um sentido de solidariedade apurado. Tendo em conta o seu local de residência, torna-se evidente de que a escolha pelo CSTJ se deve principalmente à proximidade, tendo como quadro de referência a seguinte tabela:

Tabela 1 – Área de residência dos Alunos (1.º Ciclo)

Número de Alunos	Local de Residência
13	Santo Tirso
2	Trofa
2	Famalicão

Na turma está inserido um aluno diagnosticado com Desordem por Défice de Atenção/Hiperatividade (DDA/H), não medicado, verificando-se, através de observações pontuais, dificuldades de concentração e de perseverança nas atividades propostas.

Segundo Correia (2008)¹, a DDA/H situa-se nas Necessidades Educativas Especiais Significativas (NEE significativas) na categoria de Outros Problemas de Saúde, visto limitar a atenção do aluno, comprometendo a sua realização e o seu sucesso escolar (Correia, 2008). Além disso, “as desordens por défice de atenção sem que lhe seja associada hiperatividade (DDA) e aquelas em que a hiperatividade se manifesta (DDA/H) são desordens a nível de desenvolvimento que resultam em problemas de atenção, em impulsividade e, em alguns casos, em hiperatividade” (Nielsen, 1999, p. 58). Na mesma perspetiva, Parker (2005) refere uma definição semelhante à do autor anteriormente citado: “A desordem por défice de atenção (DDA) é um distúrbio neurobiológico, caracterizado pelo inadequado desenvolvimento das capacidades de atenção e, em alguns casos, por impulsividade e/ou hiperatividade” (Parker, 2005, p. 8).

A nível socioeconómico dos encarregados de educação, verificam-se três habilitações literárias a nível do 3.º ciclo, 10 a nível do ensino secundário e 21 a nível da licenciatura. Através desta informação é possível deduzir que os alunos não necessitam de apoio da ação social escolar.

Contexto em 2.º Ciclo

A turma de intervenção em 2.º Ciclo frequenta o 5º ano de escolaridade e, até ao final do segundo período, era constituída por dezanove alunos, dos quais dez do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos de idade. Com o início do terceiro período, juntou-se-lhes mais um aluno, do sexo masculino, com dez anos de idade, passando a turma a contemplar um total de vinte alunos. A turma possui um Diretor de Turma (DT) e oito professores responsáveis pelas Áreas Curriculares, no qual se inclui o DT. Na turma está inserido um aluno com DDA/H, não medicado e com acompanhamento de um pedopsiquiatra, uma aluna com uma retenção do ano anterior e, ainda, dois alunos sujeitos a planos de acompanhamento. O Diretor de Turma esclareceu que o aluno recém-chegado poderá apresentar um “distúrbio no domínio da capacidade de ler”, isto é, dislexia (Webster, 1987, cit. por Hennigh, 2008, p. 5). Segundo Hennigh (2008),

¹ Todas as citações ao longo do relatório foram atualizadas segundo a atual norma ortográfica.

“A dislexia caracteriza-se por uma dificuldade recorrente em processar informação de caráter fonológico. O processamento de informação fonológica reporta-se à identificação, à articulação e ao uso dos diferentes sons da língua. Os padrões de dislexia típicos envolvem: 1) inversão de letras na leitura e na escrita; 2) omissão de palavras na leitura e na escrita; 3) dificuldade em converter letras em sons e em palavras; 4) dificuldade em usar sons para criar palavras; 5) dificuldade em recuperar da memória sons e letras; 6) dificuldade em apreender o significado, a partir de letras e de sons” (Hennigh, 2008, p. 5).

De um modo geral, a turma apresenta dificuldades de aprendizagem nas áreas de Matemática, Português e Inglês, apontando-se as falhas na compreensão da linguagem dos professores, na rapidez no tratamento dos conteúdos curriculares e na disciplina na sala de aula como fatores que contribuem para o insucesso dos alunos. Quanto à indisciplina dos alunos, apenas se identifica a participação desorganizada dos mesmos. Através da progressiva observação deste contexto, é possível constatar que existem níveis de aprendizagem diferenciados, que pontualmente se refletem nas avaliações efetuadas.

Também neste contexto educativo se verifica uma predominância de alunos cujo local de residência é próximo do CSTJ, como se pode verificar pela seguinte recolha de dados:

Tabela 2 – Área de residência dos Alunos (2.º Ciclo)

Número de Alunos	Local de Residência
16	Santo Tirso
1	Famalicão
1	Braga
1	Trofa

Quanto às habilitações literárias dos encarregados de educação, estes apresentam uma maior diversidade em comparação com as do 1.º ciclo. Os encarregados de educação da turma do 5.º ano possuem, assim, duas habilitações a nível do 6.º ano, quatro habilitações a nível do 7.º, 8.º, 9.º e 11.º anos, seis habilitações a nível do 12.º ano, três bacharelatos, 21 licenciaturas e, por fim, uma pós-graduação.

Capítulo II

Enquadramento Teórico

O Texto Literário

“Todo o texto em que podemos registrar uma linguagem essencialmente conotativa e, em maior ou menor grau, a ausência do referente, o fechamento e a produtividade.”

(Carmo & Dias, 1994, p. 67)

“O texto literário existe para despertar o prazer estético, enquanto o não literário se destina a um fim prático.” (Alves, 1978)

Segundo Carmo e Dias (1994), o texto literário é subjetivo e opaco, principalmente, devido à sua linguagem conotativa. Além disso, desliga-se do referente, embora o significante não se apague completamente perante o significado. Já o texto não literário possui uma linguagem denotativa², ou seja, é mais objetiva e transparente. Remete para o referente de uma forma mais informativa, sendo que o significante tende a apagar-se perante o significado. “Desta forma, a denotação mana da inteligência e corresponde ao conceito, na sua definição essencial ou descritiva” (Alves, 1978, p. 46). Por outras palavras, para Alves (1978), o texto não literário é direto, objetivo e prático, cumprindo a sua função informativa, enquanto o texto literário evidencia uma linguagem figurada com tendência de se separar do referente, em que os significantes adquirem novos significados. A linguagem divide-se, assim, em literária e não-literária. Alves (1978) realça que no discurso quotidiano se dá primazia ao concreto, ao rigor, à objetividade e à fácil interpretação (não literário), e que no discurso literário há um predomínio do significante sobre o significado, com maior relevo pela forma como se diz algo do que o que é de facto dito.

Em contrapartida, Bakhtine (1992) define os géneros do discurso em duas categorias: género de discurso primário (simples) e género de discurso secundário (complexo). Os géneros primários incidem em “circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, enquanto os géneros secundários se manifestam em “circunstâncias de uma comunicação cultural” (Bakhtine, 1992, p. 281). Por norma, os géneros secundários do discurso apropriam-se dos géneros primários, fazendo-lhes perder a “sua relação imediata com a realidade existente, (...)”

² Denotação: Realização do sistema com o recurso a significantes cujo significado tem o consenso da comunidade linguística (Carmo & Dias, 1994).

conservando a sua forma e o seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo (...) literário-artístico” (Bakhtine, 1992, p. 281).

Mais adiante, Bakhtine (1992) afirma que, “em sua grande maioria, os gêneros literários são gêneros secundários, complexos, (...) compostos [por] diversos gêneros primários transformados (...). [O gênero secundário] não deixa de ser em seu todo um único e mesmo enunciado real que tem um autor real e destinatários que o autor percebe e imagina realmente” (Bakhtine, 1992, p. 325).

À luz do presente projeto de intervenção, atente-se com maior ênfase nas características principais do texto literário, nomeadamente: ausência do referente, delimitação/fechamento, linguagem conotativa e produtividade.

Ausência do Referente

A ausência do referente remete, no texto literário, para um referente fictício ou imaginário (*simulacro de referente*), pois a existência de um referente real limitaria o texto a uma função puramente informativa (Carmo & Dias, 1994, pp. 64-65), embora possa incluir personagens, espaços ou eventos que existiram efetivamente, retratando-os ficcionalmente e em conformidade com as características do texto literário.

Delimitação ou Fechamento

A delimitação do texto literário distingue o acabamento composicional da finição estrutural. Através de vários textos literários, alguns autores verificaram que o acabamento composicional não constitui uma necessidade imperativa, pois alguns autores recusam o emprego dos sinais de fechamento da frase (ponto final). Outros, além de os não usarem, deixam ao leitor o cuidado de tirar as conclusões que mais lhe agradam (Carmo & Dias, 1994). Relativamente à finição estrutural, também esta poderá apresentar uma narrativa (elemento base do texto) aberta, cuja ação pode ser continuada para além do acabamento do discurso. Em síntese, é possível, teoricamente, haver quatro categorias de textos:

Tabela 3 – Categorias de Texto (Carmo & Dias, 1994, p. 66)

Caraterísticas	Categorias
Discurso fechado + narrativa fechada	= Texto fechado
Discurso fechado + narrativa aberta	= Texto aberto e/ou fechado
Discurso aberto + narrativa aberta	= Texto aberto
Discurso aberto + narrativa fechada	= Texto aberto ou fechado

Linguagem Conotativa

Nas palavras de Carmo e Dias (1994), as conotações literárias estabelecem sistemas de relações recíprocas que caracterizam a chamada linguagem de conotação textual. Além disso, a linguagem conotativa é a “realização peculiar do sistema em que os significantes adquirem um significado particular, inerente a um indivíduo ou a um determinado grupo da comunidade linguística” (Carmo & Dias, 1994, pp. 66-67). Manuel dos Santos Alves (1978) refere que a conotação “depende da sensibilidade (emoção, paixão, sentimento)”, na qual os “sentidos, que em relação de semelhança se vão acumulando indefinidamente, quase se perdem da origem” (pp. 46-48).

Produtividade

A produtividade é o desvio ou a transgressão à norma, isto é, a busca para uma linguagem de conotação textual mais expressiva, produzindo novas regras, consoante a criatividade do escritor. Esta produtividade manifesta-se tanto na modificação do conteúdo duma mesma expressão, como em certos modelos sintagmáticos e processos estilísticos (Carmo & Dias, 1994).

Tabela 4 – Quadro Síntese das Características do Texto Não Literário e do Texto Literário (Álvares, 2001, p. 133)

		Texto Não Literário	Texto Literário
Produção		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ato de escrita nem sempre individual ▪ Normalmente não resulta da sensibilidade e da imaginação do autor, mas pode acontecer ▪ Predomínio ou exclusividade da pura comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ato individual e silencioso da escrita ▪ Produto da imaginação e sensibilidade do autor e da forma diferente como ele pensa e sente o mundo ▪ É gerado mais pelo prazer da escrita do que de pura comunicação
Mensagem		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não é criação, dando mais valor ao conteúdo ▪ É objetiva e o significado é pouco ou nada variável 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma criação subjetiva ▪ Tende para a autonomia ▪ Dá mais relevo à expressão artística que ao contexto ▪ O referente é apagado face ao universo criado ▪ Suscetíveis de várias leituras ao longo do tempo
Linguagem (codificação)	Nível fónico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não é valorizado o significante ▪ Não foge à norma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O significante é valorizado ▪ Exploração do domínio fónico ▪ Fuga à norma
	Nível morfológico e sintático	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleção da figura menos cuidada. Não tem fins estáticos ▪ Referência quase nula da figura de estilo ▪ Não há fuga nem transgressão à norma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleção vocabular ▪ Emprego da figura de estilo ▪ Procura da combinação de frases ▪ Fuga à norma

	Nível semântico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predomínio da denotação ▪ Sentido figurativo pouco frequente, recordando a antiguidade ▪ Sentido unívoco ▪ Busca reduzida de novas expressões 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predomínio da conotação ▪ Forte ocorrência de sentido figurado ▪ Uso da plurissignificação ▪ Exploração da ambiguidade vocabular ▪ Criação de novas expressividades
	Discurso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilo impessoal ▪ O universo do discurso identifica-se com o da realidade ▪ Organização simples em texto científicos ▪ Processo da composição pouco evolutivo ▪ Alguns textos serão integrados para sempre na história da cultura 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilo pessoal ▪ Criação de um universo próprio nem sempre verosímil ▪ Organização complexa; diversificação ▪ Processo de composição evolutivo ▪ Integrado na história da literatura e da cultura
Descodificação	Leitor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nem sempre é anónimo ▪ Pode prever a mensagem ▪ Pode reenviar a mensagem ▪ É passivo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anónimo ▪ Não prevê a mensagem ▪ Participa na recriação do texto para usufruí-la ▪ Não reenvia a mensagem
	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pode ser silenciosa e anónima ▪ É unívoca verbalmente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Silenciosa e individual ▪ Pode ser renovada → Pluri-interpretação do texto literário

Poesia e Prosa

O texto literário, tradicionalmente, divide-se entre poesia e prosa, distinguindo-se o seu aspeto exterior (forma – vocabulário, frase, plano sonoro) e interior (conteúdo – linguagem, plano ideológico, emoção poética). Note-se que a poesia é “toda e qualquer composição dotada de linguagem figurada (sobretudo metafórica), musical e emotiva, no discurso em verso ou no discurso não versificado” (Álvares, 2001, p. 148). Segue-se uma tabela que visa sintetizar e compreender a diferença entre poesia e prosa.

Tabela 5 – Quadro Síntese da Distinção entre Poesia e Prosa (Álvares, 2001)

Poesia	Integral (literária) – versificada, rica nos planos fónico, vocabular, frásico e semântico, provoca emoção poética.
	Em prosa ou prosa poética (literária) – não versificada, mas com a mesma riqueza da poesia integral, provocando emoção poética.
Prosa	Versificada (geralmente não literária) – em verso, distingue-se sobretudo pelo plano fónico rico, mas não desperta emoção poética.
	Literária – não versificada, caracteriza-se pelo cunho pessoal do autor, pela estrutura frásica apurada e preferência pelo uso da linguagem conotativa.
	Não literária – não versificada e mais ou menos impessoal, possui uma estrutura frásica corrente e usa quase exclusivamente a linguagem denotativa.

A Poesia e a sua Relevância na Escola

Poesia de “Estrutura Convencional”

“A poesia é a forma mais complexa e mais sintética de expressão do espírito humano, é ou pode ser a mais abstrata; mas é também a mais direta, a que menos necessita de um suporte concreto, a mais livre e popular, numa palavra, aquela que, na fruição das suas realizações históricas ou no aproveitamento dos seus potenciais criativos, está ou parece estar ao alcance de todos.” (Tavani, 1983, p. 24)

Em “A Criação Literária – Poesia”, de Massaud Moisés (1967), é referido que a palavra “poesia vem do grego *poiesis*, de *poiein*: criar, no sentido de imaginar”. Conclui-se, assim, que a poesia está assente numa “manifestação artística”, cuja essência se reflete numa realidade espiritual (Moisés, 1967, pp. 81-83).

Visto já se ter feito a distinção entre poesia e prosa, convém expor algumas noções elementares acerca da estrutura do verso, nomeadamente a estrutura métrica, a estrutura fónica, a estrutura rítmica e a estrutura estrófica.

Em primeiro lugar, temos a estrutura métrica que, sendo um “elemento convencional e exterior, que coincide com a medida do verso”, representa a sílaba métrica dos versos. O verso tradicional pode ter de uma a doze sílabas, enquanto o verso livre não obedece a qualquer esquema, não possuindo metro, dependendo, apenas, do ritmo que o poeta pretende transmitir. Quando os versos tiverem a mesma medida, designam-se isométricos e, quando são constituídos por versos de metro diferente, dizem-se heterométricos (Carmo & Dias, 1994).

A estrutura fónica dos versos ocupa-se com a rima, que é a “identidade ou semelhança de sons nos ictos (acentos) das palavras situadas no final ou no interior dos versos duma estrofe” (Carmo & Dias, 1994, p. 190). Tem-se, assim, as rimas emparelhadas (AA BB), as rimas cruzadas (ABAB) e a rima interpolada (A – – A). Quando os versos não apresentarem rima, são designados versos brancos ou soltos (Carmo & Dias, 1994).

Quanto à estrutura rítmica, representada pela “sucessão alternada de sons tónicos e átonos, regularmente repetidos” (idem, *ibidem*: 195), esta manifesta-se primordialmente pela

entoação, ou seja, pela oralidade. O ritmo é a característica mais crucial do verso, distinguido em duas vertentes versos isorrítmicos (quando apresentam o mesmo esquema rítmico numa estrofe) e versos heterorrítmicos (quando não há igualdade esquemática) (idem, ibidem: 195-196).

Por fim, a estrutura estrófica, representada pelo “agrupamento de versos de unidades rítmicas e psicológicas, separadas graficamente por um espaço” (idem, ibidem: 197). Existem onze tipos de classificação no que diz respeito à sua composição, nomeadamente: monósticos, dísticos, tercetos, quadras, quintilhas, sextilhas, sétimas, oitavas, nonas, décimas e irregulares (estrofes com mais de dez versos), consoante o número de versos que possuem (idem, ibidem).

Terminada esta análise, importa refletir, agora, acerca da poesia e a sua relevância a nível escolar, como a nível pessoal. De acordo com Souza (2006), “o livro estético (de ficção ou poesia) oferece ao leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, desenvolvendo a capacidade de imaginação e possibilitando o alargamento de sua visão do mundo” (Souza, 2006, p. 50). A autora afirma, também, que “a poesia é o único género capaz de despertar leitores em qualquer fase ou faixa etária, pois o vínculo da criança com o texto poético inicia-se precocemente, na tenra infância” (Souza, 2006, p. 50). Despertar o gosto e o prazer pela leitura tem vindo a ser uma problemática atual e pertinente no contexto escolar. Nos dias de hoje, a leitura por “enriquecimento pessoal” ou “conhecimento do mundo” não é realizada como objetivo principal. Pratica-se uma instrumentalização da leitura, cujas intenções se refletem, predominantemente, no estudo, nas leituras obrigatórias de e para o ensino, ou nas “conversas no ciberespaço” (Cerrillo, 2006, pp. 33-34).

Infelizmente, a maioria das práticas escolares empobrecem as potencialidades do texto poético na sala de aula, realizando, apenas, abordagens superficiais à poesia. Tavani (1983) diz claramente que não se deve limitar a análise ao “aspeto puramente formal” do texto, indagando-se, de igual modo, pelo seu “conteúdo”. Corria-se o risco de o limitar na sua essência, renunciando-lhe a interpretação (Tavani, 1983, pp. 3-4). Esta visão é reforçada pelo testemunho de Delas e Filliolet (1975): “No texto poético, a língua não é utilizada como suporte de um discurso, mas como constituinte da mensagem” (Delas & Filliolet, 1975, p. 56).

De um modo geral, as questões com as quais os alunos estão familiarizados são de índole fechada e as abordagens dos textos relativamente limitadas. Com alguma frequência, os alunos

são chamados a fazer apenas intervenções diretas e simplistas sobre informação que se encontra explicitamente nos textos, excluindo a interpretação inferencial, o implícito e as relações interdiscursivas. Ora, importa aqui aplicar estratégias que permitirão aos alunos procederem às inúmeras inferências que os textos a que são expostos propõem.

Veloso (1994) afirma:

“Para que a criança tenha prazer na receção de um texto precisa, naturalmente, de o descodificar...Independentemente do valor estético do texto que lhe é proposto, há que ter em conta que ele realiza sempre uma função metalinguística, dado que, direta ou indiretamente, o código (a sua língua materna) é equacionado e, assim, a componente lexical-semântica daquele enunciado é trabalhada, alargando-se a competência linguística da criança de uma forma involuntária e natural” (Veloso, 1994, p. 29).

De forma a complementar esta perspetiva, é de realçar que os textos líricos fomentam uma “atração natural” nos alunos e “exploram as componentes lúdicas dos sons e dos sentidos”, permitindo-lhes uma leitura de prazer (Ramos, 2007, p. 82). Georges Jean (1989) refere, ainda, que “trata-se de sentir e de saber como se entra na poesia e por que razão essa espécie de imersão da criança e do adolescente num banho de linguagem, cuja função não se reduz à comunicação, pode contribuir para ajudar o psiquismo a equilibrar-se e o imaginário a construir e a estruturar os seus domínios.” (Jean, 1995, pp. 11-12).

Poesia Visual

“A poesia visual resulta da interseção entre a poesia e a experimentação visual.”

(Bacelar, 2001, p. 2)

Para poder abordar a questão da poesia visual, torna-se imprescindível tomar como referência os contributos de Ana Hatherly, “autora do primeiro poema concreto em Portugal, durante as décadas de 60 e de 70”. Explorando as potencialidades da “mancha da escrita e da caligrafia”, transformou a sua obra em poesia visual, destacando-se no “panorama da vanguarda das artes e da poesia portuguesas” (Pen Clube Português, 2015). Outros autores de renome são António Aragão, Alexandre O’Neil, António Barros, Ernesto de Melo e Castro, Fernando Aguiar, Cassiano Ricardo e Salette Tavares que, através das suas obras, contribuíram para uma exploração relevante da poesia visual na atualidade.

A poesia visual procura uma “maior subjetividade na exploração do imaginário, recorrendo à configuração da mancha de texto, à materialização das palavras e à exploração do gesto de inscrição no desenho” (Serralves, 2013, pp. 17-18). Verifica-se, assim, uma escrita que se insere cada vez mais na sua vertente visual e estética.

