



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Joana Filipa Teixeira Ferreira

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos
do Ensino Básico

Um despertador chamado poesia

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Mestre Ana Júlia Marques

Março de 2017

O corpo fica muitas vezes contraído: ora o poema é um gesto na direção do outro, uma troca, uma dádiva.

Jean Pierre Siméon

Dedicatória

Aos meus primeiros alunos. A todos: aos do 1º ciclo e aos do 2º ciclo.

Pela constante e recíproca aprendizagem.

Agradeço especialmente aos participantes desta investigação, por serem tão difíceis,
diferentes e especiais.

Agradecimentos

Esta é a página escolhida para agradecer. Agradecer é um verbo tão nobre! Reconhecer atitudes de outrem que de alguma forma foram positivas para nós: um conselho, uma ajuda, o riso, a brincadeira, uma palavra mais assertiva ou uma palavra que aconchega a alma são momentos que (re)lembramos na algibeira das boas memórias.

Houvesse oportunidade de juntar numa só fotografia o conjunto de pessoas que foram indispensáveis para mim neste percurso, a escolha seria fácil pois lembrarme-ia rapidamente daqueles que sempre me acompanharam, não esquecendo, claro está, todos aqueles que de alguma forma se cruzaram comigo durante toda a formação académica.

Nesta fotografia iria juntar a minha família mais próxima, amigos e professores. Esta página de agradecimento é imune a hierarquias. As pessoas que nomeio não tem “conta, peso e medida”, uma vez que as identifico são e foram importantes nalgum momento específico da minha vida.

Assim, identifico (porque também me identifico com) a Professora e Orientadora Ana Júlia Marques, pelo ser humano que é, pelo profissionalismo e por todo o exemplo demonstrado desde as aulas de Didática às reuniões, conversas e aulas observadas. A segurança que me transmitiu e a valorização que teimou fomentar estarão para sempre gravadas. Obrigada pela inspiração e modelo motivador a seguir.

Agradeço, também:

À Professora Doutora Isabel Vale pelo conhecimento e compreensão em momentos de decisão fulcrais da minha formação académica.

Aos Professores que marcaram a minha formação académica, nomeadamente, ao Professor Rui Fonseca, à Professora Ana Barbosa, aos Professores: Daniel Tavares, Doutor Professor Luís Mourão, professor Pedro Menezes, ao caríssimo professor Gonçalo Marques pela informação, conhecimento, prática profissional e personalidade.

À Senhora minha Mãe. Por ser a minha, pela educação, pela cumplicidade e valores transmitidos. Por todo o Amor, bem-querer e por ser sempre o meu apoio.

Ao meu Pai, pelas poucas e essenciais palavras no momento oportuno.

À Dina e à Nhé pela amizade e pela presença, sempre. Há irmãs que não são de sangue.

À Professora Cristina Marante por toda a dedicação e exemplo extraordinário de profissionalismo e de pessoa; foi sem dúvida uma surpresa, foi sem dúvida a cereja no topo do bolo, a alegria daquela escola.

Aos meus priminhos Patrícia e Tiago, por serem os meus primeiros amigos e porque eu vos adoro.

À Tânia, por ser a “Mais” por estar longe mas, sempre, perto.

Ao José, pela boa disposição e presença.

À Sara, à minha “consciência” com nome. Pelas palermices, por seres o “apoio” enquanto houve Viana, pelas conversas, pela verdade, pelas risadas, pelos momentos menos bons a cuidarmos uma da outra. Encontramo-nos ou conhecemo-nos no momento certo e desde então, todos os momentos são certos para partilharmos esta bonita amizade. Impossível descrever o que esta amizade significou para mim ao longo deste percurso.

À Ritinha, maior do mundo, por todas as vivências de riso constante.

À Marisa, à minha amiga de Viana um Obrigada muito especial por todo o apoio, pela amizade, pelas conversas pessoais e profissionais, pelas discórdias, pelas ideias e por crescermos juntas nesta minha estadia pela tua cidade. Obrigada por tudo cujo agradecimento não é suficiente.

À minha Cris, à limiana mais resmungona de sempre, pela força desmedida que tens, pela brincadeira e risota pegada, pelas idas à biblioteca, pelas 1573 fotografias, ri-me muito contigo e isso acompanhar-me-á sempre.

À Gina, por teres sido a melhor companheira de trabalho que alguma vez tive, pela alegria que nos caracterizava e que nos acompanhava a cada entrada nas escolas, nas salas, nas aulas, nos intervalos, pelo auxílio prestado cujo objetivo era ajudarmo-nos mutuamente e por cada “contagem decrescente” aos pulos.

À minha Ré, por seres a boa disposição em pessoa, pela energia que transmites, por nos compreendermos tão bem por sermos tão parecidas, por seres amiga, pelas reviravoltas que a nossa amizade já teve, pelo trabalho e mente brilhante que és.

Aos meus colegas, pela partilha e experiências transmitidas.

A fotografia é uma bela forma de registar um momento, assim tenho a certeza de que as pessoas escolhidas para fazerem parte dela estariam sorridentes por assinalar um dos momentos mais felizes da minha vida. Como forma de agradecimento entregar-lhes-ia um exemplar com um “Obrigada” e a seguinte descrição:

É simples, tudo que é da vida herdou sentido¹

Quero, também, agradecer a Viana, à comunidade escolar da ESEVC, às comunidades escolares onde estagiei.

“Viana é amor” mas são poucas as cidades que começam com a “palavra” Amar.

¹ Música *Rosa Fogo, Amor Eletro*

Resumo

Este relatório insere-se no âmbito do trabalho de investigação desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada II, no contexto escolar do 2º ciclo de escolaridade do Ensino Básico. Especificamente, numa turma de 5º ano, na disciplina de Português.

Ao longo da intervenção pedagógica foi realizado um estudo que pretendeu responder à questão-problema: Qual a influência da motivação para a poesia no desenvolvimento das competências leitoras? Para tal, foi necessário conhecer a turma de forma a perceber quais os seus gostos, *hobbies* e hábitos de leitura a partir de observações, do questionário inicial. Posteriormente, partindo de diferentes estratégias/estímulos de carácter motivacional para as atividades da aula de Português pôde perceber-se que a resposta às atividades desafiadoras, da caixa denominada *Misteriosa*, contribuíram para fomentar as competências leitoras a partir de diferentes estratégias para a leitura (em silêncio e, preferencialmente, em voz alta) de texto poético, despertando o gosto pela poesia e pelas aulas de Português.

Para credibilizar este estudo de investigação, tendo em conta que esta é uma investigação em Educação, recorreu-se a uma metodologia qualitativa a partir de dados como observações, questionários, documentos (notas da investigadora e dos alunos) e gravações de vídeo.

Anteriormente à intervenção, os alunos revelavam dificuldades na leitura em voz alta, indisponibilidade para ler, pouca capacidade de argumentação/interpretação de texto e mostraram-se desmotivados, em geral, para a disciplina de Português.

Após e durante a intervenção da professora investigadora, e depois da análise de dados, as atividades realizadas serviram para desenvolver as competências leitoras (argumentação e interpretação de texto) através de atividades inovadoras que desafiavam a leitura e a compreensão de diferentes poemas.

A evolução dos alunos viu-se pela crescente e voluntária participação em todas as atividades (em sala de aula ou fora dela) que careciam da interpretação e discussão de texto poético, como na leitura em voz alta para a turma, para a comunidade escolar, bem como na disponibilidade total para a última atividade final que não pôde ser realizada por questões de tempo.

Ensinar a compreender a partir de desafios e da leitura em voz alta de texto poético foi uma aventura que se demonstrou totalmente viável e adequada.

Palavras-chave: motivação, poesia, leitura em voz alta, competências leitoras.

Abstract

This report is part of the research work carried out during the Supervised Teaching Practice II, in Middle School (2º ciclo, Ensino Básico) context, specifically, in a 5th grade Portuguese class.

Throughout the pedagogical intervention was carried out a study that sought to answer the question- problem: What is the motivation influence for poetry in the reading skills development? To do this, it was necessary to know the class in order to understand their tastes, hobbies and reading habits through observations, from initial questionnaire. Later, starting from different motivational strategies / stimuli for the Portuguese class activities, it was possible to understand that the response to the challenging activities, of the box called *Misteriosa*, contributed to foster reading skills from different strategies to the reading (in silence and, preferentially, aloud) of poetic text, awakening the pleasure for poetry and Portuguese lessons.

In order to give credibility to this research study, taking into account that this is an investigation in Education, a qualitative methodology was used based on data such as observations, questionnaires, documents (researcher and student notes) and video recordings.

Prior to the intervention, the students revealed difficulties in reading aloud, unavailability to read, less ability of argumentation / text interpretation and were generally unmotivated for Portuguese subject.

After and during the intervention of the researcher, and after the analysis of the data, the activities performed served to develop the reading skills (argumentation and text interpretation) through innovative activities that challenged reading and understanding of different poems.

The evolution of the students was seen by the increasing and voluntary participation in all activities (in class or outside) that lacked the interpretation and discussion of poetic text, as in reading aloud to the class, to the school community, as well as in the total availability for the last final activity that could not be accomplished due to timing issues.

Teaching to understand through challenges and the reading aloud of poetic text was an adventure that has proved to be totally practicable and appropriate.

Keywords: motivation, poetry, reading aloud, reading skills

Índice

Agradecimentos.....	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Índice de Figuras.....	XVII
Índice de Quadros.....	XVIII
Abreviaturas	XVIII
Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada.....	21
Capítulo I – O contexto educativo	27
Caracterização da Escola	28
Caracterização da turma	30
Capítulo II – Planificações e Reflexões	31
Matemática	31
História e Geografia de Portugal	33
Ciências Naturais	35
Português	37
Orientação para o Projeto	39
Parte II – Trabalho de investigação	41
Capítulo I - Introdução.....	43
Pertinência do estudo, problema e questões de investigação	43
Capítulo II - Revisão de literatura	47
1. A Poesia no programa de Português de 2º Ciclo do Ensino Básico	47
a) Importância do ensino da poesia no 2º Ciclo do Ensino Básico	47
b) Conteúdos programáticos	49
2. Leitura, compreensão leitora e (algumas) estratégias	57

3. A poesia no desenvolvimento das competências leitoras	63
4. Motivação vs Aprendizagem	69
O professor como elemento motivador	73
5. Estratégias para o ensino da poesia.....	75
5.1 Estratégias para fomentar o ensino das competências leitoras	75
5.2 Estratégias para fomentar o ensino da poesia	78
Capítulo III - Metodologia.....	83
Opções Metodológicas	83
Participantes	84
Procedimentos	85
Análise de dados	88
Calendarização do processo de investigação	89
Observações	94
Questionários	95
Documentos	96
Gravações vídeo/áudio	97
Análise de Dados Qualitativos	98
Capítulo IV – Projeto de investigação.....	101
Apresentação do Projeto de Investigação	101
Os participantes	104
Questionário Inicial	104
De Caixa a Misteriosa	121
Capítulo V – Conclusões e limitações do estudo de investigação.....	153
Conclusões do Estudo de Investigação	153
Limitações do Estudo de Investigação	162
Parte III – Reflexão sobre Prática de Ensino Supervisionada	165