Importa, antes de mais, esclarecer a diferença entre a poesia visual e a poesia concreta. Numa entrevista entre Gabriela Marcondes e Rodrigo de Souza Leão, lê-se o seguinte acerca da respetiva distinção:

“Há uma confusão entre as duas [poesia visual e poesia concreta], porque ambas têm um apelo à imagem muito forte. Mas a poesia visual nem sempre se utiliza da palavra, ela passa sua mensagem pela imagem, tendo ela caracteres tipográficos ou não. Na poesia concreta a palavra está sempre presente, fragmentada, fundida, reinventada, mas está lá. No entanto, acho que cada vez mais a poesia vem ganhando outros espaços e ainda é prematuro dizer se necessariamente essas classificações em alguns pontos vão confluir ou não” (Guimarães & Lourenço, 2007).

Por outro lado temos que “tanto a poesia experimental como o concretismo podem enquadrar-se na categoria mais abrangente de poesia visual [...], salvaguardando a crescente

dificuldade em sustentar distinções entre matéria verbal e visual decorrente das inovações promovidas pela atitude experimental que atravessou o século XX” (Campino, 2011, p. 13).

Em “Literatura Infantil e Juvenil”, da autoria de Glória Bastos (1999), menciona-se que “poemas que introduzem realizações da língua consideradas «anómalas», como os caligramas e outros poemas visuais, [permitem] a identificação e a compreensão de novos elementos produtores de sentido” (Bastos, 1999, p.185). No E-Dicionário de Termos Literários, caligrama é definido como um “texto que dispõe tipograficamente as suas palavras de forma a obter uma sugestão figurativa semelhante ao tema tratado” (Ceia, 2010, para. 1).

A pesquisa realizada evidencia, assim, algumas discrepâncias entre as terminologias a adotar, pois, enquanto uns defendem a distinção entre poesia visual e a poesia concreta, outros assumem que a poesia visual é a categoria que engloba a poesia concreta, a poesia espacial, a poesia experimental, os caligramas, os acrósticos, entre outras formas de poesia visual. Nesse sentido, e para manter uma certa clareza, o presente estudo recorre ao termo “poesia visual” como uma complementaridade entre as diferentes designações, atenuando as barreiras subtis que as fazem distinguir uma da outra. Pois a exploração significativa da imagem criada pela escrita é uma característica comum às várias designações, que permite outras interpretações que as palavras, por si só, não permitiriam.

Omar Khuri (2007) explica a dificuldade em definir a poesia visual da seguinte forma:

“Aquilo a que chamamos «poesia visual» é todo um conjunto de faturas, que assumem tal complexidade, que o referido nome é pouco para abarcá-lo, mas acaba por ser adotado...Porém, melhor seria chamá-la poesia intersemiótica e multimédia, já que manipula vários códigos – sempre incluindo o visual, em suas inúmeras facetas – e se mostra através de vários meios, sendo, como agora, o suporte papel, em livro, apenas um dentre muitos” (Omar Khuri, 2007, cit. por Buoro, 2014, p. 85).

A poesia visual, segundo Bacelar (2001), não serve para ser lida, focando-se nela essencialmente o olhar: “Examine os espaços entre as letras, as variações tipográficas, os espaços à volta das palavras. Considere-a como uma imagem. Depois veja que ideias surgem dessa imagem associadas com as letras e as palavras que há nela” (Bacelar, 2001, p. 23). A atenção ao formato visual do texto é, assim, uma das características mais distintivas desta poesia;

contudo é através da “reflexão, no exercício intelectual desencadeado pela interrogação sobre o significado de uma frase ou de uma palavra”, que reside a sua verdadeira função e o seu potencial (Bacelar, 2001, p. 27).

Esta perspetiva é, também, defendida por Melo e Castro (1995), quando se debruça perante os poemas visuais de Ana Hatherly, afirmando que “se reduzíssemos toda a leitura ao prazer estético-plástico ou a uma mera referência pictórica”, pois a poesia visual “não é um quadro nem um desenho”, ficaríamos muito longe de uma interpretação ao nível dos “códigos verbais e não-verbais” (Melo e Castro, 1995, p. 224).

A poesia visual resulta, assim, da interação entre a palavra e a imagem, caracterizada pela “reorientação dos significantes e dos significados das palavras...É a imagem da e com a palavra que vai determinar o valor poético, que se afastou dos modelos tradicionais de versificação” (Buoro, 2014, pp. 23-25). A poesia visual segue, desse modo, uma prática experimental na busca de significados, num primeiro momento através do olhar e, num segundo momento, pela sua leitura.

Por outras palavras, “o poema visual proporciona novos horizontes a quem procura melhorar ou construir sistemas de escrita, leitura e receção” (Bacelar, 2001, p. 7). O objetivo, em termos gerais, é desenvolver uma dimensão artística da comunicação visual, oral e escrita, negligenciada na maioria dos casos pelos profissionais de ensino.

Um Perspetiva Didática da Poesia

“A poesia não está só no coração: joga com a linguagem, abre as portas à imaginação, alimenta a inteligência e dá sentido às mais pequenas coisas da vida.”

(Cabral, 2002, p. 7)

Segundo a opinião de Manuel de Falla (1999), “a poesia não se ensina, mas aprende-se”, o que leva a repensar a intencionalidade com que se abordam os textos poéticos (Falla, 1999, cit. por Cabral, 2002, p. 11). Torna-se necessário implementar uma pedagogia ativa, que se reflete em atividades pertinentes e de fruição estética, pois “a didática não é uma simples técnica, mas uma arte que exige uma ampla formação científica e humana (Cabral, 2002, p. 61). Eugénio de Andrade (2000), nesse sentido, afirma que “a aprendizagem técnica não é o que mais importa” [para despertar nem uma vocação poética, nem a motivação escolar]. O que importa fazer, [numa prática didática], é pôr a poesia a falar. Mas para isso é necessário a quem ensina, antes de mais, ter o gosto da poesia e, em segundo lugar, saber lê-la” (Andrade, 2000, p. 27). Em forma de síntese, o autor evidencia três atitudes fundamentais, nomeadamente: “amar a poesia, saber ler o poema, e ainda escolher textos adequados às idades dos alunos” (Andrade, 2000, p. 28).

É suposto, e seriamente aconselhado, haver um tratamento da poesia em idades precoces, muito antes da aprendizagem da leitura, a fim de “captar melhor as frases no texto em todos os planos, formal e semântico”, e “facilitar a interiorização das estruturas sintáticas” (Jean, 1989, cit. por Cabral, 2002, pp. 13-14). Cabral (2002) realça o papel da oralidade na aprendizagem da poesia, pois

“Com a sua função primordial de linguagem da conservação da memória, pelos processos mnemotécnicos que lhe são próprios – ritmo, rimas, construções repetitivas – o texto poético, apenas ouvido ou dito em voz alta, permanecerá no ouvido e povoará o imaginário da criança como um pequeno tesouro” (Cabral, 2002, p. 14).

Em contrapartida, Georges Jean (1995), em “Na Escola da Poesia”, defende que “a poesia pode contribuir para encaminhar a criança para aprendizagens difíceis que podem tornar-se aprendizagens de prazer quando ajudam a saborear com os ouvidos e os olhos o que se

aprendeu de cor.” Acrescenta, ainda, que o “discurso poético” pode ser o “detonador” de uma articulação entre a leitura e a escrita por prazer (Jean, 1995, pp. 141-142).

Nesse sentido, cabe à escola “promover aprendizagens linguísticas que lhes [aos alunos] facultem o poder de se exprimirem e de compreenderem diferentes discursos, orais ou escritos, [em que] a componente lúdica é um fator de motivação, útil para qualquer estratégia didática” (Cabral, 2002, p. 21).

Numa perspetiva didática da poesia, tal como refere Cabral (2002), o professor deve encontrar estratégias que:

- 1) promovam a motivação dos alunos para a leitura da poesia;
- 2) fomentem a leitura de textos poéticos de qualidade e de desafio, para evitar a desmotivação e o tédio;
- 3) aproximem o texto poético de outras linguagens artísticas;
- 4) deixem ao aluno a possibilidade de interpretação pessoal;
- 5) ajudem o aluno a levantar questões progressivamente mais complexas;
- 6) induzam a uma compreensão autónoma do texto;
- 7) fomentem a metacognição;
- 8) contemplem a plenitude do ato educativo ao nível da razão e da emoção” (Cabral, 2002, p. 60).

De forma a completar as estratégias enunciadas por Cabral (2002), surge “a escrita como via para uma leitura criativa”, evidenciando, assim, a sua “dialética” indissociável. A escrita, para além de uma criação poética, é uma manifestação da personalidade do aluno, que o encaminha para leituras de diferentes modos (Jean, 1995, pp. 212-213). O mesmo autor refere, ainda, que “à atividade de leitura está necessariamente associada uma atividade de escrita”, na qual o “desejo de ler” se associa ao “desejo de escrever”. Na maioria dos casos, a “escrita e a impressão são o suporte da poesia”; contudo, qualquer texto poético que não seja dito/lido em voz alta empobrece a sua sonoridade própria (Jean, 1995, pp. 132-133). Por outras palavras, “escrever é ao mesmo tempo procurar caminhar melhor nos textos, [descobrir] que a língua é um material que resiste e que, para «dizer tudo», convém aprender «a saber dizê-lo»” (Jean, 1995, p. 223).

Couto (2006) também apresenta alguns contributos para uma prática didática da poesia, apelando às escolas para “desmistificar, propor, explorar e promover a atitude poética como Arte

maior, acessível a todos, desde as mais ténues tentativas, na infância até à adultez” (Couto, 2006, p. 269). Entre as estratégias apontadas por este autor, surgem as seguintes sugestões:

“1) Definir objetivos, atendendo às reais circunstâncias do meio, da escola, dos alunos e dos recursos disponíveis; 2) Pesquisar e selecionar os mais variados textos poéticos; 3) Ler/dizer e escutar poesia de autores, temáticas e tipos diversos; 4) Analisar poemas com uma profundidade crescente; 5) Fazer tentativas de produção de textos poéticos; 6) Convidar poetas a dizer a sua poesia na própria escola, abrindo diálogo com alunos e professores; 7) Encontrar meios de dar visibilidade ao trabalho realizado no domínio do poético; 8) Criar momentos e espaços de reflexão sobre os textos coligidos, lidos, explorados e produzidos” (Couto, 2006, pp. 269-271).

Dito isto, é fulcral que a abordagem à poesia ocorra num “espaço de liberdade pessoal e artística” (Couto, 2006, p. 271), evidentemente, partilhado pela Comunidade Educativa. A poesia é, desse modo, “indispensável ao desenvolvimento afetivo e intelectual” do aluno, pois permite-lhe percecionar o mundo por outros olhares (Albert, Castaing, & Copin, 1980, p. 125).

Albert, Castaing e Chopin (1980) enunciam algumas condições “psicológicas”, “materiais”, “de libertação e de estruturação da linguagem”, e “de leitura” necessárias, para uma fruição saudável em torno da poesia. Ao nível das condições psicológicas, “é essencial favorecer na aula um ambiente tranquilizador e calmo, que depende do modo como a turma vive e se organiza”. Quanto às condições materiais, estas têm em conta “o tempo e o espaço disponível”, e a “liberdade/autonomia” concedida ao aluno. As condições de libertação e de estruturação da linguagem dizem respeito à “derrubada das estruturas habituais da linguagem” e à “libertação de expressão”. Por fim, as condições de leitura, em que importa selecionar “os textos poéticos (Que textos?)”, “os suportes e os locais (Onde?)” e “a modalidade (Como?)” em que ocorre (Albert et al., 1980, pp. 126–137).

Outro tipo de abordagem didática ao texto poético é apresentado pela autora Glória Bastos (1999), pelo apelo a uma reflexão prévia, por parte dos professores, sobre a especificidade do discurso poético, sintetizado em três núcleos: “1) a poesia como linguagem motivada: ambiguidade e pluralidade do discurso poético; 2) a poesia como linguagem redundante: a intensificação emocional; a repetição poética; 3) a poesia como linguagem de estranheza: a transformação do real” (Bastos, 1999, p. 159). Através desses três pontos sugeridos, torna-se

possível desenvolver diferentes estratégias adequadas e significativas, para todos os níveis de ensino.

Milian (2006), na perspectiva de uma prática educativa para a formação do leitor literário, e em particular da linguagem poética, apresenta uma série de princípios que exploram “a capacidade expressiva e interpretativa da linguagem como fonte de prazer estético, emotivo ou intelectual”:

“1) Experimentar a comunicação literária como situação comunicativa real e como manifestação cultural compartilhada; 2) Utilizar textos que permitam a acessibilidade a seu significado e que ajudem a aumentar as capacidades interpretativas dos alunos; 3) Suscitar o envolvimento e a resposta dos leitores construindo o significado de maneira compartilhada; 4) Inter-relacionar as atividades de recepção e de expressão literárias, tanto na forma oral como na escrita” (Milian, 2006, pp. 130–131)

Por último, apresentam-se as metodologias/estratégias sugeridas por Lopes, Gomes, Pinto e Barroso (2010), devido às diferentes finalidades estéticas apontadas, nomeadamente, (1) “poesia para ouvir e dizer”, (2) “para ver”, (3) “para jogar” e (4) “para aprender”:

“1) Exploração dos valores sonoros, melódicos e rítmicos (e do seu contributo para a construção do significado); 2) Exploração dos valores visuais da linguagem escrita (e do seu contributo para a construção do significado); 3) Exploração do jogo retórico e do entretenimento puro através da linguagem; 4) Veículo de significação” (Lopes et al., 2010, pp. 145-146).

Todas as propostas didáticas apresentadas visam, assim, uma abordagem lúdica e gratificante em torno da poesia, fonte de fruição pura. Aproximar os alunos aos textos poéticos através de metodologias tradicionais e pouco dinâmicas, “para serem lidos, decorados e recitados em público em ocasiões solenes”, não permite “descobrir a linguagem poética, nem compreendê-la e usá-la como meio de expressão, comunicação e reflexão pessoal” (Milian, 2006, p. 129). A abordagem à didática da linguagem poética deve ser orientada para o descobrimento e a valorização do significado, enquanto se “brinca” com as palavras, numa experiência carregada de entusiasmo e de prazer.

O Papel da Criatividade e da Imaginação na Poesia

“A criatividade é o princípio dos princípios da Educação Moderna.”

(Marin, R. cit. por Santos & Balancho, 1999, p. 5)

“A imaginação//ergue-se do arrepio da sombra//guerrilha entre
parênteses//ergue-se da constante chacina//procurando outra coisa//outra
causa//o outro lado do ver.”

(Ana Hatherly, 2003, cit. por Observador, 2015)

Moisés (1967) lembra as palavras de Coleridge e Kant que definiram a imaginação como a “condição primeira de todo o conhecimento” e “faculdade fundamental da alma humana, presente igualmente na sensibilidade e no entendimento” (Moisés, 1967, p. 38). Posteriormente distingue dois tipos de imaginação: “imaginação plástica/reprodutora” e “imaginação difluente/criadora”. O primeiro representa uma relação equivalente entre o objeto concreto e a imagem mental, enquanto o segundo tipo estabelece uma relação atenuada entre as imagens da mente e a referência original. Contudo, estes dois tipos possuem uma ligação estreita, “produzindo a transfiguração da realidade em novos sistemas e sínteses, dotados de leis e normas, próprios do reino estético” (Moisés, 1967, p. 40).

A criatividade é definida, por Michel Cosem (1980), como sendo “uma atividade criadora sempre em funcionamento” (Cosem, 1980, pp. 43-44). Em contrapartida, Santos & Balancho (1999) afirmam que “antes de a criatividade se transformar em definição, é o encontro marcado entre o homem e o mundo, através do seu diálogo com a vida”. Esse diálogo “processa-se espontaneamente e num “campo referencial alargado comum” (Santos & Balancho, 1999, p. 6). Apesar de haver definições distintas para o conceito de criatividade, Miel (1972) concentra um posicionamento adequado e pertinente em relação a esse termo, referindo:

“Encaramos a criatividade como um meio de reação que está à disposição de todos os seres humanos e que lhes permite enfrentar problemas, condições e oportunidades cada vez mais complexos. Encaramos a criatividade particularmente como meio de elevar o ensino da psamaceira em que às vezes cai e fazer dele a aventura emocionante e satisfatória que pode muito bem ser” (Miel, 1972, p. 12).

A escola deve dar a liberdade aos alunos de exprimirem as suas ideias e os seus sentimentos, promovendo atividades que apelam à criatividade e à imaginação, visto que os alunos estão durante a maior parte do dia em ambiente escolar. A emancipação do imaginário, título do presente relatório, quer, assim, conceder especial relevo à liberdade de expressão do mundo imaginário do aluno, na qual reflete a unicidade da sua pessoa. “Nunca será demais sublinhar quanto uma pedagogia do imaginário é importante numa civilização em que se perdeu o equilíbrio entre razão e emoção e, sobretudo, em que a hipertrofia do prestígio da formação científica e tecnológica faz esquecer quanto esse mesmo tipo de formação deve ao poder criador da imaginação” (Cabral, 2002, p. 15).

José Barata-Moura (2002), em “Pedagogias do imaginário”, escreveu nesse sentido que “educar para o «imaginário» é, sim, uma tarefa bem mais exigente: recuperar para o horizonte de viver o vetor pró-tensivo das realidades – rasgando-lhes o confinamento acomodaticio à vigência do imperante; libertando-lhes a acuidade para o que «de outra maneira» pode ser, ou vir a ser; preparando-lhes o acolhimento do «inesperado» e o paciente lavrar da esperança.” (Barata-Moura, 2002, p. 24).

Jean (1995) apresenta duas razões que sustentam que a linguagem poética não existe se não for “reanimada pela imaginação do leitor e/ou do ouvinte”: a primeira diz respeito à implicação do mundo real com todos os domínios do imaginário, enquanto a segunda se manifesta pela “densidade metafórica da linguagem da poesia”, levando o leitor/ouvinte a imaginar objetos e lugares escondidos no texto e recriá-los individualmente (Jean, 1995, pp. 52-54). Essas leituras devem estar “adequadas à capacidade compreensiva e interpretativa de leitor a quem se dirigem, que os ajudem a despertar a imaginação e a interpretar o mundo” (Cerrillo, 2006, p. 41).

Para Jean (1995), é preocupante a quantidade numerosa de profissionais de ensino que consideram a “imaginação e a função imaginativa da linguagem” como aspetos irrelevantes à formação do indivíduo, dando um maior relevo à inteligência conceptual e, assim sendo, às formações científicas. Irrisoriamente, “as aprendizagens matemáticas, científicas e tecnológicas modernas exigem, especificamente, essa imaginação sem a qual o raciocínio mais rigoroso não incidiria sobre nada exceto sobre si mesmo” (Jean, 1995, p. 108).

O Grupo Francês de Educação Nova (GFEN, 1980), sob a orientação de Michel Cosem, apresenta algumas alternativas para uma escola do futuro, na qual o aluno “criativo e imaginativo é feliz por se exprimir e por fundar plenamente um mundo à sua medida” (Grupo Francês de Educação Nova [GFEN], 1980, p. 10). Essa criatividade pretende, assim, fomentar atitudes ativas, dinâmicas, abertas e atentas, “para que a vida, com todas as suas riquezas e alegrias, seja ainda mais intensamente vivida” (GFEN, 1980, pp. 45-46). Esta concepção reflete-se na poesia, na medida em que a mesma “são palavras, imagens, metáforas que produzem determinado efeito” e “está em contacto direto, mais imediato, e permite mais facilmente uma abertura sobre o imaginário” (GFEN, 1980, p. 52).

Para que o aluno se possa “exprimir criativamente”, como mencionado anteriormente, Alencar (1991) apresenta três aspetos fundamentais para a produção criadora, sendo estes:

“1) A preparação do indivíduo a par de sua dedicação, esforço, envolvimento, trabalho prolongado e persistência; 2) As características do ambiente social, o grau de reconhecimento que se dá ao criador e à criação e à extensão em que a mudança, o novo e o divergente são aceites e valorizados; 3) As técnicas adequadas (ex.: tempestade de ideias, sinética³, listagem de atributos)” (Alencar, 1991, pp. 26-27).

Esta perspetiva é partilhada por Bastos (1999), reforçando a ideia de possibilitar ao aluno “dar largas à sua criatividade”, revelando, também, que os aspetos que mais se manifestam, de forma evidente, na poesia dizem respeito à “realização específica do material linguístico no discurso poético”, “a fuga a uma norma” e a “criação de uma instância de liberdade criativa” (Bastos, 1999, p. 188).

³ A sinética é a “conjunção de elementos distintos e aparentemente irrelevantes. [Ou seja,] “são utilizadas analogias e metáforas para ajudar a pessoa a analisar o problema e vê-lo sob diferentes ângulos ou pontos de vista”, [a fim de] alcançar uma compreensão melhor (Alencar, 1991, p. 72).

Um Olhar Crítico em Torno dos Documentos Oficiais e dos Materiais de Ensino

“O Ensino Básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos.” (MEC/DGIDC, 2015)

Para compreender a inserção atual da poesia no processo de ensino e aprendizagem, seguir-se-á uma análise em torno dos documentos oficiais e dos materiais de ensino adotados para o 2.º e o 5.º anos de escolaridade do Colégio de Santa Teresa de Jesus (CSTJ). Os documentos reguladores oficiais considerados nesta análise são o Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), enquanto os materiais de ensino contemplam a Coleção Pasta Mágica, da Areal Editores, para o 1.º Ciclo, e a Coleção Dito e Feito, da Porto Editora, para o 2.º Ciclo.

O programa do 1.º Ciclo evidencia logo na introdução que os alunos devem contactar “com textos literários, em prosa e em verso, [ampliando] o espectro de leituras e [favorecendo] a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 8). Já no âmbito do 2.º Ciclo, apenas se refere que se inicia “formalmente uma análise gradual dos recursos expressivos, bem como de textos literários com uma maior densificação temática” (Buescu et al., 2015, p. 19).

Existem seis referências explícitas à poesia no programa e nas metas curriculares do 2.º ano, que ocorrem nos domínios da “Leitura e Escrita” e da “Iniciação à Educação Literária”, tal como se evidencia pela seguinte tabela:

Tabela 6 – Programa e Metas Curriculares do 2.º Ano

Domínio	Conteúdos	Metas
Leitura e Escrita	Compreensão de texto	Ler poemas.
Iniciação à Educação Literária	Audição e Leitura	Ler em coro pequenos poemas.
	Compreensão de texto	Descobrir regularidades na cadência dos versos.
	Memorização e recitação	Dizer lengalengas e adivinhas rimadas.
		Dizer pequenos poemas memorizados.
Produção expressiva	Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria.	

No programa e nas metas curriculares do 5.º ano continua a haver seis referências explícitas à poesia, nomeadamente no domínio da “Educação Literária”, no qual se verificam as seguintes manifestações:

Tabela 7 – Programa e Metas Curriculares do 5.º Ano

Domínio	Conteúdos	Metas
Educação Literária	Compreensão de texto	Identificar marcas formais do texto poético: estrofe (terceto, quadra quintilha) e verso (rimado 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.
		Identificar temas dominantes do texto poético.
		Aperceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (linguagem figurada; recursos expressivos – onomatopeia, enumeração, personificação, comparação) e justificar a sua utilização.
	Produção expressiva (oral e escrita)	Ler, memorizar e recitar poemas, com ritmo e entoação adequados.
		Compor textos (por exemplo, poemas), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação.

Focar-se-á o olhar, agora, nos materiais de ensino para o 2.º e 5.º anos de escolaridade, tal como supra mencionado. O manual escolar adotado para o 2.º ano possui 36 textos narrativos, 17 textos poéticos, quatro textos informativos, quatro textos descritivos, três bandas desenhadas, dois textos dialogais e uma carta. Estes dados colocam o texto poético em segundo lugar e drasticamente afastado da quantidade de textos narrativos presentes. Contudo, um dos aspetos positivos que se pode apontar ao manual escolar é a alternância dos géneros textuais, permitindo a comparação das suas características, caso seja feita com intencionalidade e com vista para uma abordagem didática. Outros materiais, como a oficina de escrita e as fichas de avaliação, não possuem quaisquer propostas para a escrita, interpretação ou leitura de textos

poéticos. O livro de fichas também apresenta somente adivinhas, lengalengas e trava-línguas breves, para motivar a resolução das questões indicadas e não para uma fruição estética.

Em relação ao 5.º ano de escolaridade, o manual escolar apresenta 32 textos narrativos, 21 textos poéticos, cinco bandas desenhadas, três biobibliografias, três notícias, dois textos dramáticos, dois anúncios publicitários, uma sinopse, uma crítica, um texto informativo, uma carta, uma receita científica, uma biografia, um roteiro, um provérbio, um mapa, um diário, uma canção, um prefácio, um boletim meteorológico, uma quadra popular, uma entrevista, um horário, um texto de enciclopédia, um editorial e uma autobiografia. O manual escolar adotado apresenta uma maior diversidade de géneros textuais do que o manual escolar do 2.º ano, colocando os textos poéticos e os textos narrativos mais próximos em termos de quantidade. No entanto, a maioria dos textos poéticos encontra-se no final do manual escolar, ou seja, são abordados apenas nas últimas semanas do ano letivo, tal como vivenciado no contexto educativo, o que compromete o valor atribuído a este género textual. Além disso, não permite uma comparação imediata das suas características com outros géneros textuais, tal como seria possível através do manual escolar do 2.º ano. O caderno de atividades, que acompanha o manual escolar, não apresenta qualquer atividade em torno da poesia, o que prejudica radicalmente a sua abordagem, principalmente se o professor responsável pelo seu ensino não sentir motivação para desenvolver propostas didáticas em torno deste género literário. O último material de ensino representa os guiões de leitura das obras indicadas pelas metas curriculares. Dos seis guiões existentes, apenas um é dedicado a uma obra poética, nomeadamente “O Pássaro da Cabeça”, de Manuel António Pina.

As análises realizadas em torno dos documentos oficiais e dos materiais de ensino adotados pelo contexto educativo evidenciam como ainda persiste uma negligência considerável em relação à poesia. Principalmente a poesia visual não é, de forma alguma, mencionada pelo programa, pelas metas curriculares e/ou pelos materiais de ensino, o que empobrece as potencialidades e a diversidade que a poesia pode assumir. De facto, mesmo as referências explícitas à poesia são muito genéricas e pouco aprofundadas, não reconhecendo o valor estético deste género. As referências explícitas à poesia apelam apenas a leituras, memorização, pequenas escritas e às suas características estruturais, sem recorrer à criatividade, à imaginação e às interpretações do aluno em relação à poesia. Esta situação pode ser uma das principais razões que levem os professores a desvalorizar os textos poéticos.

Capítulo III

Projeto de Intervenção: Apresentação e Análise das Aprendizagens

Apresentação do Projeto de Intervenção

Motivação e Justificação

A temática para a qual o presente projeto pretende dar um contributo significativo emergiu, antes de mais, do gosto pessoal pela poesia, e encontrou a sua necessidade e pertinência nas turmas do 2.º e do 5.º anos de escolaridade do CSTJ, a fim de desenvolver as competências de interpretação das mensagens implícitas dos textos, numa visão particular do texto poético.

Devido às suas características linguísticas e o seu valor estético, em estreita ligação com a promoção do prazer e da fruição pessoal, o contacto com os textos poéticos pretende contribuir para uma dissipação de atitudes negativas face a este género textual. Pretende-se despertar nos alunos o interesse e a vontade de se envolverem com a poesia por iniciativa própria, induzida através das intervenções deste projeto, quer a nível da leitura, quer a nível da escrita, pela convicção de que este género textual desenvolve um olhar multifacetado. A prática escolar tradicional não tem atribuído o valor merecido às potencialidades da poesia, negando os processos de raciocínio, de comunicação e de expressão de sentimentos que a mesma admite.

Importa, sobretudo, motivar os alunos para a atividade escolar, entendo-a como uma manifestação pessoal com grande relevância. Eles devem sentir-se integrados num meio onde a sua opinião é de extrema importância e que deve ser valorizada. Reforça-se a ideia de que o aluno é o centro da ação pedagógica e que deve tomar consciência desse mesmo facto em toda a sua plenitude. O foco dado à poesia possibilita, assim, a aquisição de novas aprendizagens, tanto para o aluno como para o investigador, privilegiando os conhecimentos prévios, as motivações intrínsecas e os interesses de cada aluno. Quanto à interpretação dos textos poéticos, destaca-se, de igual forma, a individualidade do aluno, no sentido de que as experiências sociais, culturais e históricas influenciam as suas leituras. A partilha de ideias, que assim se estimula, é de grande relevância, pois confronta-os com distintos pontos de vista, fazendo-os refletir sobre as suas próprias convicções. Alarga-se, desse modo, o seu posicionamento face ao mundo como agentes da sociedade. Além disso, a componente lúdica dos textos poéticos potencia a expressão pessoal e criativa dos intervenientes, capacitando-os na introspeção da sua identidade. É na base destes pressupostos que se desenvolveu um projeto em torno do texto poético.

Objetivos do projeto

Tendo em consideração as motivações enunciadas anteriormente, que levaram à escolha da presente temática, foram perspetivados os seguintes objetivos do projeto ao nível do Ensino Básico:

- Reconhecer a relevância do texto poético;
- Identificar o peso dos textos poéticos na composição dos manuais escolares adotados pela instituição do estágio;
- Investigar a relevância dos poemas visuais;
- Identificar a função pedagógica dos poemas visuais e dos poemas de “estrutura convencional”;
- Promover práticas letivas que recorrem à imaginação e à criatividade do aluno;
- Promover hábitos de leitura do texto poético.

Recursos Utilizados

Todas as atividades em torno do projeto desenvolvido se basearam nos seguintes textos poéticos, tendo sido selecionados com base nas metas curriculares correspondentes a cada ano de escolaridade e em conformidade com os interesses das turmas. Excetua-se os exemplos dedicados à poesia visual, cuja seleção emergiu das preferências pessoais, tendo em conta que os documentos oficiais de ensino não propõem quaisquer recursos para essa componente.

Contexto em 1.º Ciclo

- “Papagaio”, da obra *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, de Sidónio Muralha;
- “O fax do papagaio”, da obra *Fala Bicho*, de Violeta Figueiredo;
- “Xicara”, de Fábio Sexugi, entre outros poemas visuais.

Contexto em 2.º Ciclo

- “Mistérios de Escrita”, da obra *O Limpa-palavras e Outros Poemas*, de Álvaro Magalhães;
- “A lapiseira”, da obra *A Cavalinho no Tempo*, de Luísa Ducla Soares;
- “Xicara”, de Fábio Sexugi, entre outros poemas visuais.

Procedimento Metodológico

A Metodologia da Investigação-Ação

A metodologia da investigação-ação, direcionada para o contexto educacional, apresenta uma função relevante na formação do profissional reflexivo e crítico, que toma consciência de outros modos de ensinar e aprender, pois “o ensino se faz no aqui e no agora cultural, social e histórico, não numa sala asséptica que a escola «desinfetasse» dos problemas sociais exteriores” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 7). Mais adiante, os mesmos autores explicitam esta estratégia dizendo:

“Estamos perante uma estratégia que [...] forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11).

John Elliott (1991) apresenta uma definição concisa da investigação-ação, como sendo “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliott, 1991, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). O autor apela, assim, à melhoria da qualidade de uma determinada situação, como dentro de uma sala de aula, na qual a metodologia da investigação-ação capacita o profissional de ensino para assumir uma postura crítica e reflexiva em torno da sua prática pedagógica. De facto, o aspeto fulcral deste método reside na reflexão sobre a ação, que passa pela experiência na prática, a fim de originar um alargamento das capacidades pessoais e profissionais.

É considerado um “modo de resolução de problemas pessoais práticos”, ou um “modo de melhorar os conhecimentos sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem”, visto que o investigador “age, participa e se projeta” na ação da investigação (Corey, 1953; Kemmis & McTaggart, 1988, cit. por Filipe, 2004, p. 112). Por outras palavras, o investigador tem de seleccionar o método (modo) mais adequado a cada situação para que, assim, possa melhorar os seus conhecimentos que, conseqüentemente, terão repercussões positivas na ação educativa. O interesse recai, inevitavelmente, na forma como o professor conduz a sua atividade, que tipo de

interações prevalecem e quais as condições que promovem a aprendizagem significativa. Autores como Cohen e Manion (1989) definem o método da investigação-ação como

“sendo um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo, durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso” (Cohen & Manion, 1989, cit. por Bell, 1997, pp. 20–21).

Assim, cabem ao investigador quatro funções essenciais – observar, planificar, agir e refletir – para que, desse modo, possa “melhorar” as práticas seguintes, através dos conhecimentos adquiridos (Bell, 1997, p. 21). Em síntese, apresenta-se uma definição que reúne os diferentes posicionamentos dos autores anteriormente referidos:

“Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação –, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

O presente projeto visa, através da metodologia da investigação-ação, contribuir para uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, colocando-os na centralidade do ensino. Visto que a investigação-ação é um “tipo de investigação aplicada, no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”, os “métodos qualitativos” podem ser utilizados, “baseando-se na observação e no recurso a documentos” (Bogdan & Biklen, 1997, p. 293).

Investigação Qualitativa

Tendo em conta os pressupostos referidos anteriormente, o diálogo entre a metodologia da investigação-ação e a investigação qualitativa foi necessário, centrando-se na relação entre os indivíduos e o seu contexto, e valorizando as interações professor-alunos, alunos-professor e alunos-alunos. Desse modo, potencializa-se uma “análise da realidade” que passa pela interpretação, compreensão e explicação (Costa & Paixão, 2004, pp. 87–88). Denzin e Lincoln (1994) consideram que “a investigação qualitativa é um campo de investigação com direito próprio”, devido às inadequações dos métodos quantitativos na investigação de áreas, como, por exemplo, o estudo das inter-relações na escola, ou na sala de aula (Denzin & Lincoln, 1994, cit. por Máximo-Esteves, 2008, pp. 110-112).

Os dados⁴ recolhidos na investigação qualitativa “são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”. Esta metodologia “privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação”, na qual a “observação participante” é a estratégia mais representativa. O investigador “introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan & Biklen, 1997, p. 16). Os autores referidos definem cinco características da investigação qualitativa, nomeadamente:

“1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1997, pp. 47–51).

Bogdan e Biklen (1997) adiantam, ainda, que a investigação qualitativa se rege por um plano progressivo e flexível, modificado e reformulado à medida que a investigação vai avançando (Bogdan & Biklen, 1997, pp. 83–84).

⁴ O termo “dados” refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar e incluem, também, materiais criados por outros, sendo simultaneamente as provas e as pistas (Bogdan & Biklen, 1997, p. 149).

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Informação

As técnicas e os instrumentos de recolha de informação servem para que o investigador possa acompanhar o desenvolvimento do projeto e visualizar como é que o plano inicial foi afetado pelos dados recolhidos. Esta consciência permite, também, uma visão direcionada aos objetivos da investigação do projeto, previamente estabelecidos, para que a sua análise encontre fundamentos reais. Para além da estratégia da observação participativa, como explicitado atrás, abordaram-se outras técnicas e instrumentos na recolha de informação, entre os quais se destacam:

- O portefólio (reflexão diária em torno do processo educativo);
- A documentação (fichas de trabalho, produzidos pelos alunos).

Relativamente à construção do portefólio associado a esta investigação, este apresenta registos descritivos e reflexivos, estratégias, ideias e algumas interpretações em torno das observações realizadas em contexto educativo, tanto em 1.º como em 2.º Ciclo. O propósito desse relato reside na captação das principais experiências realizadas e na consequente reflexão, permitindo uma análise pertinente e esclarecedora.

Quanto à documentação, esta relaciona-se com as produções dos alunos, essenciais para a análise, uma vez que permitem perspetivar as aprendizagens realizadas pelos mesmos e confirmar os objetivos pretendidos.

Todas as técnicas e instrumentos de recolha de informação aplicados tencionavam ampliar as aprendizagens dos alunos, melhorar a dinâmica do processo educativo e desenvolver atitudes ativas face ao objeto em estudo.

Planos Gerais de Intervenção e Descrição das Atividades

Plano Geral de Intervenção a Nível do 1.º Ciclo (2.º ano)

Tabela 8 – Plano Geral de Intervenção a Nível do 1.º Ciclo (2.º ano)

Sessões	Atividades	Objetivos
Sessão 1 (75min.)	<ul style="list-style-type: none">• Exploração do texto poético “Papagaio”, de Sidónio Muralha;• Planificação, textualização e revisão de um texto poético;• Pesquisa autónoma, em casa, em torno da migração das aves.	<ul style="list-style-type: none">• Promover hábitos de leitura de textos poéticos e respetiva interpretação;• Desenvolver competências de produção de textos poéticos, em termos pessoais e criativos;• Pesquisar e registar informação de forma autónoma.
Sessão 2 (75min.)	<ul style="list-style-type: none">• Exploração do texto poético “O fax do papagaio”, de Violeta Figueiredo;• Planificação, textualização e revisão de um texto poético;• Preenchimento de uma grelha de registo com adjetivos.	<ul style="list-style-type: none">• Promover hábitos de leitura de textos poéticos e respetiva interpretação;• Desenvolver competências de produção de textos poéticos, em termos pessoais e criativos;• Preparar a abordagem à poesia visual.
Sessão 3 (75min.)	<ul style="list-style-type: none">• Introdução e exploração de poemas visuais;• Iniciação à construção de poemas visuais;• Planificação, textualização icónica e revisão de um poema visual.	<ul style="list-style-type: none">• Promover a compreensão sobre o que é poesia visual;• Identificar as características dos poemas visuais;• Desenvolver competências de produção de poemas visuais, em termos pessoais e criativos.

Descrição da Sessão 1

A primeira sessão, realizada no dia 13 de janeiro com duração de 75 minutos, incidiu na exploração do texto poético “Papagaio”, de Sidónio Muralha, e numa atividade de escrita em termos pessoais e criativos de um texto poético. A exploração do texto poético seguiu as estratégias da promoção dos processos de construção de significados em momentos de pré-leitura, de leitura (interação com o texto) e de pós-leitura. Já a escrita em termos pessoais e criativos envolveu o ciclo de escrita, desde a planificação à textualização, até à revisão da produção textual.

Durante as atividades de pré-leitura, os alunos deveriam identificar os elementos paratextuais da obra, descrevendo a capa e fazendo as respetivas previsões ao tema. Colocaram-se questões como: “Qual é o título do livro? Quem é o autor? Quem é o ilustrador? Qual é a editora deste livro? O que vês na capa/contracapa?”. Em vez de apresentar o título do texto poético, optou-se por projetar as ilustrações do texto em questão, de modo a antecipar e inferir o seu conteúdo (Figura 1), colocando perguntas como: “O que vês nas imagens? De que poderá tratar o texto? O que te leva a dizer isso?”. As atividades de pré-leitura constituem, assim, a base de conhecimentos para aceder ao significado do texto. Além disso, provoca simultaneamente a curiosidade nos alunos para a leitura do texto, com o objetivo de confirmarem/infirmarem as suas previsões anteriores. Visa-se, desse modo, uma leitura prazerosa e motivada, induzida pela descoberta de significados, indo ao encontro de uma perspetiva didática e lúdica do ato da leitura.

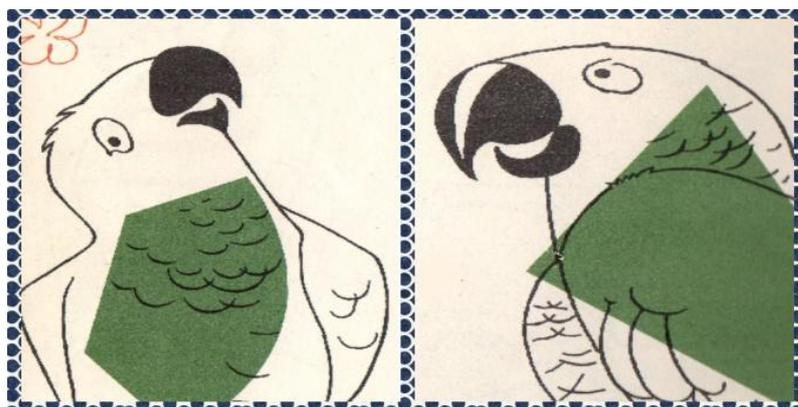


Figura 1 – Ilustrações do texto poético “Papagaio”, de Sidónio Muralha

Seguiram-se as atividades de leitura, nas quais se pretendia a troca de impressões na turma sobre a confirmação/negação das ideias anteriores. A exploração das palavras

desconhecidas no texto foi realizada com base no contexto, tirando as respectivas conclusões em relação ao significado das mesmas, auxiliando os alunos nesse processo ou intervindo com explicações adicionais na falta de compreensão. A leitura constituiu, assim, a segunda etapa do processo indicado anteriormente, favorecendo a compreensão do texto e as múltiplas interpretações possíveis. Os significados que assim se desenvolvem permitem ao aluno ir além das informações explícitas do texto, reconhecendo a informação carreada pelas inferências que o texto sugere. Esta questão apresenta algumas dificuldades aos alunos, principalmente na formação inicial, pois estão habituados a questões tradicionais de índole simplista e direta, com pouco espaço para reflexão.

Quanto às atividades de pós-leitura, devido ao tempo limitado, decidiu-se concretizar uma ficha de trabalho (ver Anexo A), na qual os alunos refletissem acerca dos significados construídos durante a leitura, intervindo apenas quando fosse inevitável, pois o objetivo era o de os educandos conseguirem responder às questões autonomamente. Processos como confrontar, sublinhar e listar permitir-lhes-iam estruturar as suas ideias e compreender melhor as informações sugeridas pelo texto.

A segunda parte da aula previa a atividade de escrita em termos pessoais e criativos de um texto poético (ver Anexo B). Os alunos, de um modo geral, não têm o hábito de planificarem o texto, realizando apenas o rascunho e transcrevendo a correção efetuada pela docente titular. Nesse sentido, sugeriu-se o trabalho em pequenos grupos, de modo a partilharem as suas ideias e ajudarem-se mutuamente neste processo. Antes de iniciarem o registo das ideias-chave para o seu texto poético, promoveu-se um *brainstorming*, em grande grupo, a fim de explicitar o objetivo desta prática e a sua pertinência para o ato de escrita. Após o término da escrita do texto poético, os alunos partilharam as suas produções com o resto da turma, de modo a promover uma atividade com significado, na qual os educandos se sentissem valorizados pelas suas produções e a dedicação prestada.

Numa fase final, pediu-se aos alunos a realização de uma pesquisa orientada (ver Anexo C), em casa, em torno da migração das aves, proporcionando, assim, o acesso à informação, necessária para a promoção de conhecimentos, relevantes para a sessão seguinte. Devido à escassez de tempo para as diferentes atividades do projeto, tal pesquisa não seria praticável dentro da sala de aula, optando-se pelo envolvimento dos encarregados de educação neste

processo. Esta estratégia apresentou uma interação vantajosa e benéfica entre os mesmos, dando, também, a conhecer algumas instâncias do projeto.