Reflexão Global	167
Anexos	173

Índice de Figuras

Figura 1 - Seis estádios fundamentais de um estudo de investigação segundo Morse (1994).....	87
Figura 2 - Quantidade de exemplos assinalados à questão 2. (Questionário Inicial) .	106
Figura 3 - Respostas à questão 2 (Questionário Inicial)	106
Figura 4 - Respostas à questão 4 (Questionário Inicial)	109
Figura 5 - Respostas à questão 1 (Questionário Final)	110
Figura 6 - Respostas à questão 5 (Questionário Inicial)	113
Figura 7 - Respostas à questão 5.c. (Questionário Final)	116
Figura 8 - Esquema das atividades: Um despertador chamado poesia	119
Figura 9 - Misteriosa	121
Figura 10 - Opções de nomes e votação	122
Figura 11 - Alguns dos recursos retirados da Misteriosa (em aula)	123
Figura 12 - “- O que pensam que está nesta folha?”	124
Figura 13 - “- Qual a estrutura do poema?”	124
Figura 14 - Brainstorming	125
Figura 15 - Atribuição do prémio “O Mais Leitor”	127
Figura 16 - “O que mais gostei nesta aula foi...”	128
Figura 17 - Respostas à questão “Onde podemos encontrar poesia?”	129
Figura 18- Exemplo da professora	129
Figura 19 - Possíveis títulos para o placar	130
Figura 20 - Placar “Memória da Poesia”	131
Figura 21 - “Versos-chave” ou palavras-chave da canção.....	132
Figura 22 - Interpretação da canção “Ao poeta perguntei”, de Ana Moura	133
Figura 23 - “Caligrafia no perfeito alinhamento” e sílabas	134
Figura 24 - Recursos estilísticos a partir da canção “Ao poeta perguntei”	135
Figura 25 - Esquema sobre o Texto Poético	136
Figura 26 - “Roupas” do poeta	137
Figura 27 - Cartaz “TODOS PODEMOS SER POETAS!”	139

Índice de Quadros

Quadro 1 - Sinopse das Metas Curriculares do Português - 5º Ano (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015, p. 64 - 68).....	54
Quadro 2 - (Continuação) Sinopse das Metas Curriculares do Português – 5º Ano (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015, p. 64 - 68).....	55
Quadro 3 - Síntese de estratégias fundamentais para o ensino da compreensão leitora poética (Sim-Sim, 2007, p. 55).....	80
Quadro 4 - Síntese de Atividades para o desenvolvimento de competências específicas de compreensão de poemas (Sim-Sim, Novembro, 2007, p. 57 - 63).	81
Quadro 5 - Descrição das fases de investigação	92
Quadro 6 - Categorias de análise	103
Quadro 7 - Respostas à questão 1 (Questionário Inicial)	105
Quadro 8 - Respostas à questão 3 (Questionário Inicial)	108
Quadro 9 - Justificação das respostas à questão 1 (Questionário Final).....	111
Quadro 10 - Algumas respostas à questão 3 (Questionário Final).....	112
Quadro 11 - Justificação dos alunos, questão 5 (Questionário Final).....	114
Quadro 12 - Respostas à questão 4 (Questionário Final).....	117

Abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

HGP – História e Geografia de Portugal

CN – Ciências da Natureza

MAP – Manuel António Pina

POC – Professor Orientador Cooperante

Estrutura do Relatório de Investigação em Educação

O presente relatório está organizado em três partes.

A primeira parte diz respeito ao contexto educativo no qual ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada II, bem como à turma participante neste estudo. Nesta parte constam, também, quatro reflexões de planificações implementadas durante a PES II e a orientação para o projeto.

A segunda parte tem que ver com o estudo de investigação desenvolvido, nomeadamente, o trabalho antes do estudo – Capítulos I e II, durante o estudo e a forma como proceder – Capítulo III. Posteriormente a análise dos dados recolhidos no Capítulo IV e as respetivas conclusões e limitações do estudo – Capítulo V.

A terceira, e última parte, é constituída pela reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada (I e II).

Concluindo, seguidamente apresentam-se todas as referências bibliográficas que suportam o estudo de investigação e os anexos referidos ao longo do relatório.

**Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino
Supervisionada**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) visa a prática acompanhada daquela que será a realidade profissional de um professor. Esta prática tem como principal objetivo permitir a interação com o meio escolar, os alunos e todo o tipo de situações que dizem respeito a esta nobre profissão. Destaca-se, então, um estágio organizado em duas etapas: o primeiro semestre destina-se à prática de ensino no 1º ciclo (PES I) e o segundo semestre à prática de ensino no 2º ciclo (PES II).

As etapas enunciadas revelam-se distintas, dado que correspondem a ciclos diferentes e foram fases que, balanceadas, tiveram tanto de únicas como de desafiadoras. Os dois estágios têm uma estrutura comum para que a evolução seja acompanhada, formativa e consolidada. Cada professor estagiário estava inserido num par ou trio de estágio e tinha um período de observação, de planificação, de implementação e de reflexão.

Relativamente ao par de estágio, este desempenhava uma função fundamental: a da partilha, da interajuda, tanto na parte de observação como da reflexão, revelando-se parte integrante da construção profissional.

No 2º ciclo, a Prática de Ensino Supervisionada (PES II) desenvolveu-se ao longo de quatro meses, nas disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza.

O ensino no 2º Ciclo tem um carácter investigativo, contudo é, por si só, um caminho singular, trabalhoso. Este desafio agregava quatro turmas uma para cada disciplina. Cada professor estagiário lecionava as disciplinas durante três semanas segundo uma ordem de regência. O par lecionava em simultâneo diferentes disciplinas. Ou seja, a ordem de regência do professor estagiário 1 era Matemática, Português, História e Geografia de Portugal (HGP) e Ciências da Natureza (CN); a ordem de regência do professor estagiário 2 era Português, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza e Matemática, sendo que as disciplinas de HGP e CN eram dadas em simultâneo.

A PES II dividia-se em duas fases: a primeira correspondia às observações dos professores estagiários ao trabalho desenvolvido pelos professores orientadores cooperantes (POC), à interação destes com os alunos, conhecer os métodos de trabalho do docente, bem como (e muito importante) à resposta/comportamento dos alunos de cada turma. Nesta primeira fase os professores estagiários auxiliavam e

participavam nas atividades de sala de aula ou em atividades fora da sala de aula mas também planificavam os conteúdos a abordar nas aulas que iriam reger. Para isso foi fundamental o diálogo com os quatro professores cooperantes. A segunda fase destinou-se à prática de ensino de cada disciplina, como referenciado anteriormente.

Por fim, o Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico tem como duração dois anos, sendo que o primeiro ano é um ano de aquisição de (mais) conhecimentos (científicos e didáticos) direcionados para cada ciclo e o segundo ano traduz-se na prática desses conhecimentos e muitos mais que vão sendo enriquecidos por essa mesma experiência. Esta experiência revela-se mais fascinante aquando a adaptação ao meio onde se encontra a escola, uma vez que o meio envolvente espelha a realidade dos alunos com que o professor contacta. Deste modo, ambas as escolas da PES (I e II) pertencem a um meio urbano. A interação com a comunidade escolar de uma cidade é diferente à população de um meio rural, pois é notória a realidade social, as acessibilidades, entre outros aspetos.

Capítulo I – O contexto educativo

Todo o aluno precisa de um local propício para a aprendizagem, sobretudo um aprendiz a professor. Aquilo que diferencia a profissão de docência de qualquer outra é o carácter prático e pedagógico que lhe é intrínseco. Assim sendo, é fundamental e dependente de um contexto educativo.

Desta forma, a escola pertence ao concelho e distrito de Viana do Castelo e localiza-se num meio urbano. A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada num agrupamento no 1º e no 2º ciclo.

Este agrupamento adquiriu o nome devido à freguesia que o acolhe, anualmente, cerca de 1600 alunos. O espaço é, portanto, caracterizado como um lugar com um considerado elevado aglomerado habitacional (cerca de 13 000 habitantes), onde é possível encontrar vários locais de atividade do setor terciário, nomeadamente serviços públicos de fácil acessibilidade à população. A nível demográfico, 50% da população demonstra-se ativa com maior permanência no setor referido anteriormente – terciário. A área envolta do estabelecimento de ensino é dotada de uma grande diversidade de equipamentos sociais, tais como centros de atividade de tempos livres, lares de idosos, centros de dia e de convívio, apoio domiciliário, refeitório social e centros de acolhimento social. A maior parte (57%) dos alunos das escolas do agrupamento são residentes na área de influência, todavia, os restantes são provenientes de localidades vizinhas.

O conhecimento do contexto educativo permite-nos perceber o meio em que os alunos se encontram e qual a realidade com que contactam no seu quotidiano. Desta forma, os alunos são o espelho da sociedade que caracteriza este meio, porém, quando comparadas as (quatro) turmas com que foi possível contactar, é admissível encontrar grandes diferenças no comportamento e aproveitamento daqueles que as constituíam. É importante referir, também, após um olhar mais atento, que se reconheciam realidades sociais e familiares distintas e, por essa razão, rotinas divergentes.

Caracterização da Escola

A escola é uma instituição da qual fazem parte vários intervenientes, seja pessoal docente seja pessoal não docente. Ambos são, igualmente, essenciais na formação académica e na construção pessoal dos alunos. Sendo assim, importa salientar que esta escola se caracteriza por um local cujo ambiente laboral é, realmente, excelente. Claro está, tal foi evidenciado pela forma como o par de estágio foi recebido pelos assistentes operacionais e pelos Professores com os quais teve a felicidade de trabalhar. Para além da definição emocional, que pouco ou nada parece que ver com a caracterização de uma escola, segue-se a caracterização física desta.

A inauguração da instituição de ensino data o ano de 1981 e, por essa razão, é uma escola que obedece ao aspeto arquitetónico característico da época (anos 80). Como tal, encontra-se como foi construída, sem quaisquer modificações no seu aspeto e infraestruturas.

A escola é um espaço totalmente vedado para a segurança daqueles que a frequentam. Este pode ser acedido por dois portões, sendo que se encontram sempre fechados, com a exceção de um que é controlado por um funcionário devidamente atento.

Todo o território, no seu exterior, é alcatroado, com corredores, escadas e rampas em cimento que possibilitam aos alunos com dificuldades motoras deslocarem-se facilmente.

A escola é composta por cinco pavilhões, sendo que um deles é um polivalente e outro é um gimnodesportivo aberto à comunidade da freguesia/município. Dos três restantes pavilhões, um deles dispõe de duas salas de professores, cantina, bar, reprografia, papelaria, salas de trabalho e convívio, Biblioteca Escolar, Gabinete de primeiros socorros, Gabinetes de Direção e da Associação de pais; os outros dois, para além de salas de aula e casas de banho, tinham um laboratório de Ciências Físico-Químicas, duas salas de Ciências da Natureza, um laboratório de Matemática e salas exclusivas a áreas artísticas e tecnológicas.

Embora as infraestruturas não tenham sido alteradas, a escola encontra-se bem equipada a nível tecnológico, ou seja, todas as salas de aula estão dotadas de computador, monitor e videoprojetor. A escola usufrui, também, de um gabinete de

Serviço de Psicologia e Orientação e de duas salas de atendimento aos encarregados de educação.

Através do auxílio do agrupamento, a escola promove a participação de toda a comunidade escolar em diversas atividades curriculares. Estas atividades eram desenvolvidas ao longo das aulas das disciplinas ou fora do horário escolar. Por esta razão reconhecem-se os seguintes projetos:

- no âmbito da disciplina de Ciências Naturais ou o Dia da Alimentação, a Semana da Saúde, o Dia da Floresta Autóctone, o Encontro com Sabores;

- a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica realizou a campanha “Uma turma, um cabaz”;

- o Departamento de Ciências Humanas e Sociais desenvolveu, durante a semana dos direitos humanos, um debate acerca do abandono afetivo;

- na disciplina de Educação Física realizou-se o Corta-Mato Escolar;

- a disciplina de Português desenvolveu diferentes projetos: “Querido eu do passado...”, Oficina de Teatro, “Uma carta a um amigo”, “Viana, a minha cidade”, “Entrevista a Frei Bartolomeu dos Mártires”, entre outros;

- a Biblioteca Escolar tem um papel bastante ativo através da Professora bibliotecária e do auxílio de alguns docentes. Deste modo abraçava os seguintes concursos/ projetos: Dizer Poesia, com diferentes eliminatórias; Couto Viana; Palavras de Comer; Todos a Ler; Concurso Nacional de Leitura; Feira do Livro e Exposição de Fotografia.