Descrição da Sessão 2

A segunda sessão, realizada no dia 20 de janeiro com duração de 75 minutos, estruturou-se de forma semelhante à da primeira, explorando-se, neste caso, o texto poético “O fax do papagaio”, de Violeta Figueiredo, e realizando-se mais uma atividade de escrita em termos pessoais e criativos de um texto poético. Assim sendo, aplicou-se as mesmas estratégias face à exploração do texto poético em estudo (momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura), enquanto a escrita em termos pessoais e criativos retomou os procedimentos do ciclo de escrita (planificação, textualização e revisão). A aplicação destas estratégias tem o objetivo de familiarizar os alunos com esta prática, consciencializando-os da sua pertinência e utilidade, numa perspetiva didática da leitura e da escrita, perspetivando, ao mesmo tempo, uma compreensão significativa destes processos a nível pessoal e escolar.

A atividade de pré-leitura consistia na partilha de três textos informativos acerca da migração das aves, previamente selecionados, destacando-se pelo cumprimento das linhas orientadoras e pela sua construção textual. Esta atividade foi complementada através da enunciação, em grande grupo, dos aspetos comuns aos textos e das principais informações neles contidos. Visou-se, assim, uma discussão em torno desta temática, para produzir conhecimentos relevantes para as futuras atividades planeadas. De seguida, os alunos identificaram os elementos paratextuais da obra “Fala Bicho”, realizando, novamente, as respetivas previsões, tendo em conta, também, o título do texto poético e as informações reunidas pela pesquisa autónoma.

As atividades de leitura, tal como na sessão anterior, incidiram na descodificação das palavras desconhecidas, após ter-se realizado um diálogo esclarecedor em torno da temática do texto poético. A leitura, para além de explorar o ritmo e as sonoridades da língua intrínsecos aos textos poéticos, encontrou uma grande relevância ao pretender que os alunos inferissem o aspeto da migração das aves através das “pistas” incluídas no texto. Visto não estar explicitamente indicado no texto, os alunos poderiam ter tido algumas dificuldades na sua compreensão e não seriam capazes de atribuir-lhe significado.

Quanto às atividades de pós-leitura, pretendeu-se que os alunos tomassem nota de alguns aspetos pertinentes em torno do texto poético em questão, e que as registassem numa ficha de trabalho (ver Anexo D). No entanto, a professora cooperante Dra. Carla Pinheiro, na última sessão, sugeriu-me que guiasse os alunos nas respostas da ficha de trabalho, pois seria uma forma de gerir melhor o tempo e estarem todos ao mesmo nível.

A atividade de escrita em termos pessoais e criativos de um texto poético retomou o ciclo de escrita, através da planificação, textualização e revisão (ver Anexo E). Os diferentes grupos (entre dois e três elementos) deveriam partir da chuva de ideias e do texto poético abordado, para procederem à escrita cooperativa de um novo texto poético. Após o término do processo de escrita, seguiu-se-lhe a partilha das produções escritas, em grande grupo, promovendo, desse modo, o contacto com os diferentes textos poéticos criados.

Terminadas as atividades planeadas para este dia, pediu-se aos alunos, até à próxima sessão, que preenchessem uma grelha com dez adjetivos à sua escolha (ver Anexo F), a fim de os preparar para a terceira e última sessão, onde se abordaria a poesia visual.

Descrição da Sessão 3

A terceira sessão, realizada no dia 3 de fevereiro com duração de 75 minutos, implicou a introdução e exploração à poesia visual, segundo vários exemplos e consequente realização/experimentação por parte dos alunos.

Antes de se iniciar a sessão, teve-se o cuidado de transcrever o texto poético “Xícara”, de Fábio Sexugi, no quadro, de modo a maximizar o tempo dedicado às atividades. O tempo tem sido um fator prejudicial nas últimas duas sessões, rompendo a fluidez do processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que concerne à revisão textual, que infelizmente não teve a atenção merecida.

O diálogo em torno do texto poético de “estrutura convencional”, mencionado anteriormente, foi benéfico para a introdução à poesia visual, visto que o mesmo texto também se encontrava na sua vertente gráfica. Algumas das questões colocadas à turma foram, por exemplo: “De que fala o texto? Há alguma palavra que desconhecem? Que emoções poderá ter sentido o autor ao escrever este texto? Quanto à forma. Como é que está escrito o texto? O que representa a parte de cima do poema visual? E a parte de baixo? O que representa o ponto de

interrogação no poema visual?”. Visou-se, assim, a comparação entre as duas vertentes, identificando as semelhanças e as diferenças de ambas as versões (Figura 2).

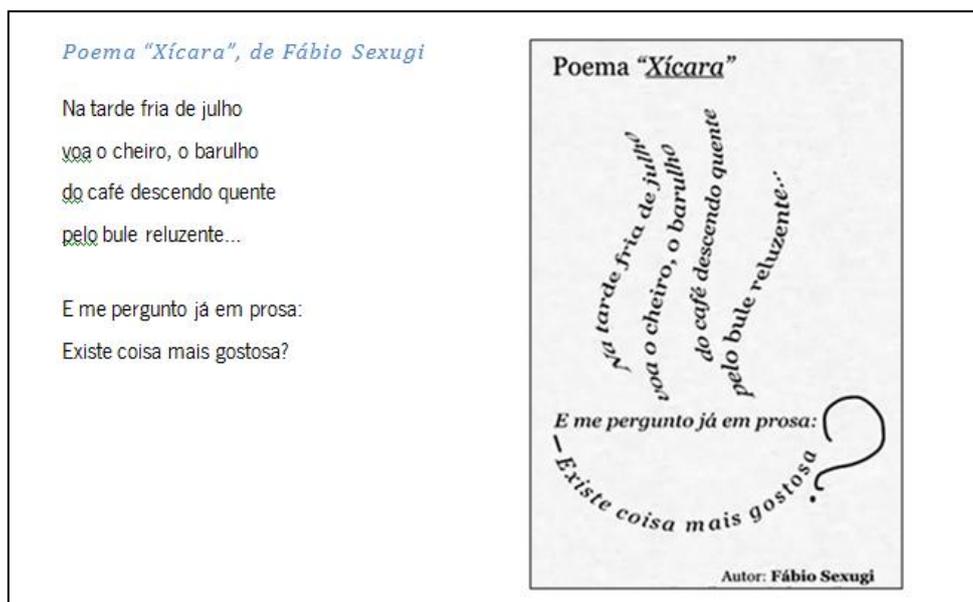


Figura 2 – Texto poético de “estrutura convencional” e na sua vertente de poesia visual

Para promover um entendimento mais seguro acerca da poesia visual, apresentaram-se-lhes diversos exemplos (Figura 3 – 6), que receberam uma análise sucinta e esclarecedora por parte dos alunos, acompanhada por esclarecimentos oportunos.

Além disso, realizaram-se dois poemas visuais, em grande grupo, a fim de familiarizar os educandos com essa prática, em que um representava uma escola e outro um parque infantil. Ambos os poemas partiram da escolha dos alunos e a realização foi efetuada pelos mesmos, no quadro da sala de aula. Pretendia-se, assim, averiguar o nível de compreensão dos educandos face ao novo conteúdo abordado, tendo em conta os exemplos visualizados e as explicações dadas.

Com auxílio da lista dos adjetivos, previamente elaborada por cada aluno, os diversos grupos procederam à produção escrita/gráfica de um poema visual, tendo em conta o ciclo da escrita (ver Anexo G). Mais uma vez, o tempo não permitiu que se realizasse a revisão aos poemas visuais, prosseguindo-se para a sua partilha, em grande grupo.

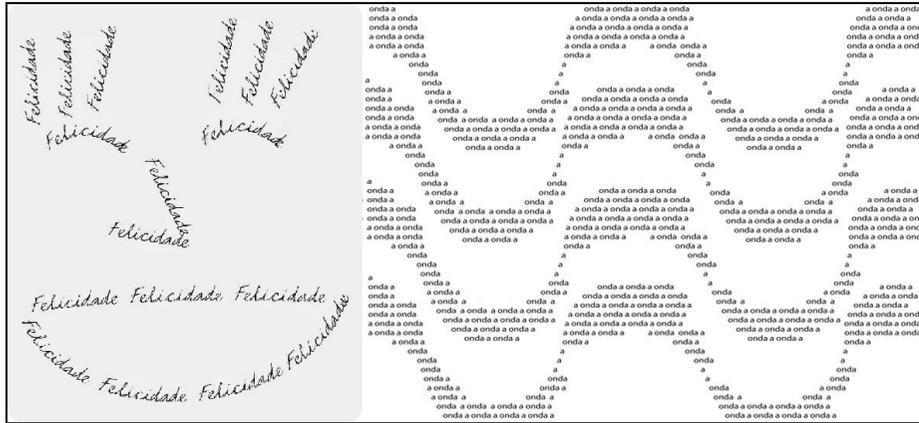


Figura 3 – Exemplos de Poesia Visual (1)

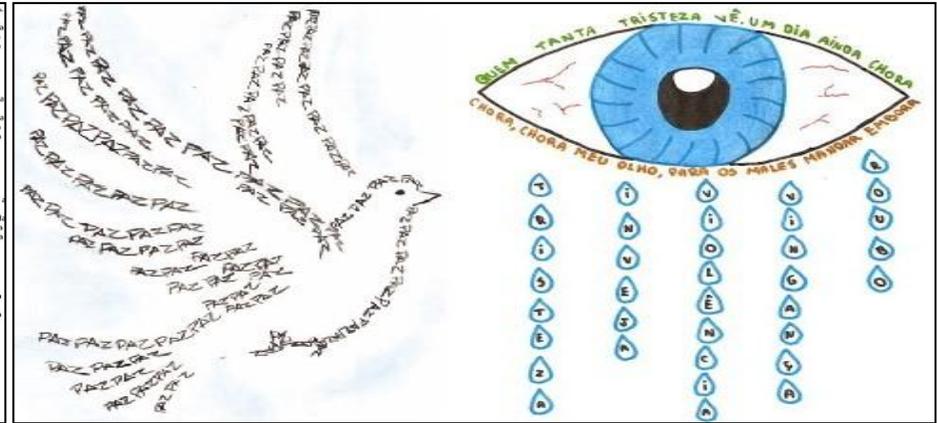


Figura 4 – Exemplos de Poesia Visual (2)

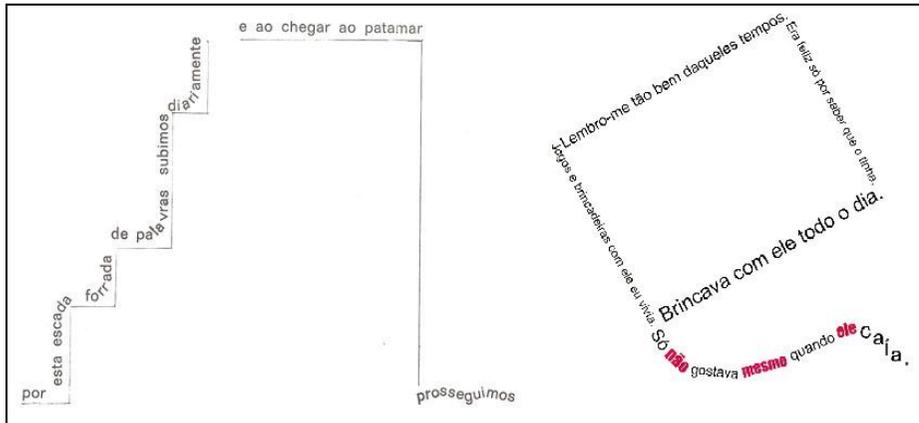


Figura 5 – Exemplos de Poesia Visual (3)

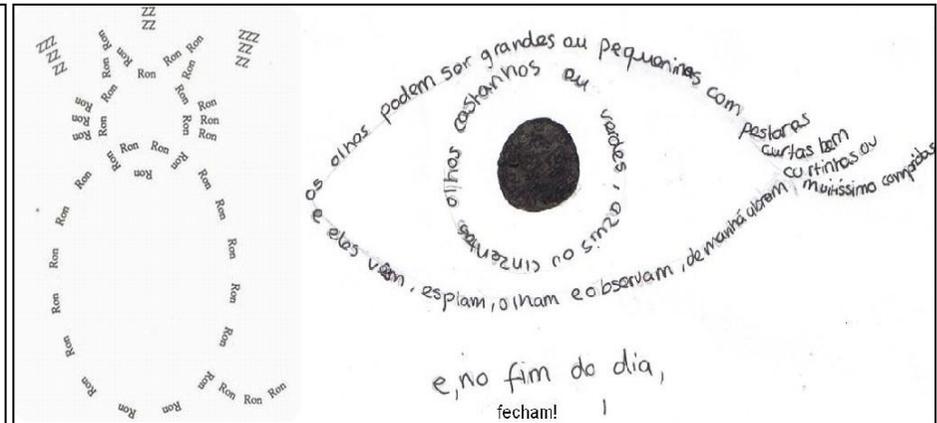


Figura 6 – Exemplos de Poesia Visual (4)

Plano Geral de Intervenção a Nível do 2.º Ciclo (5.º ano)

Tabela 9 - Plano Geral de Intervenção a Nível do 2.º Ciclo (5.º ano)

Sessões	Atividades	Objetivos
Sessão 1 (90min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do texto poético “Mistérios de Escrita”, de Álvaro Magalhães; • Planificação, textualização e revisão de um texto poético; • Leitura e escrita de textos poéticos, em tempo livre, por iniciativa própria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover hábitos de leitura de textos poéticos e respetiva interpretação; • Desenvolver competências de produção de textos poéticos, em termos pessoais e criativos; • Ler e compor textos poéticos por iniciativa própria.
Sessão 2 (90min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha, em grande grupo, das leituras e/ou produções escritas efetuadas, desde a última sessão; • Exploração do texto poético “A lapiseira”, de Luísa Ducla Soares; • Planificação, textualização e revisão de um texto poético. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover hábitos de leitura de textos poéticos e respetiva interpretação; • Desenvolver competências de produção de textos poéticos, em termos pessoais e criativos; • Ler e compor textos poéticos por iniciativa própria.
Sessão 3 (90min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha, em grande grupo, das leituras e/ou produções escritas efetuadas, desde as últimas duas sessões; • Introdução e exploração de poemas visuais; • Iniciação à construção de poemas visuais; • Planificação, textualização icónica e revisão de um poema visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover hábitos de leitura de textos poéticos; • Promover a compreensão sobre o que é poesia visual; • Identificar as características dos poemas visuais; • Desenvolver competências de produção de poemas visuais, em termos pessoais e criativos.

Descrição da Sessão 1

A primeira sessão, realizada no dia 24 de maio com duração de 90 minutos, incidiu na exploração do texto poético “Mistérios de Escrita”, de Álvaro Magalhães, e numa atividade de escrita em termos pessoais e criativos de um texto poético. A exploração do texto poético gerou-se em torno dos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, enquanto a escrita em termos pessoais e criativos envolveu o ciclo de escrita, planificação, textualização e revisão. De modo a haver uma estreita ligação às atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo, optou-se por estratégias similares para o 2.º Ciclo, a fim de compreender os diferentes processos de raciocínio e de interpretação aplicados em abordagens paralelas às já realizadas, tornando possível a comparação dos dois níveis de ensino.

Num primeiro momento, os alunos identificaram os elementos paratextuais da obra em estudo, de modo a contextualizar a autoria do texto poético a analisar. Apresentou-se-lhes, de seguida, um cartaz com as ilustrações referentes ao texto poético “Mistérios de Escrita” (Figura 7), pedindo aos educandos para anteciparem a possível temática do texto. Em grupos de dois a três elementos, os alunos registaram as suas ideias numa folha A3, ora por palavras escritas, ora por desenho. Foi necessário deslocar-se aos vários grupos, a fim de lhes permitir uma análise mais próxima das ilustrações previamente indicadas, e esclarecer as suas dúvidas face a esta estratégia, pois foi recebida como uma novidade.



Figura 7 – Cartaz com ilustrações do texto poético “Mistérios de Escrita”

Após a leitura do texto poético, os alunos confrontaram as suas ideias iniciais com a ação descrita, evidenciando as interpretações possíveis, apenas com recurso às ilustrações. Visou-se, assim, uma sensibilização ao texto não-verbal, que geralmente não usufrui da devida atenção,

tanto pelos alunos, como pelo próprio processo de ensino e aprendizagem. As ilustrações são uma fonte importante de interpretações que complementam, enriquecem e comunicam com os textos, e é essa visão que importa promover. De seguida, evidenciaram-se as características do girassol com as que estavam descritas no texto poético, abordando-se, também, questões como: “Que palavra foi escrita no papel? Que desenho se lhe seguiu? Porque se considera a folha de papel um deserto? Que partes compunham o girassol? O que fez o girassol com cada uma dessas partes?”. Durante todos os momentos referidos, sempre que houvesse necessidade, exploravam-se os conceitos inseridos no texto, reconhecendo os seus significados.

O momento de pós-leitura destinou-se à compreensão do texto, recorrendo-se para esse efeito a uma ficha de trabalho (ver Anexo H). Todas as questões foram resolvidas uma a uma, através de um diálogo em grande grupo, de modo a compreender melhor os diferentes raciocínios efetuados pelos alunos, registando-se no final a resposta aceite pela turma. Uma das questões fazia referência ao recurso estilístico do pleonasma, após me ter sido indicado esse facto pelo orientador de estágio professor Doutor Rui Ramos. Essa figura de estilo, embora não esteja integrada no programa do 5º ano, foi de fácil compreensão por parte dos alunos, através de sucessivos exemplos.

A segunda parte da sessão destinou-se, como referido atrás, à escrita de um texto poético em termos pessoais e criativos (ver Anexo I), em pequenos grupos (dois a três elementos), no qual os educandos se exprimiram livremente e conforme os seus conhecimentos adquiridos em torno deste género textual. Quanto às diferentes fases da produção textual (planificação, textualização, revisão), foi necessário explicitar o que se pretendia em cada uma delas, pois também nesta turma não se planificava o texto, apenas se realizava o rascunho que depois seria melhorado. A revisão efetuada ao texto poético, pelos diferentes grupos, ficou bastante limitada devido à escassez do tempo. Após a partilha dos textos poéticos, em grande grupo, realçando o papel dos alunos como protagonistas da atividade, dedicou-se os últimos cinco minutos à apreciação das atividades desenvolvidas,

Como atividade complementar, pediu-se aos alunos para efetuarem a leitura ou a escrita de textos poéticos; contudo, foi uma atividade puramente opcional e não obrigatória. Pretendia-se, desse modo, promover o gosto pela poesia.

Descrição da Sessão 2

A segunda sessão, realizada no dia 31 de maio com duração de 90 minutos, teve como objetivo a partilha das leituras e/ou produções escritas realizadas por livre vontade, a exploração do texto poético “A lapiseira”, de Luísa Ducla Soares, e a realização de outra atividade de escrita em termos pessoais e criativos de um texto poético. Aplicaram-se as mesmas metodologias associadas à leitura e à escrita mencionadas na primeira sessão, visando-se a compreensão das mesmas na apropriação de significados e conhecimentos.

Após se ter procedido à partilha dos textos poéticos lidos e/ou escritos pelos alunos no tempo livre, promovendo-se, assim, o gosto pelo género textual em estudo, deu-se início à exploração do texto poético “A lapiseira”. Num primeiro momento, indicaram-se os elementos paratextuais da obra “A Cavalo no Tempo”, a fim de contextualizar o texto poético que será alvo de análise. Para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, de modo a articulá-los com o sentido do texto, foram feitas perguntas sobre os objetos considerados importantes na sua vida. Promoveu-se essa abordagem, dando como exemplo o objeto pessoal com maior valor sentimental, o que despertou uma participação numerosa e ativa.

A leitura do texto poético em análise suscitou uma reflexão sobre a relevância do objeto descrito (a lapiseira) na vida dos alunos. Pretendia-se, assim, uma envolvência afetiva entre o texto poético e os educandos, evocando memórias, atitudes e reflexões em torno desse mesmo objeto. Achou-se oportuno, tal como acontecera no 1.º Ciclo, proceder à comparação a nível do conteúdo entre dois textos poéticos, neste caso o texto poético “A lapiseira” e o texto poético “Mistérios de Escrita”, abordado na primeira sessão. Aspirava-se a uma compreensão a nível da intertextualidade, na qual os alunos reconhecessem a ligação possível entre textos diferentes, com (ou sem) a mesma autoria. Estas ligações promovem processos de raciocínio eficazes na compreensão de textos, pois alargam o campo da interpretação. Durante todo este processo, foi importante confirmar se os significados das palavras contidas no texto eram dominados pelos alunos, de modo a não comprometer a sua compreensão.

Prosseguiu-se com a realização de uma ficha de trabalho (ver Anexo J), na qual os alunos registavam as suas respostas relativamente às questões sobre o texto. Abordadas uma a uma, em grande grupo, evidenciavam-se as diferentes perspetivas face às mesmas. Através de uma discussão pertinente, acompanhada pelos diversos argumentos dos alunos, de modo a justificar

as suas ideias, procedeu-se ao registo das respostas no quadro. Enfatiza-se o método da escrita no quadro, pois na primeira sessão, em diálogo com o professor cooperante Dr. Marco Costa, apontou-se essa atitude como sendo necessária e essencial, para assegurar que os alunos procedam à escrita, neste caso, na ficha de trabalho. Enquanto na primeira sessão se optou unicamente pela via oral e o consequente registo individual em papel, a segunda sessão já perspetivou a escrita das respostas pelos alunos, no quadro.