Caracterização da turma

O presente estudo de investigação surgiu dado aos intervenientes com que a investigadora contactou. Neste estudo participaram todos os alunos da turma de 5º ano de escolaridade com quem a Professora investigadora teve o orgulho de trabalhar. Participaram, então, no estudo, dezoito alunos: quatro de género masculino e catorze de género feminino.

No início do ano letivo a turma era constituída por vinte e um alunos, porém, alguns alunos foram transferidos para outras turmas/escolas.

A turma de Português revelava desmotivação e dificuldades acentuadas na disciplina, sendo que alguns intervenientes corriam o risco de não transitar de ano, especificamente, três alunos (sendo que um era, já, repetente). Tal acontecia devido ao número de resultados negativos a esta disciplina e às restantes. No final do ano letivo (2014/2015), um elemento do género feminino ficou retido.

Retira-se, ainda, que alguns alunos tinham dificuldades de aprendizagem/Necessidades Educativas Especiais (NEE) diagnosticadas, que condicionavam a aprendizagem regular, concretamente, um aluno e uma aluna. Para além destes discentes havia quatro (três raparigas e um rapaz) que ainda não estavam referenciados para NEE mas faziam, igualmente, fichas de avaliação adaptadas. Uma outra, ainda, frequentava o Serviço de Psicologia e Orientação escolar. Perante a possibilidade de realizar o estudo, foi enviado a cada encarregado de educação um pedido de autorização que permitia aos alunos serem participantes. Todos os encarregados de educação autorizaram os seus educandos, exceto um aluno a quem, por razões externas (residente numa instituição local) não lhe foi dada autorização. Contudo, numa conversa esclarecedora com o seu encarregado de educação, foi dada autorização, acautelando-se que este teria ainda mais cuidados confidenciais.

Todos os participantes se mostraram bastante interessados em colaborar, tanto em contexto sala de aula (recorrendo às aulas de Português e às aulas de apoio da disciplina) como fora (na biblioteca escolar, no recreio - durante os intervalos e noutra escola do agrupamento).

Capítulo II – Planificações e Reflexões

Matemática

Matemática, a primeira disciplina que lecionei no 2º ciclo. Confesso que assim que percebi que começaria a prática de ensino supervisionada nesta área, o nervosismo “habitava” em mim. Antes de implementar passei por duas fases que se revelaram fundamentais, tanto nesta disciplina como nas restantes. Contudo, é relevante referir o pouquíssimo período de observação para o tempo de planificação das minhas aulas de Matemática. Foi, portanto, fundamental o acompanhamento que me foi prestado após planificar os conteúdos sugeridos pela Professora Cooperante como pela Professora Orientadora Cooperante.

Esta turma de 5º ano era uma turma interessada e participativa. Os alunos afirmavam que Matemática era a disciplina favorita. Assim sendo, estes eram bastante perspicazes aquando da realização das tarefas, auto e hétero críticos de forma positiva. Ou seja, procuravam responder sempre acertadamente e quando erravam eram eles próprios a querer perceber a razão do erro.

Lecionar esta disciplina foi uma boa surpresa. O facto de querer, em todas as aulas, criar desafios, ser explícita nas explicações utilizando materiais didáticos e recorrendo sempre à visualização, foi a chave de sucesso do meu trabalho, dado que não sendo apenas uma mais-valia no conteúdo que lecionei, ajudou bastante na aprendizagem dos alunos.

Porém, devo dizer que evoluí, o desafio em dar aulas nesta disciplina despertou-me mais organização, mais espírito crítico, mais cuidado científico (que na minha opinião é fundamental) e mais atenção a certo tipo de pormenores como, por exemplo, a organização do quadro. O trabalho de um professor é, por vezes, inesperado dado que este deve dar resposta ao momento ou aos conteúdos que foram ou não apreendidos devidamente. O bloco que lecionei foi Números Racionais não Negativos. Após a primeira aula deparei-me com um contratempo, ter de dar uma aula na manhã seguinte com um conteúdo que não estava preparado/planificado.

Contudo, a aula que nomeio foi a minha primeira aula supervisionada cujo sumário diz respeito à aprendizagem das frações equivalentes e frações irredutíveis. A aula referida aconteceu no dia 17 de março de 2015 (Anexo 1).

Esta aula correu bem de acordo com as perspectivas de remediação a que me propus anteriormente. Cada aula é um desafio e, como tal, uma das metas desta era gerir melhor o tempo, o que consegui alterando a minha postura em relação à correção do trabalho de casa e das intervenções que os alunos iam fazendo. Penso, também, que fiz uma boa abordagem dos materiais manipuláveis para o conteúdo a ser lecionado, nomeadamente frações equivalentes – tendo materiais tanto para os discentes como para mim (no quadro). Ao longo da tarefa e da aula fui circulando pela sala para acompanhar o que os alunos estavam a fazer, dando-me *feedback* se estavam a entender o que propunha e auxiliando-os. Nesta aula realizei tarefas pertinentes e com recurso à visualização, fazendo com que percebessem que para uma dada fração existem outras que representam o mesmo valor na unidade.

No que diz respeito aos pontos fracos deveria ter tornado a informação dos quadros mais visível (imagens do *PowerPoint* e a letra no quadro). No material que lhes disponibilizei deveria apenas ter colocado a unidade (que estava diferenciada pela cor azul), que eles iam dividindo. Ou seja, não devia ter colocado segmento de reta do mesmo comprimento da unidade, apesar de anteriormente pensar que iria facilitar a organização aos alunos; tal não se revelou adequado em contexto de aula. Deste modo, numa aula com os mesmos conteúdos e recursos devo utilizar, caso se justifique, apenas um segmento de reta que represente a unidade e devo, também, utilizar imagens mais nítidas.

Este testemunho foi um exemplo de uma aula de Matemática, contudo, outras contribuíram também para que começasse este percurso do que é ser professor e realizasse um pouco deste sonho.

História e Geografia de Portugal

História, a disciplina dos locais, das pessoas, de um país, da cultura. Sempre gostei de História, principalmente dos conteúdos de 6º ano que, não sendo muito atuais, dizem respeito a uma história mais recente. Porém, por vezes deparamo-nos com conteúdos que gostamos menos e que, mesmo assim, têm de ser abordados. Foi o que me aconteceu, tinha um gosto enorme em poder planificar História nas minhas aulas mas tal não aconteceu. Mesmo assim, esta esteve sempre presente. Sendo História e Geografia de Portugal, uma não existe sem a outra e, portanto, complementam-se. Assim, as aulas de Geografia decorreram, sempre, com o recurso aos aspetos históricos já conhecidos dos alunos. A primeira aula de Geografia correu bem, os alunos estavam curiosos, predispostos a ouvir e a prestar atenção ao que se seguia, dado que era já do conhecimento da turma que iriam abordar Geografia.

Anteriormente, afirmo que estavam predispostos para a aprendizagem, no entanto, em diferentes momentos foi necessário intervir pedindo atenção. Penso que a postura que adotei na aula foi importante devido à assertividade com que me dirigi aos alunos. Por esta razão, nesta aula um aluno teve que "fazer" de assistente (ou seja, ia-me ajudando na aula) para que fosse possível que esta decorresse e o mesmo estivesse atento para que não perturbasse a atenção dos restantes colegas.

Os recursos que utilizamos para transmitir informação é o mote para uma aula ter sucesso ou não, para provocar motivação ou desinteresse nos alunos. Então, penso que o modo como iniciei a temática, através de um gráfico, funcionou muito bem, uma vez que foram os alunos que tiraram as suas próprias conclusões. Assim, a partir deste "Evolução da população portuguesa de 1900 a 2010" foi possível abordar dois conceitos: natalidade e mortalidade (Anexo 2). Penso que foi positivo, uma vez que também foram referenciados acontecimentos históricos nas datas que o gráfico possuía. O recurso utilizado, concretamente o *Prezi*, foi um recurso criado por mim, de forma a motivar os alunos.

Posteriormente, e ainda acerca dos tais conceitos explorados, introduzi novos conteúdos, com a minha explicação e com a utilização de um vídeo (não criado por mim), os quais foram compreendidos pelos alunos.

Posso apontar como pontos negativos o facto de não ter conseguido explicar, pormenorizada e calmamente, o que os alunos teriam que realizar em casa por falta de tempo. Mesmo assim fi-lo, dizendo, também, que teriam que tentar realizar parte do trabalho e no que tivessem dificuldade abordaríamos o assunto na aula seguinte.

Esta aula marcou-me porque é um bom exemplo da “correria” que é o segundo ciclo. Aulas de 45 minutos (que passam, realmente, rápido), turmas a mudarem de sala, professores a trocarem de turma, materiais que se transportam de sala em sala ou de pavilhão em pavilhão, alunos, no recreio, em hora de almoço e alunos dentro da sala a quererem ir ao “intervalo grande”.

Ciências Naturais

A aula de Ciências Naturais que nomeio (Anexo 3) foi uma das (poucas) aulas de noventa minutos. A turma de 6º ano era constituída por alunos muito divertidos e bem dispostos. Gostavam de nós (Professoras), gostavam de jogos e de atividades práticas que a Professora organizava. Assim, resolvi presenteá-los com uma aula de atividade experimental, intitulada “Quais os microrganismos existentes na água do rio?”. Para tal foi necessário mudar de sala para que fosse possível a realização da atividade. Deste modo, foi crucial o trabalho de equipa com o meu par de estágio antes da aula (informar os alunos de que teriam de se dirigir para o laboratório do 3º ciclo) e no decorrer da aula, ou seja, na preparação dos materiais. Sendo uma aula prática, foi necessário desde início encaminhar os alunos de forma organizada para que a aula decorresse da melhor maneira. Assim, dividi-os logo na entrada da sala estes teriam que se sentar onde o meu par de estágio indicasse. Penso que este foi um ponto positivo, pois fez com que, desde início, a turma não se desorganizasse. É importante valorizar a entreaajuda do par de estágio, uma vez que contribuiu para que a aula decorresse realmente bem.

Posteriormente, refletindo, ainda, sobre pontos positivos, penso que a abordagem inicial que efetuei da constituição do microscópio ótico (MO), e a breve explicação da utilização deste foi fundamental para que o utilizassem de forma correta; como forma de abordar a correta utilização do material de laboratório expus um vídeo no qual lhes era explicado devidamente como deviam manipular, por exemplo, a lâmina e a lamela. Este vídeo surtiu o efeito pretendido, já que observei os alunos a terem cuidado a colocarem a amostra da preparação na lâmina e, também, a colocarem a lamela sobre a lâmina. Para que realizassem o protocolo convenientemente fui lendo, com eles, e obtendo respostas por parte destes. Na fase da previsão achei relevante perguntar-lhes quais os grupos de microrganismos que já conheciam, fazendo com que respondessem, com base naquilo que já tinham estudado. Os alunos foram, também, capazes de realizar/organizar o procedimento e resolver de forma autónoma o que lhes era proposto. A leitura do protocolo experimental foi algo positivo assim como algumas das observações que os alunos fizeram, nomeadamente a observação que dois grupos fizeram, de paramécias. Sendo

uma aula, é sempre possível acontecerem imprevistos e, neste caso, um dos microscópios não funcionava. Foi, portanto, conseguida uma solução pelo par de estágio.

O protocolo experimental foi iniciado e findado de forma correta, ou seja, houve tempo para discutir resultados e apresentá-los no quadro. Nesta fase, penso que foi positivo ter esclarecido que paramécias são protozoários, no entanto, viram protozoários mais pequenos, esclarecer o modo de deslocação dos protozoários através de um esquema realizado no quadro e, ainda, em forma de desenho o que viram ao microscópio dado que os alunos não identificaram as algas e estas apareciam, também, na amostra que viram ao MO. Em relação aos pontos fracos, penso que aquando da explicação da ampliação total não deveria ter escrito no quadro *poder da objetiva x poder da ocular*, devia apenas, como disse, *valor da objetiva x valor da ocular* e, relativamente à folha que entreguei aos alunos, deveria ter disponibilizado, apenas, fotografias com os microrganismos que poderiam estar na amostra, uma vez que, como tinha mais, os alunos tentavam encontrar mesmo aqueles que não era possível estarem na preparação.

Português

Ensinar Português! A utilização do ponto de exclamação na frase anterior não é em vão. A Língua Portuguesa fascina-me e, por isso, devo dirigir-me a ela com respeito. A Língua de Camões, como tantas vezes é caracterizada, ou a Língua de Pessoa, de Florbela Espanca, de Teixeira de Pascoaes, como eu a caracterizo é, tão nobremente, rica. Ao longo dos anos em que tive a oportunidade de a estudar assim como as situações do dia a dia fizeram com que me apaixonasse por ela.

A nossa língua é interessante pelas suas particularidades, pelo seu rigor e pela libertação que pode causar aos demais que a têm como cultura. Há coisas que não se explicam, porém, às vezes, dou por mim a questionar o facto de gostar tanto e, neste caso, atribuo a “culpa” aos autores que fizeram parte da minha adolescência e às vivências que tive enquanto aluna, bem como àqueles que me rodeiam e que despertaram em mim curiosidade e fascínio por esta língua.

Penso que para ensinar, mais especificamente ensinar Português, é preciso gostar, é necessário cativar. Por isso, reflito acerca da minha primeira aula de Português enquanto Professora como, aliás, poderia nomear todas as aulas que tive a oportunidade de reger.

Aponto a primeira aula (Anexo 4) porque foi fundamental, porque tentei ser diferente daquilo com que os alunos estavam familiarizados. Antes de preparar as aulas tive um cuidado extremo, queria que os alunos gostassem e que, sobretudo, aprendessem. A turma de Português era, realmente, desinteressada pouco ou nada lhes captava a atenção, daí as suas principais dificuldades: na leitura, lendo com pouca correção, com vergonha, fazendo muitas pausas, com falhas na dicção nas palavras; a nível da gramática os alunos não atribuíam significado aos “palavrões” que diferenciam as palavras como, por exemplo, “determinante possessivo”, não sabendo o que era, não percebendo o significado nem de determinante nem de possessivo, como noutros casos; entre outros aspetos, a turma não percebia a utilidade da aprendizagem do Português, esta disciplina que é transversal às restantes áreas e que faz parte do quotidiano deles para tudo.

Desta forma, a minha primeira aula de Português correu muito bem. A aula foi preparada ao pormenor e com a intenção de que, realmente, gostassem do que iriam

fazer e relembrar o que já haviam aprendido. Assim sendo, o facto de ter levado para a aula um objeto diferente – a Caixa, cativou os alunos, no sentido de que estavam na expectativa do que esta lhes poderia trazer de novo. Assim, penso que funcionou muito bem, tanto a nível motivacional como a nível do que esta ia introduzindo. A turma com a qual contactava não estava habituada a realizar atividades que os surpreendessem, foi por esta razão que, penso, a aula funcionou tão bem.

Inicialmente responderam ao questionário sempre muito preocupados com o que poderiam dizer, mas descansados pelo facto de lhes ter explicado que tinham de ser sinceros realmente nas suas respostas e que não eram incriminados por isso. Seguidamente, as respostas obtidas à questão *“Como é que devemos ler, em voz alta, um texto poético?”* demonstraram que havia, já, o conhecimento de como se deve efetuar uma boa leitura em voz alta porém aquando a atividade *“Lê o poema que te calhar...”* foi notória a falta de prática da leitura, grande parte dos alunos demonstraram que leem pouco em voz alta e que não é habitual que os incentivem a fazê-lo. A intenção desta atividade era perceber tal facto e proporcionar-lhes um momento em que lhes desse prazer ler (objetivo conseguido!). Seguidamente, o facto de ter utilizado algo de que gosto muito de fazer: ler/dizer poesia fez com que a abordagem e leitura seguinte do poema *“A lapiseira”* funcionasse muito bem, pois a aluna que leu depois de eu dizer um poema tentou ser expressiva e entoar a voz. Tudo isto originou compreensão da mensagem do sujeito poético e a participação dos alunos: algo que também não era habitual. Penso que a minha postura foi positiva, organizada, tanto oralmente como na gestão da aula e do quadro. A nível de pontos fracos não tenho nada a apontar, exceto o facto de não ter conseguido, juntamente com os alunos, intitular a caixa. Objetivo que foi remediado no fim do meu período de regência.

A (re)introdução de conteúdos inerentes ao texto poético foi positiva, porém, considero que é algo em que os alunos têm dificuldade e foi um conteúdo abordado nas aulas seguintes.

Para terminar, saliento que todas as aulas foram igualmente desafiantes, tanto para mim como para os alunos, e que as adversidades com que me fui deparando fizeram com que tivesse *“três certezas”* para minha vida profissional: adoro

dar aulas, adoro a língua portuguesa, adoro poesia, deste modo, sou feliz quando posso fazer as três em simultâneo.

Orientação para o Projeto

A orientação para o projeto de investigação deste relatório tem que ver com o gosto pela língua portuguesa que se foi desenvolvendo ao longo da minha vida, pelas histórias memorizadas e contadas pela minha mãe, pelo fado - canções cujas letras me chamam à atenção -, pela insatisfação da leitura em voz alta das minhas aulas de secundário e pelos autores que me fizeram admirar este código.

Após algumas aulas de Português, nas quais se lia Pessoa comecei a ficar revoltada pela pouca exploração dos textos, pela leitura ou pela compreensão exigidas, como se a língua fosse uma ciência exata. Como refúgio, sem que me apercebesse, comecei a gostar de ler os poemas em voz alta. Desta forma, penso que foi a poesia que me encontrou.

Gradualmente fui percebendo que as palavras passavam a ser minhas e que a poesia passou a fazer parte da minha vida. E que de alguma forma, a cada recitação dos poemas, a compreensão era cada vez maior e as interpretações variadas.

Primeiro, era um segredo. Depois comecei a partilhar este “meu mundo” até que, enquanto professora investigadora, me deparei com uma turma cujos alunos demonstravam completo desinteresse nas aulas, na leitura (em voz alta) e a poesia também não era o tipo de texto preferido. Então, depois de uma reflexão aprofundada, foi encontrada a questão-problema do meu projeto de investigação articulada com uma grande “paixão”.

Parte II – Trabalho de investigação

A Parte II apresenta o trabalho de investigação realizado ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada II e esta encontra-se estruturada por capítulos.

Capítulo I - Introdução

O capítulo I, tal como é intitulado seguidamente, apresenta a razão para a realização do estudo de investigação, o problema em investigação bem como as questões orientadoras.

Pertinência do estudo, problema e questões de investigação

Um professor investigador deve estudar determinado problema se este for justificado, dado que os investigadores qualitativos em educação procuram, incessantemente, nos sujeitos de investigação, um problema a estudar que se justifique, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973). Desta forma, a oportunidade de observar e contactar com os alunos na disciplina de Português possibilitou conhecê-los e perceber o trabalho que poderia ser desenvolvido com estes.

Ao longo das observações das aulas de Português era evidente o desinteresse que os alunos demonstravam pela disciplina, a forma desinteressada ao receberem informação das atividades que teriam que desenvolver e as dificuldades que detinham nos conteúdos inerentes à disciplina. Tais considerações confirmavam-se aula após aula, quer pelas atitudes que tinham em sala de aula quer pelos comentários que iam fazendo entre eles. Os alunos não se mostravam minimamente participativos aquando do questionamento da docente, nem mesmo quando lhes era solicitada a leitura de um determinado texto, fazendo-o de forma obrigatória e sem qualquer tipo de expressividade, entoação e respeito pelos sinais de pontuação. A turma em questão era considerada desmotivada e com algumas valências curriculares. Porém, este foi o desafio autoimposto pela Professora investigadora, ou seja, mudar a opinião que tinham da aula de Português, fazer com que tivessem vontade de aprender mais e fazer mais. Era urgente dinamizar atividades adequadas à faixa etária, era urgente motivá-los para que tivessem vontade de saber, de aprender e de gostar do que poderiam fazer, sabendo, claro, que tinham do outro lado uma Professora que os apoiava, repreendia mas que, sobretudo, também, os felicitava quando mereciam.

De acordo com o suprarreferido acrescentou-se a abordagem de um conteúdo, estudado no 1º ciclo: o texto poético. Acrescentando o facto de os alunos não terem abordado a poesia no 2º ciclo, considerou-se pertinente fazê-lo para dar continuidade ao plano curricular, assim como utilizar tal conteúdo a estudar na investigação, dado que maioria da turma não nutria qualquer tipo de gosto pela leitura e ainda não gostavam de ler poesia. Considerando que “a poesia, em contacto com a criança, desde, pequena, há de proporcionar-lhe a contrapartida, com a sua potenciação da palavra mágica, geradora de fantasia.” (Cervera, 1991, citado por Ferreira, 2012, p. 24). Os alunos não revelavam gosto por Português, pelas aulas de português, pela leitura, e também não tinham, ainda, o hábito ler poesia.

Assim, de forma a fomentar o interesse pelas aulas de Português, considerou-se que tal poderia ser enriquecido a partir de diferentes estratégias (motivadoras e que contivessem desafios) para a aprendizagem assim como dar-lhes o devido reconhecimento e valor pelo que iam desenvolvendo, tendo por detrás, sempre, o reforço positivo.

Posto isto, a Professora investigadora encontrou o objeto de estudo. Objeto esse que deambula entre a poesia, a motivação e a compreensão da leitura (silenciosa e em voz alta) que, para além do que era observado e anotado, se revela adequado quando afirmado por GFEN (1980) que defende que:

“Mais do que leis e a sua história, é a própria prática da poesia que me parece necessário desenvolver na aula. A prática da poesia é precisamente o que permite à criança, e isto ao longo da iniciação à expressão poética, compreender melhor, ler melhor, e dizer melhor a poesia dos autores que vai encontrando paralelamente. (...) Além disso, estes jogos não deverão ser considerados como a própria poesia; mas o jogo porque é necessário à criança e porque as suas regras são móveis e se devem inventar com ela (...)”. (GFEN - Group Français D’Education Nouvelle, 1978, pp. 176-177).

Delineou-se, então, o seguinte problema: “Qual a influência da motivação para a poesia no desenvolvimento das competências leitoras?”, que se desdobra nas questões:

- “Que a motivação têm as crianças para a leitura?”;
- “Que motivação têm as crianças para a poesia?”;

- “Quais as estratégias adotadas ao longo do estudo de investigação que obtiveram efeitos mais significativos na aprendizagem, do texto poético, por parte das crianças?”;

- “De que forma o texto poético desenvolve as competências leitoras?”.

Estas questões foram pensadas antes de iniciar e durante a intervenção pedagógica na turma. Por esta razão desenvolveu-se um trabalho pensado para obter resultados de diagnóstico e que dessem respostas para que, no momento da análise de dados, seja possível tirar inferências.