Terminado o momento da exploração textual, prosseguiu-se para a expressão escrita em termos pessoais e criativos de um texto poético, obedecendo ao ciclo de escrita (ver Anexo K). Para relacionar o texto lido com a sua produção escrita, evocaram-se, novamente, os objetos pessoais dos alunos mencionados durante a atividade de pré-leitura, pois poderiam ser alvo de referência. Pretendia-se criar, assim, uma dinâmica de ensino, baseada em aspetos comuns, contudo explorada através de diferentes perspetivas.

Por fim, procedeu-se à partilha dos diversos textos poéticos criados, pedindo aos alunos, no final, para referirem os aspetos positivos e negativos da sessão realizada, dando sugestões para a terceira e última sessão.

Descrição da Sessão 3

A terceira sessão, realizada no dia 7 de junho com duração de 90 minutos, iniciou-se pela partilha das leituras e/ou produções escritas realizadas desde a primeira sessão, a introdução e exploração da poesia visual, segundo vários exemplos, e consequente realização/experimentação por parte dos alunos, tal como acontecera no 1.º Ciclo.

Após a partilha dos textos poéticos lidos pelos alunos no tempo livre, e a análise do texto poético “Xicara”, de Fábio Sexugi (Figura 2), introduziu-se a poesia visual, apresentando o mesmo texto na sua vertente gráfica. A comparação das duas modalidades permitiu aproximar os alunos às características dos poemas visuais, promovendo, desse modo, a sua distinção. De igual forma, sentiu-se a necessidade de apresentar vários exemplos de poesia visual (Figuras 3 – 6), que explorassem diferentes temáticas/assuntos, a fim de conduzir os alunos numa maior compreensão das potencialidades da poesia visual. Recorreu-se aos mesmos exemplos do 1.º Ciclo, pois seria interessante comparar a envolvimento distinta entre uma turma do 2.º ano e uma turma do 5.º ano, face às mesmas propostas.

Seguidamente à realização de um poema visual em forma de uma árvore, em grande grupo, no quadro, distribuiu-se os alunos em grupos com um número de elementos variado. Assim sendo, obtiveram-se cinco grupos com três, quatro e cinco elementos. Esta alteração foi efetuada devido aos comentários finais na segunda sessão, nos quais os alunos manifestaram querer trabalhar com outros elementos da turma e em grupos maiores. Também em relação à poesia visual se privilegiou o ciclo de escrita (planificação, textualização, revisão), a fim de guiar e estruturar os pensamentos e as ideias dos alunos na produção textual/gráfica (ver Anexo L).

No final da sessão, partilharam-se os poemas visuais criados, tendo sido afixados na parede da sala de aula, a fim de se consultar os seus aspetos gráficos, caraterístico desta modalidade.

Análise das Aprendizagens

Contexto em 1.º Ciclo

Sessão 1

Com base nos elementos paratextuais da obra “Bichos, Bichinhos e Bicharocos”, de Sidónio Muralha, os alunos conseguiram inferir corretamente o tema como sendo os “animais”. Esta identificação foi confirmada pelas ilustrações do texto poético em estudo, permitindo aos alunos selecionar o animal em questão, tendo vários assumido que o “papagaio” seria a figura central do poema. A presença animal constitui um dos temas fortes da escrita para crianças, em geral, pelo que assume igualmente um lugar de destaque nesta turma. Seguiram-se as atividades de leitura, nas quais as previsões dos alunos se comprovaram. Relativamente às palavras desconhecidas aos discentes, destacaram-se “banzé”, “pedante” e “ignorante”, cujos significados não puderam ser descodificados com base no contexto, optando-se por explicações adicionais que visavam uma maior compreensão na turma. Terminados os momentos de pré-leitura e de leitura, seguiu-se a realização de uma ficha de trabalho. Na seguinte tabela, mencionam-se algumas das respostas dadas pelos alunos, de modo a evidenciar a perceção face ao texto poético analisado:

Tabela 10 – Ficha de Trabalho: “Papagaio”

Questões	Respostas
“Que sentimentos despertou em ti a leitura deste poema?”	“Gostei muito porque o poema é bem engraçado fala de um papagaio um papagaio bem chato e porque os papagaios <i>cópia</i> tudo o que nós dizemos, e se não diz no momento diz <i>daquia</i> um bocado.”; “Eu gostei do poema porque foi bonito tinha rimas e gostei muito das rimas.”; “A leitura do poema despertou-me porque eu gosto muito de papagaios.”; “Eu gostei muito deste poema porque <i>ente</i> muita alegria e <i>imosões</i> .”; “Eu gostei porque tinha muitas rimas que faz rir.”

<p>“De acordo com o que leste, preenche a tabela com as rimas que encontraste.”</p>	<p>“Banzé – pé; confusão – razão; diz – feliz; capaz – faz; pessoas – boas; ignorante – pedante; não – comilão; sim – amendoim; bicharada – nada; academia – energia.”</p>
<p>“Indica cinco qualidades que melhor caracterizam o papagaio.”</p>	<p>“O papagaio é teimoso <i>repetido bricalhão</i> é bonito e é feliz.”; “As qualidades do papagaio são: <i>enterçante</i>, chato, comilão, irritante, divertido.”; “O papagaio é falador, malandro, comilão, teimoso e tem um bico grande.”; “Ele é um chato, pequeno, comilão, brincalhão e ignorante.”</p>

Com base nas respostas dos alunos dadas às questões apresentadas, é possível chegar a algumas conclusões. Relativamente à primeira questão, “Que sentimentos despertou em ti a leitura deste poema?”, foi perceptível a receção afetiva dos alunos em relação ao texto poético. Todos os alunos gostaram do poema, devido ao seu fator humorístico e à presença de rima, que tornaram a leitura prazerosa. Esta sensibilização aos aspetos fónicos e rítmicos da linguagem poética aproximou os alunos da segunda questão, que pedia para identificarem as rimas existentes no poema. Também aqui se destacou a sua entreatura na recolha das rimas. Esta questão, após um tempo específico de trabalho autónomo, foi completada pela enunciação das rimas encontradas, por parte de um aluno, a fim de averiguar na turma se todas as rimas estavam compreendidas nas suas tabelas de registo. A última questão pedia para que os alunos indicassem cinco qualidades que melhor caracterizassem o papagaio do texto lido. Inicialmente, os alunos manifestavam alguma incompreensão desta tarefa, pois não consideravam os aspetos negativos. Foi necessário alterar a questão oralmente, indicando cinco adjetivos e não cinco qualidades, segundo, também, a recomendação da docente titular.

A segunda parte da sessão contemplou a escrita de um texto poético em termos pessoais e criativos, que foi recebida com um grande entusiasmo e uma enorme satisfação pelos alunos, pois podiam dar asas à sua imaginação, envolvendo-se ativamente na produção desse texto. Seguem-se algumas evidências dessa atividade:

Antes 1.1.) Regista as ideias-chave do teu texto.

Ideias-chave
papagaio

Escreve
palavras
que
vêm
à
mente

comer
brincar
falar
bico
lento
imitar
imitar

Durante 1.2.) Organiza as tuas ideias e constrói um texto poético.

O papagaio é muito lento
mas é atento
ele adora comer
e também brincar

Ele sabe voar
mas também falar
O papagaio sabe voar
para capturar

Figura 8 – Planificação e Textualização de um Texto Poético (ex.1)

Antes 1.1.) Regista as ideias-chave do teu texto.

Ideias-chave
Papagaio

voar
bico
lento

colorido
divertido
comer

brincalhão
especial
aquele

Durante 1.2.) Organiza as tuas ideias e constrói um texto poético.

O papagaio é colorido
e divertido
Ele é um comilão
e um brincalhão.

O papagaio é uma ave especial
especial e ^{como} ele não há igual.

Figura 9 – Planificação e Textualização de um Texto Poético (ex.2)

Os exemplos apresentados evidenciam como a planificação, de um modo geral, nem sempre coincidia com a produção do texto, embora os alunos tenham utilizado a maioria das ideias-chave previamente indicadas. Verificou-se, ainda, a presença de rimas em todos os versos dos textos poéticos, caracterizando as qualidades do papagaio.

O primeiro exemplo evidencia uma estrutura composta por duas quadras e um esquema rimático de rima emparelhada. Salienta-se, ainda, que as palavras “explorar” e “palrar” foram acrescentadas após a fase da textualização, no momento em que os elementos do grupo procederam à revisão do seu texto, embora muito abreviadamente. O segundo exemplo possui o mesmo esquema rimático, enquanto o texto poético é constituído por uma quadra e um dístico.

Como a atividade previa que os alunos imaginassem a continuação do texto poético “Papagaio”, de Sidónio Muralha, cumpriu-se a tarefa pedida, embora as produções textuais estejam, ainda, numa fase muito inicial. Esta iniciação ao sentido estético da poesia permitiu, porém, a concentração e focalização das palavras a inserir no texto. Isto é, levou a uma seleção ativa e crítica das palavras, em que os alunos teriam de realizar determinadas escolhas, conforme a sua intenção. Neste sentido, foi também vantajoso realizar a atividade de escrita em pequenos grupos, pois beneficia o trabalho cooperativo e a partilha de ideias. A troca de comentários que foram surgindo favoreceu as estratégias adotadas pelos mesmos, seja na seleção das palavras, na escrita dos versos e/ou na sua organização em estrofes. Infelizmente, não houve tempo para se realizar a revisão dos textos, que teriam beneficiado de uma maior exploração da expressão escrita.

Aquando da partilha dos textos poéticos produzidos, foi visível como os alunos estiveram orgulhosos pelo resultado final e o gosto pelos textos dos outros. De um modo geral, os alunos estiveram muito empenhados nas diversas atividades, embora o tempo tenha sido um fator inibidor para abordagens mais significativas. No final da sessão, pediu-se aos alunos para pesquisarem e registarem informações em torno da migração das aves, até à sessão seguinte, pois esse conhecimento seria fundamental para a compreensão do texto poético seguinte.

Sessão 2

No início da segunda sessão, pediu-se a três alunos para apresentarem à turma a sua pesquisa sobre a migração das aves. Os critérios de seleção desses três textos giraram em torno do cumprimento das linhas orientadoras de pesquisa e da sua construção textual. Mostra-se, de seguida, uma dessas pesquisas:

1.) Pesquisa na internet acerca da "migração das aves", respondendo às seguintes questões:

- O que é?
- Por que é que as aves migram?
- Quando é que as aves migram?
- Que perigos enfrentam as aves migratórias?

• A migração das aves é um deslocamento de algumas espécies de aves que é realizado geralmente, em grandes grupos, onde os mesmos se deslocam de um determinado local para outro.

• As aves migram para encontrarem novas fontes de alimentos, um local ideal para reprodução e a busca de temperaturas mais agradáveis.

• As aves costumam migrar no inverno, exatamente no momento em que os alimentos existentes no seu habitat acabam ou diminuem bastante por causa do frio e até mesmo das chuvas.

• As aves percorrem longas distâncias mas muitas morrem pelo caminho. Colidem com edifícios altos, enfrentam tempestades, não encontram locais de descanso e alimentos.

Figura 10 – Atividade de Pré-Leitura: Pesquisa acerca da “Migração das Aves”

A Figura 10 evidencia todas as respostas às questões pedidas de forma satisfatória e completa. A leitura deste texto foi realizada pelo próprio aluno, observando-se algumas dificuldades durante esse processo. Devido à leitura bastante pausada, comprometendo a sua fluência, os restantes elementos da turma sentiram alguma dificuldade em seguir as informações apresentadas. Estes obstáculos poderiam ter sido evitados através de uma maior preparação e apropriação do texto. Daí a apresentação ter sido uma estratégia adequada, para lembrar o conteúdo pesquisado e compreender a envolvimento dos alunos nesse processo. Os restantes dois textos apresentados possuíam informações semelhantes, pelo que foi possível, em grande grupo, realizar a comparação dos aspetos comuns aos textos e reter as principais informações, essenciais para a compreensão do texto poético “O fax do papagaio”. Durante a leitura desse texto, e após a identificação dos elementos paratextuais da obra “Fala Bicho”, de Violeta Figueiredo, verificou-se que a única palavra desconhecida aos alunos era “aurora”, tendo

sido necessária a sua explicação face ao texto. Após o esclarecimento, não se constatou quaisquer obstáculos na assimilação desse conceito por parte dos discentes, permitindo uma leitura com novas interpretações à luz do aprendido. Para evocar novas aprendizagens em relação ao texto poético abordado, procedeu-se à realização de uma ficha de trabalho, obtendo-se as seguintes respostas por parte dos alunos, reunidas na tabela seguinte:

Tabela 11 – Ficha de Trabalho: “O fax do papagaio”

Questões	Respostas
“Porque é que será que a arara se foi embora em janeiro?”	“A arara foi-se embora em janeiro, porque migrou para locais mais quentes.”
“De acordo com o que leste, preenche a tabela com as rimas que encontraste.”	“lua – tua; embora – agora; maio – papagaio; aurora – adora; céu – teu; embora – adora; agora – aurora; embora – aurora; agora – adora.”
“Lembras-te do poema «Papagaio» de Sidónio Muralha? Compara o papagaio desse texto poético com o papagaio do poema que acabaste de ler.”	“O papagaio da obra de Sidónio Muralha era ignorante, chato, barulhento, indeciso e brincalhão.”

Nesta atividade de pós-leitura, os alunos identificaram as principais informações do texto poético e as respetivas rimas, verificando-se uma compreensão satisfatória do conteúdo tratado. Após a primeira sessão, a professora cooperante Dra. Carla Pinheiro sugeriu que se devia guiar os alunos nas respostas da ficha de trabalho, pois seria uma forma de gerir melhor o tempo e de estarem ao mesmo nível. As respostas orais dos alunos foram, assim, reunidas em respostas gerais para incutir na ficha de trabalho, tal como apresentado na tabela anterior. Esta atividade foi realizada como esperado, excetuando-se a última resposta que, por lapso, ficou incompleta. Daí ter-se optado por voltar à questão, aquando da síntese no final da sessão, observando-se uma compreensão satisfatória da relação intertextual entre o texto poético “Papagaio”, de Sidónio Muralha, e o texto poético “O fax do papagaio”, de Violeta Figueiredo.

Deu-se continuidade à sessão com a escrita em termos pessoais e criativos, apresentando-se duas das produções textuais realizadas:

Antes 1.1.) Regista as ideias-chave do teu texto.

Ideias-chave
 Papagaio

palmas comilão colorido
 rico brincalhão
 lico ou lico chato desastrado
 montanhas procura

Durante 1.2.) Organiza as tuas ideias e constrói um texto poético.

Caro papagaio, eu estou na sua e tenho
 a tua procura.
 Eu estou na montanha
 a caçar um aranha.

Leu comilão
 mas com o lico sou danado
 Eu sou rico de amor
 mas nunca parei um balor.

Figura 11 - Planificação e Textualização de um Texto Poético (ex.1)

Antes 1.1.) Regista as ideias-chave do teu texto.

Ideias-chave
 Papagaio

palmas rico lico ou bicudo
 comilão colorido rico
 chato brincalhão chegar

Durante 1.2.) Organiza as tuas ideias e constrói um texto poético.

Caro papagaio, és brincalhão
 e muito comilão.
 Eu estou a chegar
 para memorar.

Amigo papagaio és colorido
 e muito divertido.
 O papagaio quente está a caçar
 ao mesmo tempo está a caçar.

Figura 12 – Planificação e Textualização de um Texto Poético (ex.2)

A atividade de escrita em termos pessoais e criativos, apesar de ter resultado em textos poéticos com os seus componentes característicos, na sua maioria continuou a não coincidir com as planificações realizadas pelos alunos. Ora acrescentavam informações para além das previstas, ora não incluíam as ideias-chave no texto poético. Isto constituiu uma problemática a nível da metacognição, isto é, a ação ativa de pensar e refletir sobre a atividade mental, e neste caso específico, na antecipação do conteúdo da escrita textual.

No primeiro exemplo, apenas três ideias-chave constaram na fase da textualização, sendo que duas palavras, “montanha” e “procura”, foram posteriormente adicionadas à fase da planificação. Quanto à composição, o texto poético é constituído por duas quadras, cujo esquema rimático é unicamente a rima emparelhada. O segundo exemplo evidencia uma maior preocupação com a coerência entre o que é definido na fase de planificação e o que resulta da fase de textualização. O próprio grupo, após e durante a textualização, confirmou a existência das ideias-chave no texto poético, assinalando as palavras que foram mencionadas. O texto poético, a nível da estrutura, é constituído por duas quadras, e a nível do esquema rimático continua a predominar a rima emparelhada.

Os alunos, através da leitura do texto poético “O fax do papagaio”, depararam-se com o tema amoroso, elaborando uma possível resposta dada ao papagaio, encarnando a personagem da arara. Existem duas instâncias nos textos poéticos apresentados que evidenciam uma abordagem direta à tarefa proposta. Por um lado, tem-se “Caro papagaio, eu estou na rua // à tua procura; [...] Eu sou rico de amor” (Figura 11); e, por outro lado, “Eu estou a chegar // para namorar” (Figura 12). Estas duas abordagens demonstram uma compreensão fidedigna ao conteúdo tratado e, ao mesmo tempo, uma ativação de significados coerentes à tarefa colocada.

Mais uma vez, não houve tempo para a reescrita dos textos poéticos, avançando para a partilha das produções escritas, em grande grupo. Durante a apresentação, observou-se que os alunos não se sentiam inibidos em expor os seus textos poéticos, o que evidencia o gosto pelas atividades desenvolvidas. Foi crucial encorajar a criatividade nos alunos em todos os momentos da sessão, especialmente no processo de escrita, e fornecer os meios para se poderem exprimir, a fim de se identificarem, tanto na atividade, como nas aprendizagens e resultados obtidos.

Sessão 3

A terceira sessão compreendeu a análise do texto poético “Xicara”, de Fábio Sexugi, cuja compreensão foi benéfica para a introdução à poesia visual, visto que o mesmo texto foi projetado, nessa vertente, na parede da sala de aula. A comparação entre as duas modalidades não provocou qualquer dificuldade aos alunos, identificando as diversas representações gráficas sugeridas pelo poema visual. Esta sobreposição entre a escrita e a ilustração evidencia a sua dialética indissociável, pois a própria escrita pode ser vista como uma imagem, associada a aspetos de beleza. Tome-se como exemplo os primeiros anos de iniciação à escrita em que os docentes dão bastante valor a uma caligrafia “bonita”, que esteja em concordância com as expectativas impostas pelos materiais de ensino.

Após o diálogo em torno do poema anteriormente referido, seguiram-lhe outros exemplos semelhantes, procurando nos alunos interpretações válidas e pessoais, que os aproximassem das intencionalidades da poesia visual e das suas características únicas. Visou-se, assim, uma abordagem ao espaço gráfico, à rutura da sintaxe tradicional dos textos poéticos e às várias leituras possíveis em relação ao mesmo poema visual, estimulando a criatividade dos discentes e a sua capacidade de interpretação a nível visual e escrito.

Esta análise foi completada com a escrita de dois poemas visuais, em grande grupo, que visaram uma interação ativa entre os elementos da turma e a sua representação gráfica de uma escola e de um parque infantil. As várias ideias que iam surgindo foram registadas, no quadro, a fim de completar as estruturas iniciais da ilustração com palavras ou expressões relacionadas. Desse modo, foi perceptível o grau de compreensão dos educandos face ao novo conteúdo abordado e os significados que atribuem aos dois espaços referidos.

Apresentam-se dois exemplos da expressão escrita em termos pessoais e criativos, que evidenciam a envolvimento dos alunos nesse processo:

Antes 1.1.) Regista as ideias-chave que gostarias de incluir no poema visual.

Ideias-chave
Insights

mente	inteligente	manda
zanga	mata	magra
ralha	fofinho	mal

Durante 1.2.) Organiza as tuas ideias e usa este espaço para criares o teu poema visual.

Figura 14 – Planificação e Textualização de um Poema Visual (ex.1)

Antes 1.1.) Regista as ideias-chave que gostarias de incluir no poema visual.

Ideias-chave
Coração

vermelho	felizes	Jesus
grande	brilhante	paixão
escura	almeço	luz

Durante 1.2.) Organiza as tuas ideias e usa este espaço para criares o teu poema visual.

Figura 13 – Planificação e Textualização de um Poema Visual (ex.2)

Com auxílio da lista das ideias-chave, previamente registada por cada aluno, os diversos grupos procederam à produção escrita de um poema visual, tal como apresentado anteriormente. Não se verificou, de um modo geral, grandes dificuldades na realização das diferentes atividades propostas aos alunos, surgindo, ao longo da sessão, contributos significativos e relevantes.

O primeiro exemplo permanece na temática dos animais que, como já foi referido, representa o assunto de maior interesse para os alunos, motivo pelo qual se tem privilegiado textos poéticos nesse âmbito. Contudo, o grupo em questão criou mais dois poemas visuais, representando o mar e o sol. Também aqui se verificou uma maior ligação entre a fase de planificação e de textualização, introduzindo todas as ideias-chave indicadas nos poemas visuais produzidos.