Capítulo II - Revisão de literatura

1. A Poesia no programa de Português de 2º Ciclo do Ensino Básico

a) Importância do ensino da poesia no 2º Ciclo do Ensino Básico

Minha pátria é a língua portuguesa. (Soares, 1927)

porque só na imaginação é possível experimentar toda a vitalidade dos sentidos (Melo, 2011)

Poesia, na língua de Camões. Refletindo na palavra poesia a nível semântico *Poesis*, do latim, ou *Poiesis*, em grego, esta última tem como sentido criação. A criação poética é

[a] arte de construção que usa como material a linguagem verbal. O seu pensamento apresenta a arte como o testemunho do mundo, ou, nas suas palavras, como imitação do mundo, mas um mundo implicado numa outra realidade, na medida em que foi transfigurado pelo poeta através da utilização de uma linguagem elevada (Melo, 2011, p. 35).

Assim, afirma-se que a poesia é o irreal. A poesia é a magia das próprias palavras, com “conta, peso e medida”. E é nesta tentativa de definição de poesia (ou texto poético) que reside parte da sua importância. O facto de a poesia permitir usufruir (aos autores ou, mesmo, aos comuns leitores) de uma panóplia de conceitos e recursos que modificam a “linguagem dentro das possibilidades da própria linguagem” (Melo, 2011, p. 35), origina àquele que a escreve, lê e/ou sente a possibilidade de imaginar, imaginação defendida pelos românticos e que é defendida, até aos dias de hoje, por conseguir fazer sonhar, por conduzir ao conhecimento e por ser o processo de toda a perceção humana, “porque só na imaginação é possível experimentar toda a vitalidade dos sentidos” (Melo, 2011, p. 45).

Segundo Juan Cervera (1991), a poesia em contacto com a criança desde pequena, há de proporcionar-lhe a contrapartida, com a sua potenciação da palavra mágica, geradora de fantasias.

O ensino da poesia revela-se significativo quando, em contexto de aprendizagem, acontece um “encontro gratificante” com a poesia, como afirma Matilde Rosa Araújo (1988, p. 91). O texto poético é a memória da linguagem falada, uma vez que este, ao nos oferecer ritmo e sonoridade (através da métrica), desperta, naqueles que a estudam, emoções apelando aos sentidos. Mais que em qualquer outro texto literário.

Pode atribuir-se à poesia um cognome, denominá-la “despertador”: dos sentidos e da imaginação, como referido anteriormente, e também impulsor da rima, o ritmo, a sonoridade, potencialidades da linguagem escrita e de variadas e enriquecidas experiências que este “despertador” pode fornecer.

A prática deste texto literário traz benefícios a nível curricular como, por exemplo, na leitura e na oralidade, defendidas por Baños (1993),

Ler poesia implica também “dizer” poesia, porque o carácter oral da linguagem nunca desaparece dela, já que a poesia é por natureza e desde as suas origens, memória da linguagem falada. Significa isto que é necessário captar as palavras, não só pelo que dizem, mas também pelo que são (Bastos, 1999, p. 179).

É ainda relevante salientar que o texto poético, para além de proporcionar uma interessante aprendizagem em diferentes aspetos curriculares, possibilita um desenvolvimento psicológico positivo. Sendo que este poderá ocorrer a nível individual e/ou em interação com a restante comunidade (neste caso, escolar), ou seja, a ação com o outro pode ser privilegiada e colocada à prova.

Posto isto, a escrita de poemas por parte dos alunos faculta ao docente informação pessoal que, de outra forma, seria difícil compreender. Informação pessoal que demonstra como é que a criança vê o mundo, de uma forma real ou, quando em vez, de uma forma metafórica. Assim,

o surgimento espontâneo de expressões de recorte “poético”, quer a criação de construções inesperadas, geralmente em contexto escolar, e que nos surpreendem, devem ser entendidas como resultado da tendência natural da criança para a personificação do mundo, de acordo com as fases conhecidas do seu desenvolvimento psicológico” (Bastos, 1999, p.180).

b) Conteúdos programáticos

A disciplina de Português, e a aprendizagem da língua, é fundamental para que os alunos comuniquem e se expressem de forma correta, clara e coesa, tanto na disciplina mencionada como nas restantes. Tal como se afirma no *Programa* da disciplina “torna-se um veículo decisivo na construção dos saberes das outras áreas” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 19), uma vez que o Português é o motor para a aprendizagem, é aquilo que há em comum em todas as disciplinas, por essa razão deve ser devidamente compreendido e trabalhado.

O 2º Ciclo revela-se como uma fase de consolidação de conteúdos e informação apreendidos no ciclo anterior, pois nesta etapa os conteúdos são muito mais específicos, pretendendo-se aprofundar e alargar conhecimentos.

No que diz respeito aos domínios este *programa* reúne quatro: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. O domínio da Oralidade incide bastante na compreensão e na expressão do oral, salientando-se que existe “diversificação dos textos orais a trabalhar” (*idem*, 2015, p. 19) e um enriquecimento de tarefas que proporcionem desenvolver capacidade de comunicação e compreensão. É ainda relevante o papel que se dá ao início de argumentação do aluno, ao facto de fazer o aluno pensar e defender determinada opinião acerca de algo que ouve, lê e/ou vê.

Leitura e Escrita é um domínio que associa duas componentes que se interligam e se completam, deambulando numa “prática que confirme a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica, e da produção escrita de respostas e pequenos textos” (*idem*, 2015, p. 19), sendo que a complexidade desses mesmos textos utilizados/apresentados aumenta. Assim, são sugeridos determinados géneros nos quais se deve incidir mais, bem como uma lista diversificada de obras que se podem abordar para que os alunos leiam mais, gostem mais de ler e adquiram capacidade e hábitos de leitura. Esta capacidade de leitura tem muito que ver, também, com a compreensão e argumentação do que entendem a partir do texto.

Por último, mas não menos importante, a Gramática. Encontra-se (sempre) nos domínios referidos anteriormente, uma vez que não podem ser dados

separadamente. Por isso, e de forma a que a aprendizagem dos alunos seja justificada, é fulcral que a aprendizagem desta seja contextualizada, para que os aprendentes não encarem a gramática como algo complicado e “paralelo” às restantes áreas e conteúdos. Assim, o ensino das classes de palavras, a morfologia e a sintaxe devem estar inseridas e valorizadas noutros domínios.

É esta aprendizagem que o Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico defendem, uma metodologia contextualizada e completiva a partir dos domínios, conteúdos e descritores de desempenho objetivando “aprendizagens mais sustentadas” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 38).

O programa, em vigor,

apoia-se fortemente em correntes que reivindicam um papel activo para o aluno conferindo-lhe um papel determinante na condução das suas próprias aprendizagens e uma importância considerável à turma como espaço de interacção onde se constroem os saberes. A relação pedagógica que se esboça é assente num trabalho cooperativo, negociado, que implica uma responsabilização de todos: cada professor apresentará e negociará, com as suas turmas, uma versão da programação... (Delgado-Martins, Duarte, Costa, Pereira, Prista, & Mata, 1991, p. 17).

No mais recente programa perspectiva-se que o professor abrace “procedimentos metodológicos” que se adequem à aprendizagem direccionada dos conteúdos, propícia às características e dificuldades dos alunos. Desta forma, cabe ao professor avaliar e tornar relevante a apreensão de aspetos, tais como:

a organização dos conteúdos programáticos; a qualidade e a adequação da informação; o recurso a textos progressivamente mais complexos e à sua análise; a compreensão inferencial e a memória; a compreensão de regularidades que levam à aquisição de quadros conceptuais de referência; e a exercitação inerente à consolidação e manifestação dos desempenhos requeridos (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 38).

Para que isso aconteça, o docente deve ter em atenção todos os objetivos do *Programa* mas, especificamente, na investigação a ser realizada, às seguintes metas de aprendizagem, do 5º ano de escolaridade:

Domínio	Objetivo e descritores de desempenho
Oralidade	1. Interpretar textos orais breves. 1.1. Indicar a intenção do locutor. 1.2. Referir o tema. 1.3. Explicar o assunto. 1.7. Manifestar a reacção pessoal ao texto ouvido.
	2. Utilizar procedimentos para registar e reter a informação. 2.2. Tomar notas.
	3. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência. 3.1. Usar oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção e olhando para o interlocutor. 3.2. Informar, explicar. 3.6. Respeitar princípios reguladores da interação discursiva, na produção de enunciados de resposta e na colocação de perguntas. 3.7. Usar vocabulário adequado ao assunto. 3.8. Controlar estruturas gramaticais correntes (concordâncias, adequação de tempos verbais e expressões adverbiais de tempo).
	4. Apresentar argumentos. 4.1. Construir uma argumentação simples.
Domínio	Objetivo e descritores de desempenho
Leitura e Escrita	5. Ler em voz alta palavras e textos. 5.1. Ler corretamente. 5.2. Ler um texto com articulação e entoação corretas.
	6. Compreender o sentido dos textos. 7.2. Detetar o foco da pergunta ou instrução em textos que contêm instruções para concretização de tarefas. 7.3. Detetar e distinguir entre informação essencial e acessória, tomando notas.

	<p>7. Fazer inferências a partir da informação contida no texto.</p> <p>8.1. Identificar pelo contexto o sentido das palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas.</p> <p>8.2. Pôr em evidência relações intratextuais de semelhança ou de oposição entre acontecimentos e entre sentimentos.</p> <p>8.3. Pôr em evidência relações intratextuais de semelhança ou de oposição entre acontecimentos e entre sentimentos).</p>
	<p>8. Organizar a informação contida no texto.</p> <p>9.1. Parfrasear períodos de textos lidos.</p> <p>9.2. Indicar aspetos nucleares do texto, respeitando a articulação dos factos.</p> <p>9.3. Indicar a intenção do autor, justificando a partir de elementos do texto).</p>
	<p>9. Avaliar criticamente textos.</p> <p>10.1 Expressir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p>
	<p>10. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>11.2. Explicitar e aplicar as regras de ortografia e acentuação.</p>
	<p>13. Redigir corretamente.</p> <p>13.1. Respeitar as regras de ortografia e de acentuação.</p> <p>13.2. Aplicar regras de uso de sinais de pontuação para representar tipos de frase e movimentos sintáticos básicos (enumeração, delimitação do vocativo, encaixe, separação de orações).</p> <p>13.4. Controlar estruturas gramaticais correntes (concordâncias, adequação de tempos verbais e expressões adverbiais de tempo).</p> <p>13.5. Construir dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a</p>

	<p>continuidade de sentido (repetições; substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais; referência por possessivos; uso de conectores adequados).</p> <p>13.6. Utilizar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado.</p> <p>13.7. Cuidar da apresentação final do texto.</p>
	<p>19. Rever textos escritos.</p> <p>19.1 Verificar se o texto respeita o tema proposto.</p> <p>19.2. Verificar se o texto obedece à categoria ou ao género indicados.</p> <p>19.5. Verificar se há repetições que possam ser evitadas.</p> <p>19.6. Corrigir o que se revelar necessário, substituindo o que estiver incorreto.</p> <p>19.7. Verificar a correção linguística.</p>
Domínio	Objetivo e descritores de desempenho
Educação Literária	<p>20. Ler e interpretar textos literários.</p> <p>20.2. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso (rimado e livre).</p> <p>20.3. Distinguir sílaba métrica de sílaba gramatical e segmentar versos por sílaba métrica, reconhecendo o contributo desta para a construção do ritmo do verso.</p> <p>20.6. Compreender relações entre personagens e entre acontecimentos.</p> <p>20.7. Fazer inferências.</p> <p>20.8 Aperceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (linguagem figurada; recursos expressivos – onomatopeia, enumeração, personificação, comparação) e justificar a sua utilização.</p> <p>21. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</p>

	<p>21.1. Identificar relações, formais ou de sentido, entre vários textos, estabelecendo semelhanças ou contrastes.</p>
	<p>22. Ler e escrever para fruição estética.</p> <p>22.2. Ler, memorizar e recitar poemas, com ritmo e entoação adequados.</p> <p>22.3. Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>22.4. Selecionar e fazer a leitura autónoma de obras, por iniciativa própria.</p> <p>22.6. Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação.</p>

Quadro 1 - Sinopse das Metas Curriculares do Português - 5º Ano (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015, p. 64 - 68)

O domínio da Gramática perspectiva-se desenvolver, também, e de forma contextualizada.