Já o segundo exemplo demonstra uma melhoria significativa entre a fase de planificação e a fase de textualização, compreendendo todas as ideias-chave à exceção de apenas uma palavra, “felizes”. Além disso, a relação criada entre o “coração” e “Jesus” evidencia inequivocamente a importância do meio envolvente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Visto que o CSTJ é um colégio com ideologias religiosas, justifica-se a ligação criada pelo grupo de discentes envolvidos na criação do poema visual. A mesma imagem poderia não assumir a mesma interpretação e/ou afinidade, se estivesse inserida noutra contexto educativo. A expressão “Jesus é a nossa luz do coração” retrata muito bem como o ensino neste estabelecimento está condicionado pela sua doutrina, principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

A consequente partilha dos poemas visuais apresentou algumas dificuldades: por um lado, pelo tempo disponível; por outro lado, pela sua vertente visual, que exigia uma exploração mais demorada e detalhada, através de um diálogo reflexivo em torno da atividade desempenhada. Principalmente o tempo dedicado à criação dos dois poemas visuais, em grande grupo, foi prejudicial para as atividades subsequentes, reduzindo a sua duração. Teria sido benéfico ter optado por apenas um exemplo prático e dedicado o restante tempo ao apoio individual dos grupos, aquando a sua expressão escrita em termos pessoais e criativos.

Contexto em 2.º Ciclo

Sessão 1

Após a exploração dos elementos paratextuais da obra “O Limpa-palavras e Outros Poemas”, de Álvaro Magalhães, os alunos, agrupados em grupos de dois a três elementos, anteciparam as possíveis temáticas do texto poético “Mistérios de Escrita”, tendo como referência o título e as ilustrações correspondentes. Os discentes registaram as suas ideias numa folha A3, evocando uma variedade de ideias e, em alguns casos, muito próximos do assunto abordado no texto, tal como se evidencia pela seguinte contribuição:

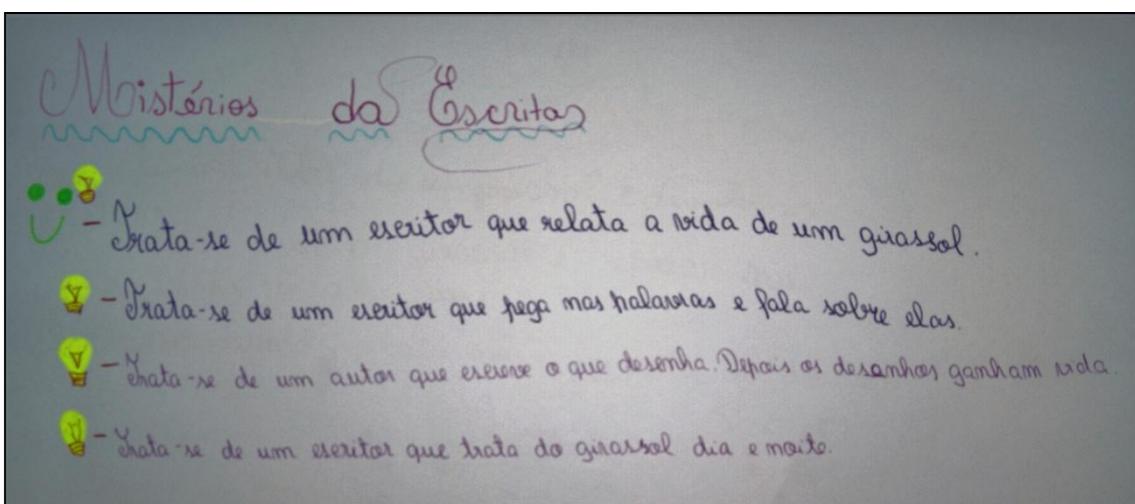


Figura 15 – Atividade de Pré-Leitura: Interpretações via Ilustração e Título

Posteriormente à leitura do texto poético, os alunos julgaram não terem “adivinhado” a ação descrita. Foi necessário realçar certas relações entre o que inferiram inicialmente e o que se evidenciava pelo texto. Surgiu, assim, um diálogo em torno da importância das ilustrações na compreensão e interpretação do texto, permitindo outras perspetivas para a sua interpretação. Quanto às palavras do texto, os educandos não mostraram quaisquer dúvidas, reconhecendo os seus significados. Durante as atividades seguintes, houve apenas uma situação em que se confundiu “pó” com “pólen”; no entanto, ambos os conceitos foram esclarecidos. A atividade de pós-leitura pretendia rever e aprofundar a compreensão do texto obtendo-se as seguintes respostas dos alunos, aquando da realização da ficha de trabalho:

Tabela 12 – Ficha de Trabalho: “Mistérios de Escrita”

Questões	Respostas
“O que achas que o autor quer dizer, quando escreve os versos «Um girassol nasceu//no deserto de papel?»”	“Que ele desenhou um girassol na folha em branco.”
“Identifica o recurso estilístico presente nos versos 4 e 5, apresentando o seu sentido.”	“É uma comparação, pois compara o desenho do girassol com uma flor verdadeira. Pode ser também um pleonasma que se refere ao girassol com todas as suas características.”
“Os versos 6 a 10 descrevem as características de um girassol. Essa descrição caracteriza corretamente a flor em questão? Justifica a tua resposta.”	“Sim, dado que nos versos estão presentes as características do girassol.”
“Imagina que alguém te dissesse que o girassol parecia estar a espreguiçar-se. Concordarias com essa pessoa? Porquê?”	“Sim, pois quando nos levantamos endireitamo-nos, esticamos os braços e as pernas.”
“No verso 11 é dito que o girassol deixou cair dois grãos de pólen sobre a mesa. Achas que isso corresponde à realidade? O que te leva a dizer isso?”	“Não, porque o girassol era um desenho.”; Sim, porque com a imaginação tudo é possível.”
“O girassol ganhou vida a partir da palavra do sujeito poético. Procura explicar o sentido dos três últimos versos do poema.”	“Na minha opinião o girassol deixou de existir apenas no papel. Passou a ser uma flor verdadeira na imaginação do sujeito poético.”

A resolução das questões foi realizada através de um diálogo em grande grupo, registando-se, no final, a resposta aceite pela turma. A segunda questão necessitou de uma abordagem mais focalizada, pois fazia referência ao recurso estilístico do pleonasma, que não se encontra contemplado pelo programa do 5.º ano. No entanto, não se verificou quaisquer dificuldades na sua assimilação e compreensão. Realça-se que os alunos foram capazes de realizar diversas interpretações que o texto poético suscitava. A atividade seguinte consistia na escrita de um texto poético em termos pessoais e criativos. Apresentam-se, de seguida, duas das produções escritas dos alunos:

Planificação 1.1. Registrem as ideias-chave do vosso texto.

Ideias-chave
Mundo da imaginação

cão	magia	sabedoria
salmo	país	alegria
fada	chorou	casou

Textualização 1.2. Organizem as vossas ideias e construam um texto poético.

Mundo da imaginação

Havia um **cão**,
que andava em cima de um **salmo**,
que recebeu um **país**,
para a fada da **magia**
que tinha muita **sabedoria**
que vivia em **Centopés**
e ficou com tal **alegria**
que começou a declarar **poesia**.

Ela apaixonou-se por **ele**,
e ele por **ela**,
o **cão**, como ponto de **casamento**,
deu-lhe uma **trala**,
já que ela **nao** **gostou**
e por isso **chorou** e
nao se **casou**.

Figura 16 – Planificação e Textualização de um Texto Poético (ex.1)

Planificação 1.1. Registrem as ideias-chave do vosso texto.

Ideias-chave
Fortuna

Pinheiro	dinheiro	Tia
Herança	partilhar	pesar
dar		

Textualização 1.2. Organizem as vossas ideias e construam um texto poético.

Fortuna

Escolhi a palavra **fortuna**,
e marquei um **pinheiro**
que me dava **dinheiro**
fiquei muito **rica**!

Decidi começar a **pensar**
a minha **herança** **partilhar**
com os meus **netos** **queridos**
da **balança** fui **pesar**
para depois lhes **dar**
a minha **niea** **Herança**!

Figura 17 – Planificação e Textualização de um Texto Poético (ex.2)

Estes dois exemplos, nos quais os educandos se exprimiram livremente e conforme os seus conhecimentos adquiridos em torno do texto poético, demonstram um maior rigor pelo cumprimento das ideias-chave a incluir no texto. A revisão ficou bastante limitada devido à falta de tempo.

O primeiro exemplo, constituído por uma oitava e uma sétima, possui um esquema rimático de rima emparelhada e de verso solto. Uma das particularidades deste texto poético é a referência a “Centopia”, que, associada ao título, “Mundo da Imaginação”, se refere ao “maravilhoso mundo de elfos, unicórnios, pãs e dragões, [cujo] reino idílico está repleto de locais e paisagens incríveis: O Palácio Elfo, a Cascata do Onchao, o Rio Rialto, a Caverna dos Pirilampos, os Jardins Suspensos, as Colinas Desinteressantes” (<http://www.mia-and-me.com/pt/centopia-lexicon/>). A relação, que assim se criou, surgiu provavelmente do gosto pessoal pela série televisiva “O Mundo de Mia” (*Mia And Me*), que tem vindo a ganhar uma grande adesão do público infantil, e pela leitura dos livros associados à série. Quanto ao segundo exemplo, este apresenta um texto poético constituído por uma quadra e uma sextilha, com um esquema rimático de rima mista e de verso solto.

Após a partilha dos textos poéticos, em grande grupo, os alunos apresentaram a sua apreciação da aula, surgindo contributos como: “Eu gostei muito da aula. Foi a primeira vez que fiz um texto poético. Gostei por termos trabalhado em grupo. Gostava que houvesse mais aulas assim.”; “A aula estava muito bem organizada e gostei de trabalhar em grupo, apesar de, às vezes, ser difícil chegar a um compromisso sobre o que pôr no texto.”; “Eu gostei muito da aula. No início foi um bocado difícil, porque eu dizia uma coisa e ela dizia que não. Eu dizia outra coisa e ela outra vez não. Mas depois conseguimos. Ah, e foi bom ouvir os textos dos outros, para ter mais ideias.”; “Eu gostei da aula, porque trabalhámos em grupo e deu para usar o que nós aprendemos nas aulas.”; “Eu gostei por termos trabalhado em grupo, porque, assim, tivemos mais ideias.”; “Eu gostei muito da parte de escrever um texto poético, porque foi uma forma de usarmos a nossa imaginação.”; “Eu gostei da aula, por as atividades terem sido em grupo. Gostei, também, de termos escrito um texto poético, usando as ideias nossas.”.

Como atividade complementar, indicou-se aos alunos que podiam efetuar a leitura ou a escrita de textos poéticos nas horas livres, sem qualquer compromisso ou obrigatoriedade implícita. Pretendia-se, desse modo, promover o gosto pela poesia e, em particular, fomentar hábitos de leitura e/ou escrita de textos poéticos.

Sessão 2

A segunda sessão iniciou-se pela partilha dos textos poéticos lidos e escritos no tempo livre dos alunos, promovendo o gosto por esse género textual. Dois dos textos apresentados eram da autoria dos alunos (Figura 18 – 19), enquanto os outros dois eram de Fernando Pessoa, “No Comboio Descendente”, e Maria Teresa Maia Gonzalez, “Os Cavalheiros da Montanha”.

<p>Ambiente</p> <p>Quem cuida do ambiente é boa gente, e se és inteligente nesta missão vai à frente.</p> <p>O mundo será bonito se toda a gente o preservar. Anda lá, põe-te apé, Começa já a trabalhar!</p> <p>Diz não à poluição, semeia plantas até mais não, cuida bem dos animais, pois nunca é demais.</p> <p>Viva ao ambiente!</p>	<p>O Mar</p> <p>O Mar é maravilhoso até num dia muito, muito chuvoso.</p> <p>Tem algas, corais até algumas pedras banais.</p> <p>Às vezes pode haver uma sereia debaixo da areia há quem não acredite mas eu sim.</p> <p>O Mar tem várias definições e à quem arranje por isso muitas confusões.</p> <p>Mas para mim é apenas uma festa, um grande chinfrim.</p>
---	---

Figura 18 – Atividade Complementar (ex.1)

Figura 19 – Atividade Complementar (ex.2)

Após a exploração dos elementos paratextuais da obra “A Cavalho no Tempo”, de Luísa Ducla Soares, questionou-se os alunos acerca dos seus objetos favoritos, considerados como importantes na sua vida, tendo surgido contributos como: “Eu gosto muito da minha medalha que ganhei num torneio de patinagem artística.”; “O objeto mais importante para mim é o piano, porque gosto de o tocar.”; “Um dos objetos mais importantes para mim é um peluche que tenho desde muito pequeno.”; “Para mim o objeto mais importante é uma medalha de equitação que ganhei e tudo que tenha a ver com ténis.”; “O objeto mais importante para mim é a bola, porque gosto de jogar futebol.”.

Esta atividade de pré-leitura foi pertinente na abordagem ao texto poético “A lapiseira”, pois o mesmo encarava a lapiseira como o objeto mais importante para o sujeito poético. Verificou-se, após questionamento, que a mesma pertinência se encontrava presente em alguns discentes, enquanto outros manifestaram uma certa indiferença no objeto de escrita a usar no seu dia a dia.

Achou-se oportuno, de igual modo, sugerir a comparação entre este texto e o texto poético abordado na primeira sessão. Os alunos identificaram corretamente a escrita como sendo a temática entre ambos, relacionando-a com a imaginação. Além disso, o único conceito desconhecido, aquando a leitura do texto poético em estudo, foi o de “varinha de condão”, que encontrou a sua explicação por parte de um dos alunos da turma. De modo a permitir uma envolvência mais próxima ao texto, prosseguiu-se com a realização de uma ficha de trabalho, apresentando na seguinte tabela os contributos dos discentes às questões colocadas:

Tabela 13 – Ficha de Trabalho: “A lapiseira”

Questões	Respostas
“Como caracterizas a relação entre o sujeito poético e a sua lapiseira?”	“A relação caracteriza-se por uma grande amizade.”
“No poema, o sujeito poético associa a lapiseira a dois objetos e a um animal. Quais são?”	“Os objetos são a varinha de condão e o fósforo, já o animal é o pássaro.”
“Explica a comparação entre a lapiseira e uma varinha de condão.”	“A lapiseira é comparada a uma varinha de condão, porque concretiza todos os desejos do sujeito poético.”
“O que poderão significar os versos 7 e 8?”	Os versos 7 e 8 significam que o sujeito poético dá asas à sua imaginação através da lapiseira.”
“Explica o sentido do verso 9. «Pássaro de bico negro».”	O verso 9 refere-se a uma lapiseira de mina preta e ao seu movimento durante a escrita. Pode, também, estar associado à liberdade com que se realiza o ato de escrever.”
“Tendo como referência os versos 11 e 12,	“A voz do sujeito poético manifesta-se pela

indica como se manifesta a voz do sujeito poético.”	escrita e não pela oralidade.”
“Recorre à última estrofe do poema. Achas que o sujeito poético se sente só? Justifica a tua opinião.”	“Não acho que o sujeito poético se sente só, porque a lapiseira dá-lhe toda a companhia de que precisa.”; “Sim, porque pode não ter amigos, daí recorrer à escrita.”

Através da tabela exposta, revela-se a boa compreensão textual dos educandos face ao texto poético analisado. Como as questões foram abordadas uma após outra, em grande grupo, foi perceptível os processos de raciocínio implicados nas contribuições dadas às questões. Esta prática permitiu, também, escutar diferentes perspetivas em relação à mesma questão, alargando, assim, a capacidade de reflexão dos alunos, acompanhada pela respetiva argumentação das suas opiniões. No final, procedeu-se ao registo das respostas, no quadro, de modo a reafirmar as principais ideias suscitadas pelo diálogo.

A última questão em particular, como pedia uma opinião pessoal, foi passível de várias interpretações. Dez alunos afirmaram que o sujeito poético não se sentia só, apenas dois admitiam que sim, e os restantes oito defendiam ambas as hipóteses. Este tipo de questões exige uma reflexão mais cuidada, isto é, assume respostas significativas a partir do pensamento crítico e individual de cada aluno em torno de um determinado assunto. Além disso, potencia o desenvolvimento da capacidade criativa, quando confrontados com situações que não possuem uma resposta única.

Finalizada a ficha de trabalho, deu-se seguimento à produção escrita em termos pessoais e criativos de um texto poético, evocando-se novamente os objetos mencionados durante a atividade de pré-leitura, visto ser-lhes solicitado a criação de um texto tendo por base um ou vários objetos à sua escolha. Revelam-se, seguidamente, duas das expressões escritas realizadas, durante a segunda parte da sessão:

Planificação 1.1. Registem as ideias-chave do vosso texto.

Ideias-chave
iPod / iPod

Gêmeas Telepatia simpatia
Perfeita entretenimento conhecimento

Revisão 1.3. Releiam, corrijam e melhorem o vosso texto.
1.3.1. Entreguem o texto a outro grupo, para que possam dar dicas e fazer eventuais melhorias.
1.4. Escrevam, agora, o vosso texto final.

Ambas temas iPod
como mais entretenimento.
somos gêmeas perfeitas
divertimo-nos imenso!

De noite e de dia
temos telepatia.
Duas campeãs,
sempre a conquistar Pais!

Amigas inseparáveis,
tanta simpatia.
Irmãs incomparáveis
com iPods iguais

Somos BFF's!
Salamos a toda a hora
se não as duas
sem demora
gasta mas a bateria toda
em menos de meia hora!

Figura 20 – Planificação e Revisão de um Texto Poético (ex.1)

Planificação 1.1. Registem as ideias-chave do vosso texto.

Ideias-chave
Piano

Piano pedal Musicais
teclas sol Baiais
Adriano tal? Cristais

Revisão 1.3. Releiam, corrijam e melhorem o vosso texto.
1.3.1. Entreguem o texto a outro grupo, para que possam dar dicas e fazer eventuais melhorias.
1.4. Escrevam, agora, o vosso texto final.

O Piano
~~Adoro tocar piano,
de sentir as teclas
a beira do meu amigo
Adriano.~~

Adoro tocar piano,
de sentir as teclas a beira
do meu amigo Adriano

O Piano

Adoro tocar piano
de sentir as teclas
a beira do meu amigo Adriano

Adoro ir a Musicais
Ver as pianistas mais bonais
Adoro o piano
mais que mil e um cristais

Adoro carregar no pedal
Dó, Ré, Mi, Fá, Sol
Tudo tal!

Figura 21 – Planificação e Revisão de um Texto Poético (ex.2)

Na segunda sessão, verificou-se uma melhoria na gestão do tempo, o que permitiu aos alunos realizarem todas as fases do ciclo de escrita, ou seja, a planificação, a textualização e a revisão de um texto poético. Segundo os exemplos apresentados, os grupos envolvidos na criação do texto anteciparam as principais ideias que iriam constar do texto final, evidenciando, desse modo, a estreita ligação entre as fases de planificação, de textualização e, por fim, de revisão. Esta sessão também permitiu aos alunos que realizassem a troca das suas produções textuais entre os vários grupos, a fim de obterem e fazerem sugestões e melhorias, durante a fase de revisão. Tendo em conta que não foi possível realizar na primeira sessão a última fase do ciclo de escrita, tal como nas sessões de 1.º Ciclo, tornou-se especialmente pertinente que os discentes se apropriassem dessa metodologia, a fim de os aproximar da sua necessidade e das vantagens inerentes.

Quanto ao primeiro exemplo, o grupo constituído por indivíduos femininos realça a proximidade e a amizade partilhadas pelos mesmos. Esta interação entre o texto e a manifestação pessoal evidencia a afetividade com que o grupo se relacionou com o género textual em estudo, permitindo uma abordagem com valor, significado e introspeção. O texto poético em si é constituído por três quadras, um monóstico e uma quintilha, com rima emparelhada, mista e versos soltos. O segundo exemplo evidencia a proximidade que o grupo sente em relação ao objeto piano, manifestada num texto poético criado por dois tercetos e uma quadra, cujo esquema rimático apresenta rimas mistas e versos soltos.

No final da sessão, pediu-se aos educandos para referirem os aspetos positivos e negativos da mesma, e/ou dar sugestões para a intervenção seguinte. Os alunos não apontaram quaisquer aspetos negativos, revelando apreciações como: “Gostei muito da aula, por não ter sido secante.”; “Foi uma forma divertida de aprender.”; “Gostei da aula, por ter sido, mais uma vez, algo diferente.”; “Eu gostei da aula por termos trabalhado em grupo.”; “Eu gostava que, para a próxima, houvesse grupos maiores.”; “Eu concordo, poderia haver grupos diferentes.”; “Como [ele] disse, não foi uma aula secante. Foi diferente e diverti-me muito a trabalhar em grupo.”.

A atividade complementar foi a mesma da sessão anterior, isto é, indicou-se aos alunos que podiam efetuar a leitura ou a escrita de textos poéticos por livre vontade, a fim de promover hábitos de leitura do género textual em questão.

Sessão 3

Nesta sessão procedeu-se à leitura dos textos poéticos indicados pelos alunos, durante os tempos livres, nomeadamente: “A raposa e as uvas”, de José Viale Moutinho, “Mar Português”, de Fernando Pessoa, e “A triste história do zero poeta”, de Manuel António Pina. Todos estes textos estavam integrados no manual escolar de Português do 5.º ano de escolaridade e, assim, mais acessíveis aos mesmos. Esta atitude afetiva pelos textos poéticos demonstrou que os discentes possuem um gosto considerável em contactar com este género textual. Apenas foi necessário permitir-lhes essa interação e provocar a sua curiosidade em torno dos aspetos estéticos e dos diversos sentidos contidos no texto poético.

A última sessão, semelhante ao que acontecera na terceira sessão desenvolvida no 1.º Ciclo, partiu de um texto poético de “estrutura convencional”, de modo a introduzir as características da poesia visual. A análise do texto poético “Xícara”, de Fábio Sexugi, foi pertinente para destacar algumas interpretações possíveis face ao seu conteúdo, pois pretendia-se que os educandos se aproximassem das potencialidades da poesia visual, conjugando a vertente da escrita com a vertente visual.

Nesse sentido, apresentou-se-lhes, de seguida, o poema visual homónimo de Fábio Sexugi, no qual destacaram as diferenças entre ambas as modalidades, realçando a disposição gráfica do texto em forma de xícara. Além disso, verificou-se que o conceito de “prosa” não se encontrou presente nos alunos, tendo sido necessário a sua explicação. Curiosamente, este conceito não tinha sido indicado como desconhecido pelos alunos do 1.º Ciclo, mesmo após várias inquirições por palavras desconhecidas no texto.

Através da exposição de vários exemplos de poesia visual, os alunos conseguiram identificar os fatores que contribuem para a sua construção e que permitem estimular outro tipo de interpretações. A importância atribuída à mensagem verbal e visual foi destacada pelos alunos como sendo equivalente, o que era uma das principais metas a alcançar nesta sessão. Além disso, a criação de um poema visual em forma de uma árvore, em grande grupo e sugerido pelos mesmos, contribuiu para que os alunos ativassem os conhecimentos adquiridos, durante o momento da iniciação à poesia visual. O restante tempo da sessão foi dedicada à expressão escrita em termos pessoais e criativos de um poema visual, apresentando-se, adiante, dois dos exemplos produzidos:

Antes de se iniciar a atividade de escrita em termos pessoais e criativos, distribuiu-se os alunos em grupos de três, quatro e cinco elementos, visto que na sessão anterior tinham manifestado o gosto em realizar a atividade com colegas diferentes e em grupos maiores. Esta alteração dos grupos não provocou qualquer alteração no comportamento dos alunos, continuando a estar empenhados e dedicados à tarefa proposta. Contudo, o grupo com cinco elementos evidenciou uma interação bastante reduzida, tendo em conta o resultado final obtido. Houve momentos de partilha de ideias, momentos de seleção crítica e reflexiva e momentos de negociação entre as várias propostas que iam surgindo em grupo. O aspeto negativo observado foi a envolvimento insuficiente na fase de textualização, pois enquanto dois dos elementos estiveram ativamente envolvidos na criação, os restantes membros do grupo pouco participaram, intervindo apenas quando interrogados pela sua opinião face ao processo de criação do poema visual.

Os dois exemplos que se apresentaram anteriormente refletem a envolvimento e a compreensão dos alunos em relação à poesia visual. O primeiro exemplo, realizado por um grupo exclusivamente do sexo feminino, aborda o conceito do “feminismo” em que o aspeto gráfico possivelmente será uma borboleta, o que ironicamente, também, poderá ser visto como um laço (gravata-borboleta em português brasileiro). O presente poema visual poderia representar um detonador para abordar questões de género, isto é, que concepções existem na sociedade atual, e em particular no ensino, sobre o papel diferenciador atribuído aos sexos feminino e masculino. A relação que foi criada pelo grupo responsável permite interpretações para além das que provavelmente estavam previstas, o que evidencia as potencialidades que a poesia visual cria e estabelece perante diferentes recetores.

O segundo exemplo não deixa grandes dúvidas em se tratar de uma representação do azevinho, embora seja possível imaginar outras imagens associadas. Tal como no primeiro exemplo, verifica-se o cumprimento entre a fase de planificação e de textualização, fundamentais para o processo textual. O desempenho dos alunos perante o ciclo de escrita, embora a revisão não tenha tido a atenção merecida que se gostaria de ter dado, demonstrou uma consciência ativa das fases envolvidas na produção textual. Assim sendo, o grupo desenvolveu um poema visual com palavras que caracterizassem o azevinho, dispondo-as graficamente na sua ficha de trabalho e completando, desse modo, a sua representação de um azevinho.

Capítulo IV

Considerações Finais

Conclusões

O presente projeto, desenvolvido nos contextos de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, pretendeu abrir o “apetite” para a abordagem didática da poesia e permitir uma visão relevante da sua inserção no ensino básico. A poesia continua a ser um texto literário desvalorizado nas escolas, afastando “os leitores da [sua] fruição estética” (Ramos, 2007, p. 79). É imprescindível fomentar atitudes de inovação e de mudança. Esta mudança não deve ser encarada como um “trabalho” acrescentado ou uma ameaça ao processo de ensino e aprendizagem atualmente praticado, mas antes como um enriquecimento pessoal e transformador. Pelas palavras de Santos & Balancho (1999): “ser professor hoje, ontem, amanhã, implica a introspeção permanente, a reflexão profunda sobre as coisas, o diálogo criativo com o mundo e a recusa de fronteiras” (Santos & Balancho, 1999, p. 9). O mesmo se aplica aos alunos, mas para isso é necessário promover experiências novas e diferentes. No que diz respeito à poesia em particular, os textos poéticos devem ser significativos para os mesmos, devem levar os discentes a questionar o mundo, e sobretudo estarem associados ao prazer e à vontade de serem lidos ou escritos por eles.

Durante todas as sessões desenvolvidas em ambos os contextos, foi crucial aceder a atividades motivadoras e significativas para os educandos, pois a motivação garante a funcionalidade e a envolvência ativa nas aprendizagens realizadas. É o que dá sentido a todas as decisões e ações tomadas, colocando o aluno no centro da ação pedagógica. É importante refletir sobre os aspetos que vão ao encontro dos interesses dos discentes, visto que só assim se realizam aprendizagens relevantes e essenciais. Nesse sentido, foi vantajoso realizarem-se avaliações formativas durante os vários momentos do projeto, a fim de averiguar até que ponto estavam a ser contemplados os objetivos estabelecidos no início das intervenções. Além disso, foi uma estratégia que dava uma maior relevância a todo o processo de aprendizagem, em vez de concentrar a atenção unicamente nos resultados finais.

De igual forma, promoveu-se em todas as sessões o trabalho cooperativo, principalmente no que diz respeito à escrita em termos pessoais e criativos, originando ganhos em socialização. Apesar de os grupos de alunos não apresentarem problemas significativos em termos comportamentais, a aprendizagem e a experiência de trabalho conjunto, optando-se por trabalhos de grupo e de escrita coletiva, promoveram o trabalho cooperativo, negligenciado durante as observações realizadas. O objetivo não foi de todo a existência de um produto final,

mas sim as interações e os processos que o tornaram autêntico. Deu-se a possibilidade aos alunos de contribuírem de forma diferente, e conforme as suas habilidades, para uma tarefa comum. O diálogo, a entreaajuda, a escuta do outro, a negociação, a argumentação e a partilha de inúmeras ideias acompanharam os educandos em todas as situações, o que permitiu o êxito das atividades desenvolvidas. Colomer, Ribas e Utset (2006) dizem nesse sentido que “uma atividade de escrita, em grupo, proporciona as vantagens do trabalho cooperativo, tanto para todo o grupo quanto para os pequenos subgrupos de trabalho” (Colomer et al., 2006, p. 63). Essa atividade de escrita, tendo em conta a planificação, textualização e a revisão (ciclo de escrita), envolve vários processos cognitivos, cuja abordagem em grupo favorece a compreensão e a aplicação dos mesmos. Os grupos de alunos observados não possuíam o hábito de planificarem os seus textos, tendo sido necessária a sua explicitação, isto é, foi fundamental promover a compreensão do que se pretendia antes de iniciarem a fase de textualização.

Deu-se igualmente uma grande importância à leitura de textos poéticos, visando uma troca de impressões acerca do conteúdo. Evidentemente, cada aluno apresentou as suas próprias interpretações face aos textos poéticos trazidos para a sala de aula, consoante as suas experiências, a sua cultura e os seus valores pessoais. Contudo, essas interpretações permitiram evidenciar a multiplicidade de significados que um texto poético pode assumir, que é o que o torna tão especial e único. Associado ao conteúdo, levantou-se a questão do valor estético da poesia, sensibilizando os alunos para os aspetos fónicos e rítmicos da linguagem poética, com especial ênfase na rima. Também a poesia visual permitiu um olhar específico em torno da forma gráfica da escrita, obedecendo a diferentes leituras e/ou interpretações. Toda esta envolvência no âmbito da poesia possibilitou aos alunos desenvolverem a sua capacidade criativa e imaginativa, apelando aos seus sentidos e às suas emoções na e para a descoberta da linguagem poética. Aceder à poesia no ensino, através de propostas didáticas, “é precisamente o que permite à criança compreender melhor, ler melhor e dizer melhor a poesia dos autores que vai encontrando paralelamente” (Bastos, 1999, pp. 180–181). E para que esse contacto seja por prazer e por iniciativa própria cabe à escola despertar a imaginação dos alunos, pois só desse modo serão “fascinados” pela linguagem poética.

Nesse seguimento, as atividades de pré-leitura, leitura e de pós-leitura visaram uma abordagem multifacetada em relação aos textos poéticos, permitindo uma fruição ampla das suas características. Momentos de inferir, argumentar, comparar e interpretar foram ações

transversais às propostas desenvolvidas. O recurso às ilustrações foi uma estratégia propícia, para evocar as primeiras impressões do conteúdo temático dos textos abordados, funcionando “como uma lente através da qual é percebido o texto e a(s) mensagem(ns) que ele contém” (Ramos, 2010, p. 11). Consequentemente, os alunos tiveram de interpretar a interação entre texto verbal e texto não-verbal, repleto de significados próprios e numa perspetiva de complementaridade. Já a atividade de pós-leitura pretendia reunir, através da exploração oral e escrita, as principais interpretações realizadas em torno dos textos poéticos analisados, promovendo, assim, a discussão em torno do conteúdo temático e do valor estético.

Em virtude do que foi mencionado, a poesia pode e deve merecer uma maior importância no contexto educativo. Trata-se de “romper” antigas conceções e posicionamentos negativos face a este género literário, enaltecendo as suas características estéticas e a singularidade da sua linguagem. Tal como indica Couto (2006), muitos professores evitam a abordagem à poesia, pois durante a sua vida escolar não foram despertados para a sua fruição plena, assumindo-a como algo intocável ou, como diria Souza (2006), apenas para “embelezar” as festividades comemoradas nas escolas. Apesar de haver um maior esforço na divulgação de textos poéticos, tal como refere Couto (2006), é a “impreparação, para não dizer falta de sensibilidade, de muitos professores face a este tipo de texto e às suas potencialidades pedagógicas”, que desfavorece o contacto com a poesia (Couto, 2006, pp. 268–269). Dificilmente se poderá despertar nos alunos atitudes prazerosas perante a poesia, se o próprio professor não demonstrar nenhum afeto em relação à mesma. Naturalmente, exigirá um esforço maior em reunir materiais e estratégias de ensino propícios para as atividades didáticas em torno da poesia, visto que os documentos oficiais de ensino, como anteriormente apresentado, mantêm uma postura bastante passiva no que diz respeito ao seu ensino e aprendizagem. De facto, o nível de envolvimento dedicado à poesia depende principalmente da atitude do professor, pois este pode não se sentir entusiasmado em despertar o interesse pela poesia nos alunos. Neste caso, “não ocorre nenhum incumprimento da sua função profissional esperada”, tendo em conta os documentos oficiais de ensino.

Posto isto, o projeto levado a cabo contribuiu para um crescimento pessoal e profissional, através de experiências gratificantes, exaustivas e repletas de emoções. Durante o pouco tempo de estadia no CSTJ criaram-se relações sinceras e puras com os alunos, que melhoraram exponencialmente as atividades desenvolvidas. A sensação de ser uma “pessoa de fora”, um

“convidado”, deixou de existir logo após os primeiros dias. Criou-se um ambiente de confiança e de sinceridade, permitindo aos alunos que se esprimissem livremente, sem quaisquer inibições. Esta proximidade entre estagiário/investigador e alunos foi de tal forma relevante que todas as semanas eles se questionavam pelo momento em que se iriam realizar as intervenções. Os alunos já se encontravam motivados mesmo antes de se implementar o projeto, evidenciando a sua curiosidade. A função do professor reside, assim, na articulação entre os interesses dos discentes, as suas habilidades e os objetivos comuns face ao ensino e à formação de indivíduos reflexivos e críticos.

É de frisar neste ponto também que, apesar de se ter dado uma maior importância ao processo de ensino e aprendizagem do texto poético, os alunos evoluíram a nível da sua formação integral. Iniciou-se os alunos à arte em geral com vista à formação do seu sentido estético. A imaginação está ligada ao “desenvolvimento conjunto da linguagem e da inteligência”, exercitando a “memória saudavelmente” (Guedes, 1999, p. 34). Há, desse modo, uma “concentração/focalização da atenção dispersa” dos alunos, ajudando-os a “vencer constrangimentos”, visto que se trata de uma descoberta pessoal (Guedes, 1999, pp. 34–35).

Além disso, a poesia contribuiu para que os alunos se pudessem exprimir melhor, apurando o seu conhecimento “a nível cognitivo e afetivo” (Guedes, 1999, p. 35). O trabalho cooperativo foi crucial, permitindo aos alunos aceitarem as diferenças do outro, partilhando as suas ideias, de modo a fomentar práticas de escuta e de negociação. Tudo isto contribuiu para a formação integral dos alunos, provocando uma maior independência e sentido crítico face às atividades desenvolvidas como para futuras atividades a serem implementadas.

Por fim, importa realçar a opção por se ter usado materiais semelhantes no 1.º e no 2.º Ciclos. Através dessa metodologia pôde-se observar melhor os processos de raciocínio implicados nas atividades propostas aos alunos. Pretendia-se averiguar o grau de envolvimento e de compreensão dos discentes, aplicando-se as mesmas estratégias. Visto que em ambos os ciclos as fases da leitura e da escrita não estavam totalmente consagradas na sua prática, foi essencial introduzir esses processos e registar o seu impacto na turma. Verificou-se que o 2.º Ciclo se apropriou com uma maior facilidade a ambos os processos, enquanto o 1.º Ciclo teve algumas dificuldades em aplicar o ciclo da escrita. De um modo geral, as atividades desenvolvidas em ambos os ciclos permitiram situar as diferentes capacidades dos alunos na abordagem ao texto poético.

Limitações

Naturalmente houve algumas limitações ao nível da implementação do projeto, nas quais se destaca o tempo atribuído e disponível para as diversas intervenções. No que diz respeito ao 1.º Ciclo, apenas foi possível realizarem-se três sessões de 75 minutos cada, o que limitou drasticamente as atividades desenvolvidas. Foi necessário tomar certas decisões e ajustes durante a própria intervenção, a fim de maximizar as aprendizagens nesse curto espaço de tempo. Tal como se tem vindo a referir, o tempo dedicado à revisão das produções textuais foi muito reduzido e praticamente inexistente nas diversas sessões realizadas. Quanto ao 2.º Ciclo, já se sentiu uma maior liberdade em fomentar atividades mais complexas, tendo em conta que o tempo disponível era de 90 minutos por sessão. Contudo, também neste contexto se verificou uma reduzida abordagem à fase de revisão dos textos criados, pois a maior parte do tempo foi dedicada ao diálogo em torno dos textos poéticos em estudo e à fase de planificação e de textualização dos textos poéticos.

Outro aspeto relacionado com as limitações do projeto é a abordagem à poesia visual. Enquanto se dedicou duas sessões aos textos poéticos de “estrutura convencional”, apenas se teve oportunidade de atribuir uma única sessão à poesia visual. Uma divisão equitativa entre ambas as modalidades teria sido benéfica para a comparação das melhorias ou piorias das produções escritas. Além disso, foi difícil reunir informações em torno da poesia visual, limitando-se a pesquisa por documentos presentes na *world wide web*. As fontes em formato de livro não estavam acessíveis, ou não se dedicavam suficientemente em torno de propostas didáticas.

Por último, verificou-se que as próprias reflexões, reunidas posteriormente num portefólio, não refletiam todas as situações vivenciadas no contexto educativo. As escolhas efetuadas relativamente aos aspetos que iriam ser observados influenciaram as perspetivas com que se realizaram as reflexões. Foi necessário tomar algumas decisões, pois, dependendo dos objetivos, tudo estaria carregado de significados, como a disposição da sala de aula, a distribuição dos alunos na sala, os recursos existentes e as interações entre os alunos. Também teria sido oportuno a existência de um gravador de áudio, a fim de captar as falas dos alunos de forma fidedigna e imediata, facilitando a recolha de dados.

Recomendações

No que diz respeito às recomendações, tendo em conta as várias fases do projeto, aconselha-se, caso seja possível, expandir o número de sessões atribuídas à temática apresentada. Isto é, promover sessões em que cada atividade receba o tempo necessário para um aproveitamento eficaz. Entre outras opções possíveis, recomenda-se a abordagem sistemática das fases do ciclo de escrita, não como momentos sucessivos, mas de interação e reflexão constante entre as várias fases. Seria interessante, também, envolver a Comunidade Educativa na e para a sensibilização da poesia. Uma possível estratégia, para esse fim, seria uma reunião no anfiteatro, ou num espaço livre, onde se recitassem os poemas preferidos. Os alunos aproximar-se-iam dos textos poéticos de uma forma muito mais cativante, associadas a momentos de fruição e de puro prazer.

Recomenda-se, ainda, a interação entre a poesia e as expressões artísticas, em particular com a Educação Musical, visto que o ritmo e a sonoridade da língua se manifestam efetivamente nas canções. Poder-se-á reservar alguns minutos no início e no final da aula, para se escutar a poesia e/ou “brincar” com as palavras contidas nos textos poéticos, realizando rimas diferentes, trocando palavras, inventando ritmos distintos, entre outras infinitas possibilidades.

Por fim, aconselha-se o contacto com textos poéticos de qualidade e de autores conceituados, pois é uma primeira garantia de que os textos com que os alunos se relacionam sejam de valor. Como nas idades iniciais esse conhecimento ainda não está desenvolvido, cabe ao professor selecionar as obras de maior interesse para os alunos, tendo em conta as suas características e motivações.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- AA. W. (2009). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Albert, M.-P., Castaing, J., & Copin, M. (1980). A Poesia no Ensino Primário. In M. Cosem (Ed.), *O Poder da Poesia*. Coimbra: Almedina.
- Alencar, E. S. de. (1991). *Como Desenvolver o Potencial Criador*. Petrópolis: Vozes.
- Álvares, C. (2001). *Uma Introdução ao Estudo do Texto Literário* (1ª ed.). Lisboa: Didáctica Editora.
- Alves, M. dos S. (1978). *O Texto Literário* (1ª ed.). Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.
- Andrade, E. de. (2000, Abril). Relâmpago: Revista de Poesia - Como Falar de Poesia. nº6, 27–28.
- Bacelar, J. (2001). *Poesia Visual*. Universidade da Beira Interior. Retrieved from <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bacelar-jorge-poesia-visual.pdf>
- Bakhtine, M. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barata-Moura, J. (2002). Para uma Ontologia do Imaginário. In A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (1ª ed.). Viseu: Gradiva.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1997). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: MEC/DGIDC.
- Buoro, T. (2014). *O Texto Pluricódigo da Poesia Visual*. Universidade Estadual Paulista. Retrieved from <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115608/000810174.pdf?sequence>

=1

- Cabral, M. M. (2002). *Como Abordar...O Texto Poético*. Porto: Areal Editores.
- Campino, S. L. (2011). *O Experimentalismo na Obra de Alexandre O'Neill*. Universidade Nova de Lisboa. Retrieved from [https://run.unl.pt/bitstream/10362/7096/1/O Experimentalismo na obra de Alexandre O'Neill.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/7096/1/O%20Experimentalismo%20na%20obra%20de%20Alexandre%20ONeill.pdf)
- Carmo, M., & Dias, M. C. (1994). *Introdução ao Texto Literário* (14ª ed.). Lisboa: Didáctica Editora.
- Ceia, C. (2010). Caligrama. Retrieved July 28, 2016, from <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6579/caligrama/>
- Cerrillo, P. C. (2006). Literatura Infantil e Mediação Leitora. In F. J. F. de Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Colomer, T., Ribas, T., & Utset, M. (2006). Organização Cooperativa de Trabalho: A Escrita por Projetos - "Você é o autor." In A. Camps (Ed.), *Propostas Didáticas para Aprender a Escrever*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, L. de M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Cosem, M. (1980). Criatividade Poética e Cultura do Imaginário. In M. Cosem (Ed.), *O Poder da Poesia*. Coimbra: Almedina.
- Costa, M. H. B. da, & Paixão, M. de F. (2004). Investigar na e sobre a Ação através de Diários de Formação - Procura de Compreensão de Processos de Mudança na Prática Pedagógica. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Eds.), *Investigação em Educação: Abordagens Concepuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Couto, J. M. (2006). Explorando as Potencialidades da Língua e da Literatura Infantil e Juvenil - Vivenciar a Língua: A Literatura Infanto-Juvenil e as Expressões Artísticas. In F. J. F. de Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

- Delas, D., & Filliolet, J. (1975). *Lingüística e Poética*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Filipe, B. (2004). A Investigação-Ação enquanto Possibilidade e Prática de Mudança. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Eds.), *Investigação em Educação: Abordagens Concepuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Grupo Francês de Educação Nova. (1980). *O Poder da Poesia*. (M. Cosem, Ed.). Coimbra: Almedina.
- Guedes, T. (1999). *Ensinar a Poesia* (3ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. Á. S. (2002). *Entre Bastidores: O Lado Oculto da Organização Escolar* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Guimarães, S., & Lourenço, M. (2007). Palavras Cruzadas - Entrevista: Gabriela Marcondes, por Rodrigo de Souza Leão. *Germina - Revista de Literatura & Arte*, 3. Retrieved from http://www.germinalliteratura.com.br/pcruzadas_gabrielamarcondes_mar2007.htm
- Hennigh, K. A. (2008). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Jean, G. (1995). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. C., Gomes, A. P., Pinto, A. M., & Barroso, J. M. (2010). O Desenvolvimento da Linguagem Especializada no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Os Textos Literários. In Í. S. P. Pereira (Ed.), *O Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construção de Saberes Profissionais no Contexto do PNEP e do Novo Programa de Português (Vol. 2)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Machado, J. P. (1981). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa (Vol. IV)*. Lisboa: Amigos do Livro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo e Castro, E. M. de. (1995). (H)a ver Ana Hatherly. Notas sobre a Poesia Visual. In *Vôos da Fénix Crítica* (pp. 223–238). Lisboa: Cosmos. Retrieved from <http://www.po-ex.net/taxonomia/transtextualidades/metatextualidades-alografas/e-m-de-melo-castro-h-a-ver-ana-hatherly>

- Miel, A. (1972). *Criatividade no Ensino*. (A. Miel, Ed.) (2ª ed.). São Paulo: IBRASA.
- Milian, M. (2006). Uma Exposição de Poesia: Poemas para Ler e Compreender, para Dizer para Olhar, para Brincar. In A. Camps (Ed.), *Propostas Didáticas para Aprender a Escrever*. Porto Alegre: Artmed.
- Moisés, M. (1967). *A Criação Literária - Poesia* (10ª ed.). São Paulo: Editora Cultrix.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Observador. (2015). Morreu a Escritora e Artista Visual Ana Hatherly. Retrieved July 27, 2016, from <http://observador.pt/2015/08/05/morreu-a-escritora-e-artista-visual-ana-hatherly/>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A Investigação-ação e a Construção de Conhecimento Profissional relevante. In *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7–14). Porto: Porto Editora.
- Parker, H. C. (2005). *Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade*. Porto: Porto Editora.
- Pen Clube Português. (2015). Ana Hatherly: Entre a Pintura e a Poesia. Retrieved July 27, 2016, from <http://www.penclubeportugues.org/?cat=16>
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palma e Meio: Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a Infância e Ilustração: Leituras em Diálogo* (1ª ed.). Porto: Tropelias & Companhia.
- Santos, A. M. R. dos, & Balancho, M. J. S. (1999). *A Criatividade no Ensino do Português* (8ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Serralves. (2013). *Ana Hatherly*. Retrieved from http://www.serralves.pt/documentos/DossiersPedagogicosSE/1309_5D_AnaHatherly_v2.pdf
- Souza, R. J. de. (2006). A Poesia no Contexto Escolar: Sons e Rimando Formando Leitores. In F. J. F. de Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para*

Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel.