Domínio	Objetivo e descritores de desempenho
Gramática	<p>23. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.</p> <p>23.1. Deduzir o significado de palavras complexas a partir dos elementos constitutivos (radical e afixos).</p> <p>23.2. Detetar processos de derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação).</p>
	<p>24. Reconhecer e conhecer classes de palavras.</p> <p>24.1. Reconhecer as classes de palavras estudadas no ciclo anterior.</p> <p>24.2. Integrar as palavras nas classes a que pertencem: a) verbo: principal e auxiliar (dos tempos compostos);</p>

	b) advérbio: de modo, de tempo e de lugar; interrogativo.
	<p>25. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</p> <p>25.1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando corretamente os pronomes átonos em frases afirmativas e negativas.</p> <p>25.2. Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto.</p>
	<p>26. Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico.</p> <p>26.1. Identificar e estabelecer relações de significado entre palavras: sinonímia e antonímia.</p> <p>26.2. Identificar e organizar famílias de palavras.</p>

Quadro 2 - (Continuação) Sinopse das Metas Curriculares do Português – 5º Ano (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015, p. 64 - 68)

O Professor deve adequar e ajustar os objetivos e respetivos descritores de desempenho ao grupo de alunos com que tem que interagir.

Num 5º ano espera-se que os alunos tenham adquirido grande parte dos objetivos estipulados para o 4º ano de escolaridade, porém, nem sempre tal acontece e “para aqueles que apresentem atrasos consideráveis, o professor deve planificar e levar a cabo uma ajuda individual” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita (LE), 2015, p. 16).

2. Leitura, compreensão leitora e (algumas) estratégias

O hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência (Sobrino, Rebanal, Martínez-Conde, Valle, Merino, & Alonso, 2000, p. 31).

É associado um processo neurocognitivo, à habilidade da leitura e da escrita, que “ocorre numa região exata, a *occípito-temporal ventral esquerda*” (Dehaene, 2013, p. 107), defendido por Stanislas Dehaene (2013) “a hipótese da reciclagem neuronal: muitos neurónios possuem plasticidade, uma margem para aprender coisas novas que sejam “necessárias” para a espécie – ou seja, é necessária uma “motivação” (interferência externa)” (p. 108). Neste sentido, o professor tem um importante papel na aprendizagem da leitura e no interesse que lhe é dado, uma vez que a leitura é “a base do conceito de literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social” (Sim-Sim, 2002, citada por Pereira, 2008, p. 27).

Segundo Colomer (2001, referida por Pereira, 2008) “um bom ensino da leitura é a de conceder-lhe o sentido da prática social e cultural que possui” (p. 28) de forma a que os aprendentes ampliem “as potencialidades de comunicação” (*idem*, p. 28), desfrutem e acedam ao conhecimento.

“Ler é entender um texto” (Colomer & Camps, 2002, p. 23). É da opinião das autoras que ler é raciocinar de modo a obter uma interpretação do texto escrito a partir da informação que este lhe dá como as experiências e conhecimentos que o leitor tem;

o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua (...) deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas entre os elementos do texto (Colomer & Camps, 2002, p. 25).

Pereira (2008, p. 28) considera que, na época em que a leitura é “veloz” e em que há necessidade de aprender a escolher a informação, se deve privilegiar a leitura em voz alta de textos conhecidos, através de uma oralização com bastante

compreensão. Não sendo a oralização, a única forma de auxílio para a compreensão embora esta tenha de estar presente, há outros mecanismos que contribuem para a compreensão de um texto escrito, através da “mente do leitor ao texto” a partir do “conhecimento do contexto” (Colomer & Camps, 2002, p. 24).

Há definições de leitura e de compreensão leitora que se assemelham ou que se difundem, no sentido de que “para alguns autores ler é decifrar (...), pronunciar corretamente as palavras impressas” (Viana & Teixeira, 2002, p. 9), mesmo que o leitor não compreenda o que diz/está escrito; para outros “ler é compreender o sentido do texto”, “é uma competência cognitiva, social e cultural” (*idem*). Sendo da opinião das autoras que a leitura “não é uma justaposição de mecanismos, mas uma atividade criativa que favorece o desenvolvimento integral da criança” (Viana & Teixeira, 2002, p. 17), a competência/compreensão leitora insere-se, naturalmente, na leitura. Porém, as autoras defendem que “qualquer definição de leitura terá de ser suficientemente ampla para poder abarcar todas estas dimensões” (p. 121), nomeadamente, um conjunto de atividades cognitivas, atitudes, expectativas e comportamentos. Este processo (leitura) requer vários intervenientes. Assim, Carrol (1987) sintetiza diferentes componentes da competência leitora, que deambulam por vários aspetos a) linguagem oral, b) decifração, c) perceção e reconhecimento de palavras escritas e d) cognição, nomeadamente,

- i) adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler; ii) aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem; iii) aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica; iv) aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isolada, quer no continuum do texto; v) aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som e aprender a usar estes padrões no reconhecimento das palavras que já conhece na linguagem oral, e na pronúncia de palavras não familiares; vi) aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar: a configuração global, as letras que as compõem, os sons representados por essas letras e/ou significado sugerido pelo contexto; vii) aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas. Ao

descodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de apreender o seu significado; viii) aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades e da sua experiência (Carrol, 1987, citado por Viana & Teixeira, 2002, pp. 52, 53).

Butlen (1996, referido por Pereira, 2008, pp. 8, 9), nomeia cinco categorias que possibilitam a formação de um leitor versátil, são elas: i) o leitor adapta-se a diversas formas de leitura: silenciosa, em voz alta, rápida, seletiva, lenta, aprofundada, “à situação de comunicação e aos próprios textos com os quais é confrontado”; ii) o leitor apropria-se a vários tipos de texto e amplia o “horizonte das suas leituras e das suas expectativas culturais”; iii) ler em diferentes suportes; iv) definir “projetos” com “motivações variadas: ler por prazer, por dever, por interesse, por necessidade”; v) as competências que conduzem o leitor a realizar viagens: “viagem aos diferentes lugares de leitura, (...) viagem pelos objectos a ler, (...) viagem pela prática pessoal do sujeito que lê (avaliar as suas estratégias de leitura, os seus comportamentos, as suas capacidades para descobrir outros percursos de leitura)”. Viana & Teixeira (2002, p. 121) definem três diferentes modelos de processamento da leitura, especificamente, os modelos ascendentes que dão valor à decifração, os modelos descendentes que atribuem significado direto e global das palavras e os modelos interativos que consideram que há uma ligação entre o processamento de texto (ou a compreensão) e as vivências e expectativas que o leitor traz ao texto.

Relativamente à compreensão leitora, Giasson (2000, 2005, citado por Pereira, 2011) e

diversos autores nesta área parecem concordar quanto ao facto de a compreensão leitora ser um processo cognitivo complexo que resulta da interação entre o leitor, o texto e o contexto e que implica a interpretação da informação de um texto, o uso de conhecimentos prévios para o fazer e a construção por parte do leitor de uma representação ou imagem coerente do tema do texto. Pode, então, falar-se de um modelo consensual de compreensão em leitura que contempla as seguintes componentes: o leitor, o texto e o contexto (Santos, 2011, p. 6).

Segundo José Morais (s.d.) há duas ideias base na compreensão leitora (ou da leitura): a identificação das palavras escritas,

aquele que adquiriu completamente a técnica subjacente a esta habilidade, pode dedicar toda a sua capacidade de tratamento consciente ao trabalho de compreensão. Em geral, a disponibilidade para a actividade mental de compreensão é assegurada por uma fluência elevada na leitura em voz alta (p. 16);

e a compreensão durante a leitura ou a escuta desta, envolve interrelações, nomeadamente “o conhecimento do vocabulário, a prática da leitura, e os processos metacognitivos” (p. 17), sendo que a gestão dos últimos (processos metacognitivos) “inclui a monitorização e o controlo, que permite ao leitor identificar e corrigir eventuais lacunas na compreensão” (Hacker, 2004, Velásquez, 2007, referidos por Santos, 2011, p. 5) .

Novo (2016, p. 103) afirma que “ler é compreender”, também, defendido por Barlett, já em 1932, (referido por Santos, 2011, p. 5). A partir da década de 70 do século XX, esta ação – ler – é considerada uma tarefa “linguística e cognitiva” (Santos, 2011, p. 5) logo, leitura é compreensão, ou seja, “uma actividade mental de processamento e integração da informação, que implica uma atitude ativa na extração de significado de um texto” (Català, Català, Molina, & Monclús, 2001; Lencastre, 2003; McAndrews, 2008; Sim-Sim, 2007; Solé, 2001, referidos por Santos, 2011, p. 5).

O ato de ler dispõe de um ciclo “vicioso” que lhe está ligado, especificamente, quem, ao ler, compreende melhor adquire mais vocabulário, e quem dispõe de mais vocabulário compreende melhor. Por outro lado, quem compreende melhor tem tendência a ler mais, e quem lê mais adquire mais vocabulário, o que por sua vez contribui para que leia melhor (Morais, s.d., p. 17).

Sendo que a compreensão leitora tem como objetivo “a elaboração de uma representação mental integrada das informações apresentadas sucessivamente por via escrita ou oral” (Morais, s.d., p. 17), *Reading Study Group* (2002) define a compreensão leitora como “o processo de simultaneamente extrair e construir significado através da interação com o texto e o envolvimento com a linguagem escrita” (Santos, 2011, p. 5).

José Morais (s.d.) enumera dois tipos de instrução relativamente ao ensino da compreensão, ou seja, a instrução recíproca que “assenta na idéia de igualdade entre o aluno e o professor e propõe que tanto o professor como o aluno possam dirigir as actividades de ensino da compreensão” (p. 18), e a instrução explícita, nesta “o professor encoraja os alunos a relacionar o conteúdo do texto com os seus conhecimentos anteriores, explica-lhes uma série de estratégias uma a uma, para que servem, em que condições podem ser aplicadas e quais os seus efeitos” (p. 18). A última é reconhecida por Spörer, Brunstein & Kieschke (2009), “a forma mais eficiente de ensino e treino da compreensão em leitura” (citados por Morais, s.d., p. 18).

Segundo Webb (2009, referido por Morais, s.d., p. 17) “a aprendizagem de certas palavras de um texto previamente à actividade de leitura do mesmo texto pode facilitar a sua compreensão”, assim como, a possibilidade de oferecer aos alunos estratégias de leitura “pausas, retornos, resumos de passagens já lidas, auto-questionamento, etc. – mostram que a instrução permite melhorar as *performances*, mesmo nos maus leitores” (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001; Paris, Lipson & Wixson, 1983, citados por Morais, s.d., p. 18)

Concluindo, “o ensino específico dos processos de compreensão em leitura deve ter em conta o nível de desenvolvimento lingüístico e cognitivo do aluno e as características dos textos, e privilegiar o conhecimento do vocabulário e os processos estratégicos” (Morais, s.d., p. 19), porém, a motivação do aluno para a leitura tem também um importante papel: um estudo de Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009, citados por Morais, s.d.) “mostrou que a motivação contribui de maneira independente para a compreensão em leitura mesmo depois de, na análise estatística dos resultados, terem sido controlados os efeitos de diversas variáveis cognitivas como o conhecimento prévio e o uso de estratégias” (p. 19). Pereira (2008, p. 31) corrobora, afirmando que a aquisição da “(competência leitora e competência escrita, na escola)” baseia-se em “alguns pressupostos já validados em actividades didáticas e que demonstraram a sua eficácia na motivação intrínseca para a aprendizagem da compreensão e da produção textuais” (Pereira, 2008, p. 31).

“É preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam desafiantes e motivadores. É preciso desenvolver a curiosidade da criança para com o texto escrito, para que ela se apodere dele como objecto de fruição” (Viana,

2006, p. 28), pois a partir da motivação e da leitura em voz alta é possível ir para além da interpretação textual oferecida pelos manuais. No estudo sobre *Avaliação da leitura no 1º ciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação*, de Viana e Leal (2002, citados por Pereira, 2008, p. 25),

as propostas de trabalho apresentadas às crianças durante as actividades lectivas, contemplam, sobretudo, questões que implicam respostas utilizando verbatim (...) conduz as crianças a rapidamente “aprenderem” que basta localizar no texto as “palavras-chave” que aparecem nas perguntas, transcrevendo as frases em que elas se inserem.

Pois “este tipo de estratégia não conduz a uma “leitura crítica” do texto, nem permite avaliar de modo fidedigno a sua compreensão” (*idem*).

Concluindo, “ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha” (Morais, 1997, citado por Viana, 2006, p. 28).

3. A poesia no desenvolvimento das competências leitoras

A poesia é (...) uma aventura da linguagem.

Ruy Belo

Sentir é muito, compreender é melhor.

Florbela Espanca

De forma a compreender o desenvolvimento das competências leitoras é necessário verificar as características dos textos literários que, naturalmente, transmitem uma qualquer mensagem, um qualquer ensinamento, uma qualquer reflexão, opinião. Atentemos que há prosa e poesia, texto narrativo e texto poético, dois textos com diferenças (nas suas estruturas externas e, mais que a sua estética, no seu significado).

Além da óbvia questão da intenção literária, há certos princípios que são comuns à prosa e à poesia, mas que funcionam de forma distinta e são resultado de processos que operam a níveis diferentes da linguagem. Entre essas características específicas de um e de outro género devem distinguir-se os níveis fónico, sintático e semântico” (Melo, 2011, p. 77).

Porém, tais níveis estão mais presentes num género do que no outro. Sendo um género mais livre, a poesia a partir da sua subjetividade escrita por aquele que descreve, comenta o mundo e/ou demonstra como é para ele o seu próprio mundo, cria, naquele que lê, um misto de inferências que, por vezes, são totalmente divergentes de outra pessoa que lê exatamente a mesma estrofe ou poema. Embora na prosa possam haver diferentes interpretações, a sua significação não difere muito do seu real sentido, pelo seu universo concetual, mais precisamente por a sua gramática ser mais precisa e concisa.

Cogitando na afirmação de Genette (1969, citado por Melo, 2011, p. 78), “a função poética constitui um esforço no sentido de compensar a arbitrariedade do signo”. É importante entender que se adota por signo o conceito de palavra que pode ser interpretada apenas a nível denotativo ou, dependendo do seu contexto, a nível

conotativo. E é neste sentido que a poesia tem o seu caráter especial na compreensão do que se lê, é essa a pertinência da linguagem e a razão de ser do texto poético. Melo (2011) efetuou uma apreciação acerca da abordagem poética de Genette (crítico literário francês) na qual enunciou algo fundamental no que diz respeito ao valor do verbo, uma vez que era opinião do crítico que se houvesse um idioma irrepreensível a palavra seria a poesia, por ser ela a razão de ser do texto poético, o verso revelar-se-ia indispensável.

A plurissignificação do texto, ou seja, a subjetividade poética não é entendida por todos (os críticos) da mesma forma. Cohen (1973) e Jakobson (1963) encaram a ambiguidade do tipo de texto enunciado como algo estranho para os leitores, já que o verdadeiro significado entra em confronto com o signo. Assim, Cohen (1973) advoga como “uma violação sistemática do código da linguagem” pelo texto poético se revelar tão “cauteloso” na utilização das palavras e do seu eixo sintagmático (sentido, sonoridade, estética).

Embora Cohen (1973) considere que a palavra seja utilizada de forma propositada e motivada por uma qualquer razão, afirma que o texto poético não utiliza uma linguagem habitual perspetivando uma utilização “num plano superior”. Assim, este elevado estado da linguagem contribui para que o signo seja compreendido a partir de reflexões acerca do que o poeta quer transmitir ou possibilita ao leitor uma compreensão individual. De qualquer forma, é sempre necessário que a compreensão resulte de um ato refletido, devido ao sentido conotativo das palavras. Contudo, “primeiro estranha-se, depois entranha-se”, como o *slogan* escrito por Fernando Pessoa, ou seja, o leitor pode não atribuir valor ao poema inicialmente pelo que terá que o ler e estudar para o compreender.

Para que o leitor não desvalorize o ritmo do texto poético, Moisés (2006) considera que a métrica é, então, “uma unidade melódico-emotivo-semântica”, desta forma a poesia é “antiprosa” (Melo, 2011, p. 81) porque requer a sua compreensão a partir da sua estrutura externa. Portanto,

existe mensagem poética quando todos os elementos são necessários à compreensão da mensagem global e, inversamente, quando o funcionamento global condicionou a presença de cada um dos elementos, como acontece,

por exemplo, com a tensão existente entre o som e o significado num texto que funciona como totalidade.

Aclarando, o som é muito importante na compreensão do que se lê e, por essa razão, a poesia (sendo o texto da memória falada ou o texto que objetiva um público, nomeadamente, a leitura a um coletivo, através da recitação/declamação) contribui para que o desenvolvimento das competências leitoras. Melo (2011, p. 83) evidencia no excerto de Lefebvre (1980), as modificações na estrutura da linguagem, as alterações que ocorrem ao nível do significante (fonemas, morfemas e lexemas), na ordem dos seus elementos (sintaxe) e as que concernem ao significado (semântica) têm necessariamente consequências no processo de significação e, quando nenhum signo do código linguístico é capaz de transmitir aquilo que o escritor/poeta pretende, este adota mecanismos para que seja compreendido através da “criação vocabular”, como afirma Genette (1969), ou neologismos.

Este aspeto revela-se interessante, pois leva a que o leitor pense no conteúdo que o escritor pretende dizer. Sendo que o sentido metafórico do texto contribui para que o leitor, a partir do que diz no poema, entenda o seu significado, que, por vezes, não tem que ver com o que está escrito, “pois o poema tem vindo a inventar e reinventar novos meios de expressão e (...) os processos retóricos são empregues mediante o contexto e a intenção, ou seja, com fins diferentes, deixando a obra permeável a múltiplas interpretações” (Melo, 2011, p. 84), tal como defende Melo (2011, p. 84), ao invés de Riffaterre (1983), que considera que a linguagem utilizada em contexto poético, não sendo linguagem corrente, contribui para a opacidade textual quebrando, ou pelo menos condicionando, a comunicação.

Para que um determinado texto desenvolva a compreensão leitora do indivíduo é fundamental que este esteja dotado de significados que possibilitem ao leitor ir além da realidade, além do que é descrito. O texto poético é literário se possuir conteúdo, “nem em todos os poemas encontramos poesia, como também nem toda a poesia se expressa em forma de poema” (Melo, 2011, p. 85): poemas, estrofe, verso, significante, rima. Seguindo, esta premissa não se deve considerar um texto como poesia apenas pela sua estrutura ou rima. Tal atitude menospreza aquele que é, por excelência, o texto que promove a leitura em voz alta, a recitação, a oratória. É

considerado literário um texto poético em que “o valor estético depende de um conjunto de representações psicológicas – ideias, símbolos e sentimentos” - como defendem García Berrio e Hernández Fernández (2004, citado por Melo, 2011, p. 87). Moisés e Cohen concordam, também, quanto ao facto de que a poesia não é um mero texto de linhas descontínuas, é uma rica utilização de signos supernutritivos que expressam, da melhor forma, o que o autor quer da linguagem. “Ora, toda a figura literária, que enriquece a obra com as significações sugeridas, vale pelo seu valor conotativo” (Melo, 2011, p. 87).

Assim, tomando como verdadeiro o que é afirmado anteriormente, para que sejam desenvolvidas as competências da leitura existem outras que devem ser adquiridas, uma vez que

compreender um texto de modo a retirar dele informação ou a fruí-lo, como tantas vezes se refere nos programas, exige que o sujeito desempenhe em simultâneo uma série de automatismos que exigem muito treino e que implicam a actuação de complexos mecanismos perceptivos, cognitivos e linguísticos (Delgado-Martins, Duarte, Costa, Pereira, Prista, & Mata, 1991, p. 15).

Então, é necessário referir que há “necessidade do uso de diferentes estratégias de leitura para a descoberta de sentidos”(idem, 1991, p. 15), é neste âmbito que a poesia pode ter um contributo crescente no cultivo e aquisição de competências leitoras para que estruturas linguísticas, nomeadamente, fomento do léxico –

conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua (Correia & Lemos, 2009, p. 9)- , do sintático e do semântico sejam desenvolvidas.

A fluência é uma característica intrínseca às competências leitoras, na medida em que se entende por fluência o “número de palavras lidas corretamente por minuto (*pcpm*), constitui um excelente indicador da eficiência da leitura” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita (LE),

2015, p. 8), uma vez que, caso esta não seja eficiente, ou seja, a rápida identificação dos fonemas correspondentes às letras dá origem à limitação na compreensão do que é lido. Assim, a fluência pode ser tripartida, respetivamente, na leitura de lista de pseudo-palavras (para a decodificação); na leitura de listas de palavras expostas de forma aleatória, objetivando identificação eficaz das palavras, aumentando o vocabulário e conseqüentemente o nível lexical, por fim, na leitura de palavras em texto, conjugando os dois níveis.

A leitura em voz alta (depois de uma leitura silenciosa) contribui fortemente para que a fluência seja desenvolvida e, simultaneamente, expressando, também, o que é lido. Havendo expressão, o nível semântico das palavras é explorado e o leitor percebe o significante. Neste sentido, é trabalhada também a dicção, que contribui para transmitir “emoções inerentes ao conteúdo do texto ou decorrentes da intenção do autor” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita (LE), 2015, p. 9). Desta forma, atente-se na seguinte informação:

Uma dicção apropriada será pedida na restituição oral de poemas ou passagens de prosa literária aprendidas de cor, mas esta memorização deverá ser precedida por um trabalho cuidadoso, visando uma extração plena dos significados. Quer o objetivo seja de comunicação quer seja de expressão, a leitura em voz alta exige a capacidade de processar a estrutura das frases e as transições entre frases sucessivas, de maneira a recriar a entoação e o ritmo adequados e a eventuais inflexões destas dimensões prosódicas” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita (LE), 2015).

Inês Sim-Sim (2007, p. 7) afirma que compreensão leitora é “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” assim “quanto mais variado for o leque de experiências dos alunos, maior será a possibilidade de ter sucesso na leitura” (Giasson, 1993, citado por Novo, 2015, p. 33). Mas estas experiências só terão resultados se os alunos tiverem oportunidade de falar sobre elas aumentando o seu vocabulário e a sua bagagem de conceitos.

4. Motivação vs Aprendizagem

Pode a motivação contribuir para a aprendizagem?

Há aprendizagem sem motivação?

Que contributo terá a motivação na aprendizagem?

“Está (...) provado que a motivação é a chave da criatividade e que vitaliza qualquer tipo de operacionalização” (Balancho & Coelho, 1994, p. 17).

Tal afirmação responde às questões anteriormente colocadas. Porém, é necessário refletir aprofundadamente acerca dos conceitos expostos, nomeadamente: motivação e aprendizagem.