Tavani, G. (1983). *Poesia e Ritmo* (1ª ed.). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Veloso, R. M. (1994). *A Obra de Aquilino Ribeiro para Crianças: Imaginário e escrita*. Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo A

Ficha de Trabalho N°1

Português – 2.º ano

Nome: _____

Data: _____

1.) Lê o poema “Papagaio”.

Papagaio

O papagaio é,
é como muitas pessoas,
um bicho que faz banzé
e que põe no mesmo pé
coisas más e coisas boas...

E como tudo o que diz,
o diz gritando, é pedante,
e é um bichinho feliz
talvez por ser ignorante.

Diz não, mas repete sim.
Diz sim, mas repete não.
Só pensa no amendoim
e é um grande comilão.

E como põe energia
quando diz tudo e diz nada
faz parte da academia
da ilustre bicharada.

E nos discursos que faz,
faz uma tal confusão,
que nenhum bicho é capaz
de saber quem tem razão.

Porque o papagaio é,
é, como muitas pessoas,
um bicho que faz banzé
e que põe no mesmo pé
coisas más e coisas boas.

Sidónio Muralha,

Bichos, Bichinhos e Bicharocos, Livros Horizonte, 1977



1.1.) Que sentimentos despertou em ti a leitura deste poema?

1.2.) De acordo com o que leste, preenche a tabela com as rimas que encontraste.

1.3.) Indica cinco qualidades que melhor caracterizam o papagaio.

Anexo B

Ficha de Trabalho N°2

Português – 2.º ano

Nome: _____

Data: _____

- 1.) De acordo com o poema que acabaste de ler, imagina a continuação do poema, acrescentando-lhe mais duas estrofes.

Antes

- 1.1.) Regista as ideias-chave do teu texto.

Ideias-chave

Durante

- 1.2.) Organiza as tuas ideias e constrói um texto poético.

Depois

1.3.) Relê, corrige e melhora o teu texto.

Já reli.

Já corrigi e melhorei.

1.3.1.) Entrega o texto a outro grupo, para que possam dar dicas e fazer melhorias.

1.4.) Escreve aqui o teu texto final.

Anexo D

Ficha de Trabalho N°1

Português – 2.º ano

Nome: _____

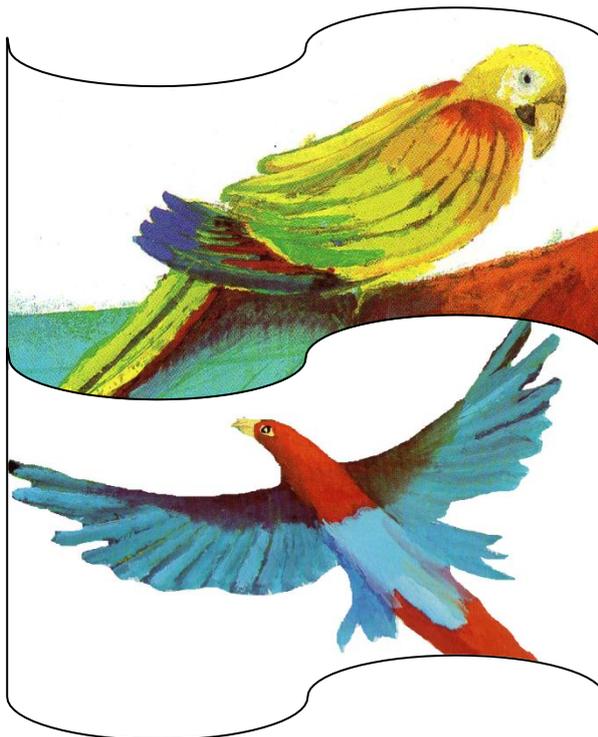
Data: _____

1.) Lê o poema “O fax do papagaio”.

O fax do papagaio

Cara arara, nuvens soltas
trocam voltas no meu céu,
que por caso é o teu,
e tapam a clara Lua,
tanto minha como tua.
Em Janeiro foste embora,
já estamos no mês de Maio.
Cara arara, volta agora,
sais daí pela meia-noite,
chegas aqui pela aurora,
para as asas de um papagaio
que te adora.

Violeta Figueiredo,
Fala Bicho, Caminho, 1999



1.1.) Porque é que será que a arara se foi embora em janeiro?

1.2.) De acordo com o que leste, preenche a tabela com as rimas que encontraste.

1.3.) Lembras-te do poema “Papagaio” de Sidónio Muralha? Compara o papagaio desse texto poético com o papagaio do poema que acabaste de ler.

Anexo E

Ficha de Trabalho N°2 Português – 2.º ano
Nome: _____
Data: _____

1.) De acordo com o poema que acabaste de ler, imagina a resposta da arara dada ao papagaio.

Antes

1.1.) Regista as ideias-chave do teu texto.

Ideias-chave

Durante

1.2.) Organiza as tuas ideias e constrói um texto poético.

Caro papagaio, _____

Depois

1.3.) Relê, corrige e melhora o teu texto.

Já reli.

Já corrigi e melhorei.

1.3.1.) Entrega o texto a outro grupo, para que possam dar dicas e fazer melhorias.

1.4.) Escreve aqui o teu texto final.

Caro papagaio, _____

Anexo F

T.P.C.

1.) Escreve dez adjetivos à tua escolha.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Anexo G

Ficha de Trabalho N°1 Português – 2.º ano
Nome: _____
Data: _____

1.) De acordo com o que aprendeste acerca da poesia visual, experimenta criar um ao teu gosto.

Antes

1.1.) Regista as ideias-chave que gostarias de incluir no poema visual.

Ideias-chave

Durante

1.2.) Organiza as tuas ideias e usa este espaço para criares o teu poema visual.

Depois

1.3.) Relê, corrige e melhora o teu poema visual.

Já reli.

Já corriji e melhorei.

1.3.1.) Entrega o teu poema visual a outro grupo, para que possam dar dicas e fazer melhorias.

1.4.) Coloca, aqui, a versão final do teu poema visual.

Anexo H

Ficha de Trabalho N°1

Data: 24/05/2016

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ N° _____

Grupo I – Leitura e Compreensão

1. Lê o texto expressivamente e responde às questões que lhe seguem.

Mistérios de escrita

Escrevi a palavra flor.
Um girassol nasceu
no deserto de papel.
Era um girassol
5 como é um girassol.
Endireitou o caule,
sacudiu as pétalas
e perfumou o ar.
Voltou a cabeça
10 à procura do sol
e deixou cair dois grãos de pólen
sobre a mesa.
Depois cresceu até ficar
com a ponta de uma pétala
15 fora da Natureza.



Álvaro Magalhães, in "O limpa-palavras e outros poemas", 1.ª Ed., p. 23.
Porto: Edições ASA, 2000.

2. O que achas que o autor quer dizer, quando escreve os versos "Um girassol nasceu / no deserto de papel"?

3. Identifica o recurso estilístico presente nos versos 4 e 5, apresentando o seu sentido.

- 4.** Os versos 6 a 10 descrevem as características de um girassol. Essa descrição caracteriza corretamente a flor em questão? Justifica a tua resposta.

- 5.** Imagina que alguém te dissesse que o girassol parecia estar a espreguiçar-se. Concordarias com essa pessoa? Porquê?

- 6.** No verso 11 é dito que o girassol deixou cair dois grãos de pólen sobre a mesa. Achas que isso corresponde à realidade? O que te leva a dizer isso?

- 7.** O girassol ganhou vida a partir da palavra do sujeito poético. Procura explicar o sentido dos três últimos versos do poema.

Anexo I

Ficha de Trabalho N°2

Data: 24/05/2016

Nomes: _____ Ano: _____ Turma: _____

Grupo II – Exercício de Escrita

1. Imaginem que estão diante de uma página em branco. Que palavras escreveriam?
Componham um texto poético que evidencie criativamente as palavras escolhidas.

Planificação

- 1.1. Registem as ideias-chave do vosso texto.

Ideias-chave

Textualização

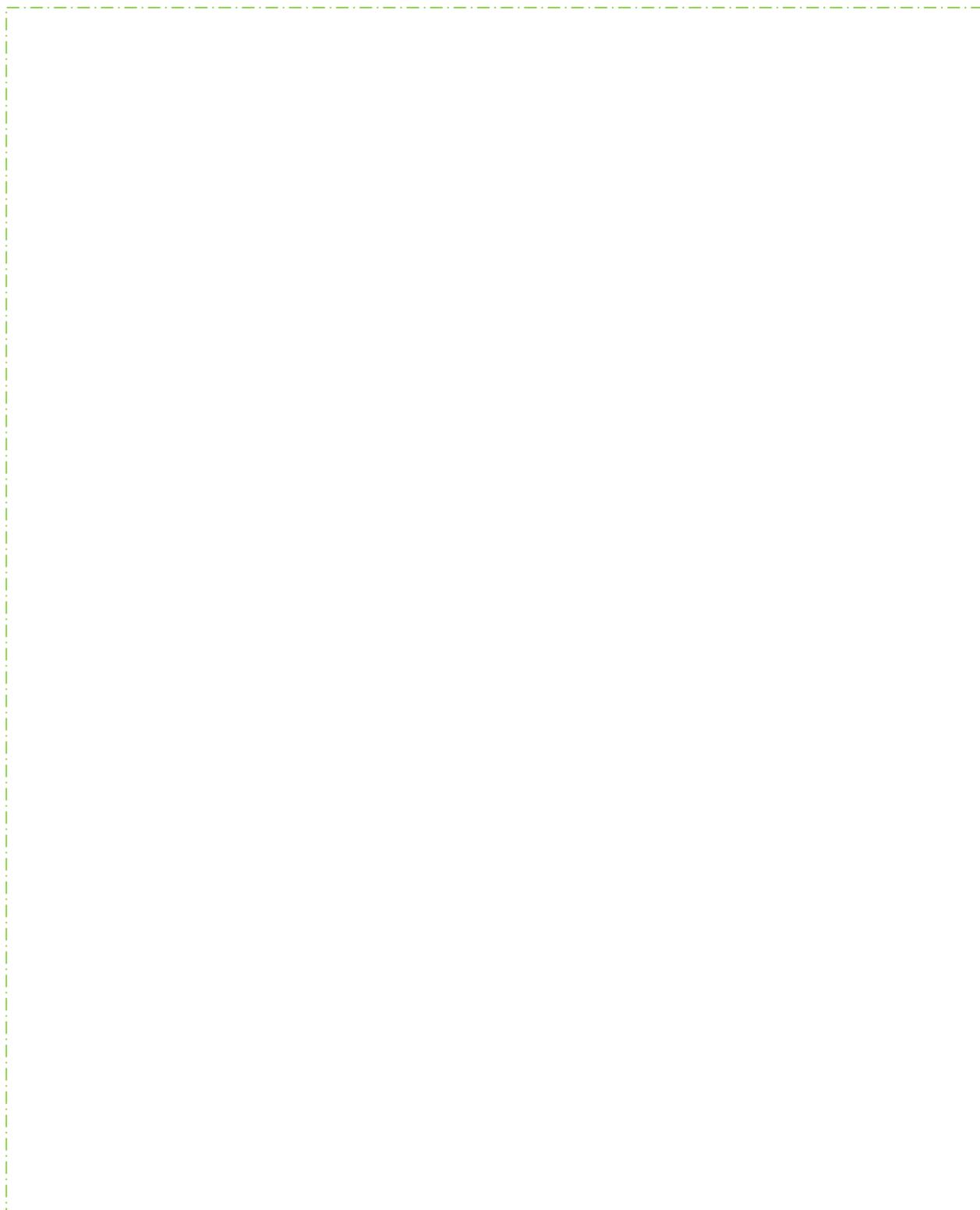
- 1.2. Organizem as vossas ideias e construam um texto poético.

Revisão

1.3. Releiam, corrijam e melhorem o vosso texto.

1.3.1. Entreguem o texto a outro grupo, para que possam dar dicas e fazer eventuais melhorias.

1.4. Escrevam, agora, o vosso texto final.



Anexo J

Ficha de Trabalho N°1

Data: 31/05/2016

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ N° _____

Grupo I – Leitura e Compreensão

1. Lê o texto expressivamente e responde às questões que lhe seguem.

A lapiseira

Eu posso viver sem sol,
sem ninguém à minha beira.
Mas só não posso viver
sem a minha lapiseira.

- 5 Rodo com ela nos dedos,
é varinha de condão,
breve fósforo que acende
lumes de imaginação.

- 10 Pássaro de bico negro,
de negro, negro carvão,
que leva com suas asas
a minha voz e canção.

Chamo o sol e os amigos,
assim, à minha maneira,
15 viajando no papel
só com uma lapiseira.



Lúisa Ducla Soares, in "A Cavalinho no Tempo", 1.ª Ed., p. 30.
Porto: Porto Editora, 2015.

2. Como caracterizas a relação entre o sujeito poético e a sua lapiseira?

3. No poema, o sujeito poético associa a lapiseira a dois objetos e a um animal. Quais são?

4. Explica a comparação entre a lapiseira e uma varinha de condão.

5. O que poderão significar os versos 7 e 8?

6. Explica o sentido do verso 9: “Pássaro de bico negro”.

7. Tendo como referência os versos 11 e 12, indica como se manifesta a voz do sujeito poético.

8. Recorre à última estrofe do poema. Achas que o sujeito poético se sente só? Justifica a tua opinião.

Anexo K

Ficha de Trabalho N°2

Data: 31/05/2016

Nomes: _____ Ano: _____ Turma: _____

Grupo II – Exercício de Escrita

1. A partir do poema “A lapiseira”, criem um texto poético sobre o(s) vosso(s) objeto(s) preferido(s).

Planificação

- 1.1. Registem as ideias-chave do vosso texto.

Ideias-chave

Textualização

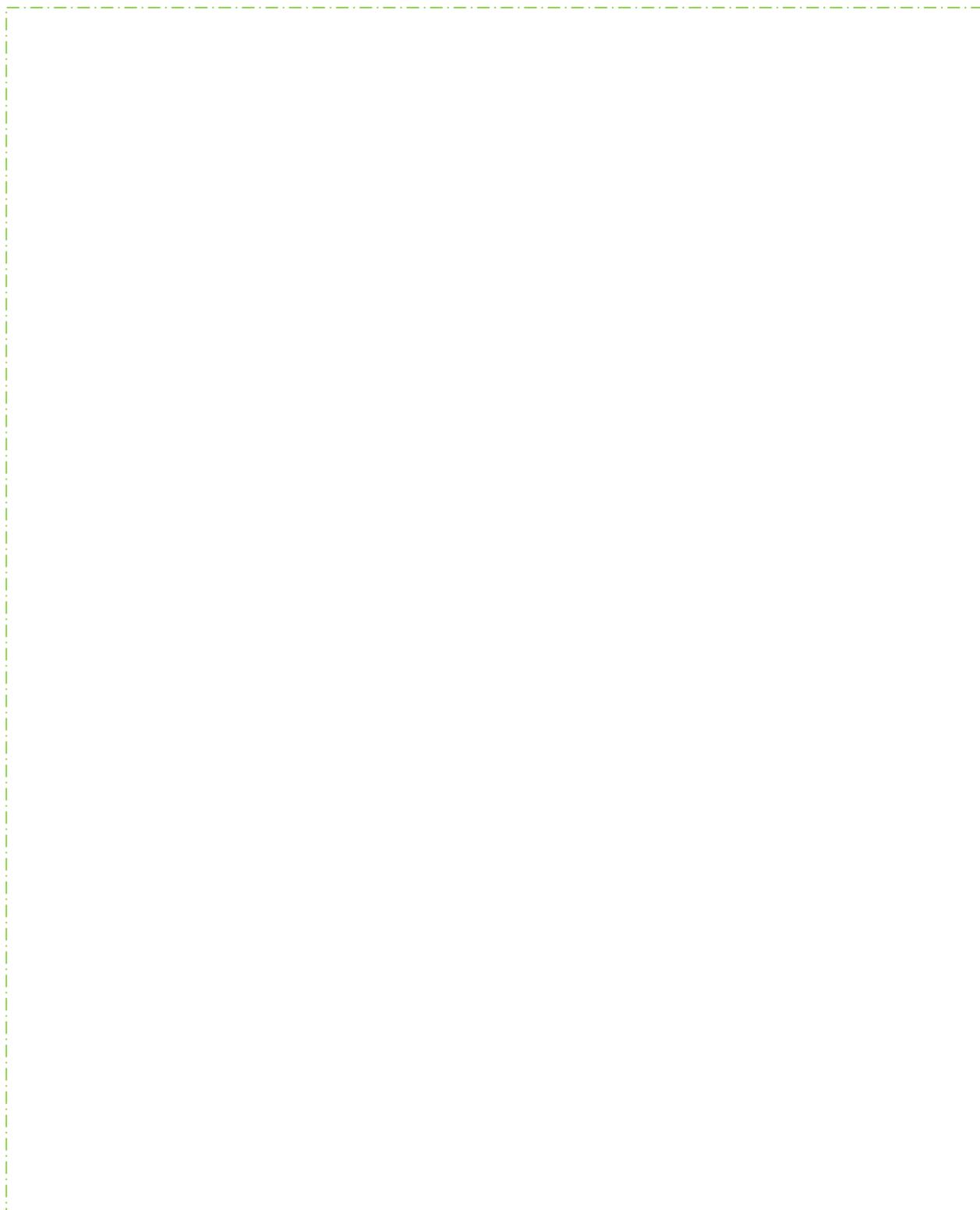
- 1.2. Organizem as vossas ideias e construam um texto poético.

Revisão

1.3. Releiam, corrijam e melhorem o vosso texto.

1.3.1. Entreguem o texto a outro grupo, para que possam dar dicas e fazer eventuais melhorias.

1.4. Escrevam, agora, o vosso texto final.



Anexo L

Ficha de Trabalho N°1

Data: 07/06/2016

Nomes: _____ Ano: _____ Turma: _____

Grupo I – Exercício de Escrita

1. De acordo com o que aprenderam acerca da poesia visual, experimentem criar um ao vosso gosto.

Planificação

- 1.1. Registem as ideias-chave que queiram incluir no poema.

Ideias-chave

Textualização

- 1.2. Organizem as vossas ideias e construam um poema visual.

Revisão

1.3. Releiam, corrijam e melhorem o vosso poema.

1.3.1. Entreguem-no a outro grupo, para que possam dar dicas e fazer eventuais melhorias.

1.4. Coloquem, aqui, a versão final do vosso poema visual.