Define-se por motivação

s.f. (De *motivar* + suf. *-ção*). 1. Acção, processo ou resultado de estimular, de despertar o interesse, a vontade, o desejo...; acto ou efeito de motivar. 2. O que leva alguém a fazer alguma coisa; motivo, causa. 3. *Filos e Psicol.* Conjunto de factores dinâmicos, de forças conscientes ou inconscientes que determina a conduta de um indivíduo numa situação, que o leva a empreender uma acção deliberada e voluntária. *Para os psicólogos, o efeito da motivação sobre a aprendizagem e o desempenho tem sido uma questão fulcral. Sobre a motivação têm surgido diversas interpretações teóricas.* 4. Atitude, estratégia do professor que têm essencialmente como objectivos despertar o interesse dos alunos, mobilizar a actividade, favorecer a aprendizagem. *Para determinadas metodologias, a motivação constituía um momento definido no plano e de desenvolvimento de uma aula* (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 2536).

Cogitando esta ação, a níveis pedagógico e psicológico, Arends (2008, p. 27) defende que se deve entender motivação como o impulso para ir, para atuar em direção a um determinado objetivo.

“Assim, pode designar-se por motivação tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (Balancho & Coelho, 1994, p. 17).

É conhecida a experiência de Hurlock, na qual foi estudado e comprovado que o louvor e o elogio tem resultados positivos ao contrário do reforço negativo. Assim, assume-se que aspetos emotivos contribuem para fatores que motivam, pois “todo o aluno é estimulado pelo êxito e inibido pelo fracasso” (Balanco & Coelho, 1994, p. 20) Os alunos sentem-se seguros e confiantes quando despertados pelo sucesso. Deste modo, cabe ao professor proporcionar experiências de sucesso, de forma que estes superem experiências menos positivas.

A motivação pode mover-se a nível intrínseco, ou seja, enraiza-se no próprio sujeito, quando este tem curiosidade, interesse, carências, como por exemplo, quando “a pessoa parece manter a sua energia e direcção simplesmente em resultado de um impulso desconhecido, sem reforço exterior” (Silva & Sá, 1997, p. 27), ou pode ser de nível extrínseco, efetivamente, “ nestes casos, a motivação é mantida pelos efeitos do meio, positivos ou negativos” (Silva & Sá, 1997, p. 26), traduz-se num motivo exterior ao aluno e introduz-se propositadamente numa determinada situação, meta ou objetivos a alcançar através de estímulos (incentivos), prémios e recompensas.

Relativamente ao modo como é suscitado determinado interesse, a motivação pode atuar de forma positiva ou de forma negativa; “a motivação ou a falta dela, leva as pessoas a tentar solucionar os seus problemas ou até a fugir deles, isto é, inibe ou fomenta as aprendizagens e atribui sentido à experiência” (Fontaine, 2005, citado por Ferreira, 2011, p. 28).

A escola tem um importante papel na valorização de fatores potenciais para a aprendizagem, pois caso sejam conhecidos os gostos (por exemplo, através dos *hobbies*), os interesses, as capacidades (competência para uma tarefa) e preferências dos alunos talvez esteja encontrada uma forma de comunicar, de os chamar à atenção e de os “distrair” aprendendo, ou seja, de forma que estejam interessados ao que estão a realizar sem que se apercebam de que estão a aprender algo complexo. Tendo como princípio que motivação é sinónimo de objetivo, o sucesso de uma aula/ tarefa tem por base alguns fatores, tais como a idade, o género, a aptidão intelectual, a situação económica, social e familiar como também a forma de ser.

As coisas que interessam, e por isso prendem a atenção, podem ser várias, mas talvez nenhuma possua a força suficiente para nos conduzir à acção, a

qual exige o esforço de um motivo determinante da nossa vontade. O interesse mantém a atenção, no sentido de um valor que se deseja. O motivo, porém, se tem energia suficiente, vence as resistências à execução do acto (Balancho & Coelho, 1994, p. 21).

É necessário que se compreenda que interesse e motivação são concepções diferentes mas que se complementam. Um aluno pode estar interessado, contudo, se houver apenas interesse pode não concluir o que é pretendido; o discente deve, então, conhecer qual o fim pretendido, pois “a motivação não se completa senão quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços o levam à realização do ideal desejado” (Balancho & Coelho, 1994, p. 21).

Portanto, é fundamental motivar o processo didático para que os alunos reconheçam às atividades um determinado objetivo para que haja aprendizagem. Acrescentam, ainda, que uma das melhores maneiras de prevalecer o processo motivacional é apresentar determinada tarefa como uma atividade diferente ou uma tarefa que irá originar algo surpreendente. Assim sendo, ocorre aprendizagem quando esta é motivada, quando o aluno compreende o que é esperado, ficando interessado mas também focado em solucionar o que se pretende.

Balancho & Coelho (1994) nomeiam três tipos de alunos: o aluno automotivado, o aluno médio e o aluno desmotivado. Entende-se por aluno automotivado aquele discente que tem interesse/curiosidade. Este aluno está, geralmente, integrado num meio que o estimula naturalmente, seja pela família e/ou pelas experiências que vivencia ou vivenciou e, como tal, por vezes repugna determinadas informações desconhecidas pelos colegas. O aluno automotivado está, geralmente, inserido num nível socioeconómico favorecido. Este aluno é interessado na realização das atividades ou projetos ao invés de o aluno desmotivado que, por sua vez, não encontra importância em qualquer tipo de estímulo que o docente possa provocar. Sendo assim, este é o tipo de aluno que torna o ato de educar um constante desafio. Há, por vezes, alunos que necessitam de incentivos do professor para se moverem a realizar ou a aprender algo, são os que se inserem no tipo de aluno médio.

Todos os discentes têm as suas características e podem parecer-se com determinado tipo de alunos, contudo, são estas especificidades o elemento base do docente, ou seja, é para cada aluno que o professor trabalha e de acordo com as suas valências que o professor atua e se adequa. Ensinar é um processo de adaptação, do professor aos alunos e dos alunos ao professor. Deste modo, a comunicação e o estado afetivo são aspetos que não podem faltar no processo de ensino pois afetam “o sucesso e o insucesso escolares” (Silva & Sá, 1997, p. 26).

A motivação terá como aliada a criatividade. A originalidade, o despertar da curiosidade e a estratégia utilizada são a chave para que haja motivo para aprender, pois muitas vezes o desafio de um professor é possibilitar aos alunos aprender a aprender, de uma maneira criativa e inovadora; “um modelo criativo de ensino pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação institucionalizada que existem na escola” (Balancho & Coelho, 1994, p. 40).

A utilização de estratégias criativas ajudam a promover a motivação. Porém, é relevante salientar que o professor é um intermediário e manifestador de encorajamentos, no sentido em que o seu papel se revela por possibilitador de experiências que possam ter algum ponto de interesse para os discentes, tendo em consideração que o professor deverá criar situações de sucesso, de modo a que os êxitos superem os fracassos, pois nada melhor que o reforço positivo através dos sucessos para produzir mais êxito.

Concluindo, só há aprendizagem se houver motivação, dado que o professor deve fazer com que os jovens alcancem conhecimentos, desenvolvam capacidades, encontrem aptidões que, sozinhos, não conseguiriam.

A motivação para aprender revela-se na atitude que o professor adquire quando interage com uma turma.

O professor é acima de tudo uma personagem. Os projetos propostos pelo docente devem estimular os alunos para a participação, devem colocá-los à prova, realizar desafios inovadores e que lhes causem curiosidade, ou seja, o professor deve adotar estímulos adequados para que os alunos encontrem algum ponto de interesse, pois “a motivação é um dos factores, como a utilização de estratégias ou os

conhecimentos anteriores que determina se iremos adquirir o conhecimento, a compreensão ou a habilidade” (Silva & Sá, 1997, p. 26).

O professor como elemento motivador

Dar uma aula não é simplesmente uma questão de falar, nem de falar bem, nem de falar “bonito”. Dar uma aula é um problema de comunicação entre professor e alunos. Mais do que simples mensagem intelectual, é recado emocional (Balancho & Coelho, 1994, p. 41).

O professor de qualquer disciplina deve saber comunicar e adequar a sua interação com os alunos, tentando impressionar de forma positiva. Considerando que os primeiros momentos de aula são impulsionadores de empatia e fundamentais para a aquisição de aprendizagens vindouras.

O professor deve, essencialmente, proporcionar vivências/ experiências novas. O docente deve revelar aos alunos, os objetivos a desenvolver ao longo dos conteúdos que vão sendo lecionados, assim como deve demonstrar o que pretende à medida que se vão realizando as atividades.

5. Estratégias para o ensino da poesia

Para o 2º ciclo, o texto poético institui-se já como matéria de estudo a vários níveis: do ouvir/falar, com actividades a incidir essencialmente em textos do património literário oral; do ler, quer no domínio da leitura recreativa quer da leitura orientada; e do escrever, com um conjunto de propostas que privilegiam uma relação lúdica com a linguagem (Bastos, 1999, p. 178).

5.1 Estratégias para fomentar o ensino das competências leitoras

Estranha-se que, das diferentes modalidades de leitura que se apresentam, a leitura para informação e estudo seja relegada para simples técnica de trabalho. Se se assume repetidamente que o português contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo e condiciona o sucesso escolar, como menosprezar o ensino e o treino desta modalidade que é efectivamente aquela que fornece estratégias de base para a compreensão dos textos que o aluno utiliza maioritariamente?” (Delgado-Martins, Duarte, Costa, Pereira, Prista, & Mata, 1991, p. 16).

A leitura é um modo de comunicação, de expressão, para passar informação mas também permite reter, perceber, memorizar, raciocinar qualquer que seja a sua mensagem. Desta forma, o professor tem que conhecer o que ensina, saber como o fazer e saber o momento certo para atuar.

Só há compreensão de um texto quando há evolução cognitiva conseguida através das informações patentes no texto, “de maneira a que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreendidos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita (LE), 2015, p. 11). Acrescentando, na leitura há liberdade. A leitura tem um carácter mais individual que deve que ser explorado e que se verifica se for praticada, pois não se revela possível na audição de um discurso. Assim, o leitor adquire estratégias para compreender, como ler, reler, ler ao seu próprio ritmo, voltar atrás ou ir buscar informação precedente.

É de facto necessário que nos programas se proponham formas de aprender estratégias de leitura: ler rapidamente para apreender o conteúdo global do texto – treinar habilidades de percepção do texto impresso de modo a alargar o alcance do olhar; ler detalhadamente para extrair o máximo de informação; fazer inferências a partir de dados textuais, fazer pressuposições a partir de dados não explícitos no texto; ser capaz de prever informação guiado por pistas lexicais e/ou sintáticas; detectar incoerências; testar a compreensão do texto lido através de exercícios apropriados que não a obriguem a passar pelo filtro da produção escrita ou oral (Delgado-Martins, Duarte, Costa, Pereira, Prista, & Mata, 1991, p. 16).

Então, cabe ao professor desencadear um conjunto de tarefas que permita aos alunos serem autónomos, pois “é possível ensinar estratégias de compreensão que ajudem o leitor a adaptar a sua atividade de leitura e de compreensão às características do texto, tendo em conta os seus objetivos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita (LE), 2015p. 11), com vista à extração da informação ou do sentido de texto, como é denominado na psicolinguística cognitiva.

É tarefa do professor direcionar os alunos à interpretação, ao “olhar crítico” e apreciação, levando ao desenvolvimento cognitivo (através da sintaxe e da semântica), ensinando o aluno – futuro cidadão – a respeitar o texto. O docente pode trabalhar a compreensão do texto a partir, por exemplo, da organização de uma “frase agramatical ou que substitua, numa estrutura de frase gramaticalmente correta, a ou as palavras que tornem semanticamente aceitável” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita (LE), 2015, p. 13), disponibilizar formas de exploração de textos, de forma a garantir autorregulação e autonomia para que o aluno seja capaz, ele mesmo, de progredir na leitura de um determinado texto.

Assim, o professor deve permitir e/ou direcionar o aluno para que este faça “resumos do que já leu antes de continuar a leitura, prestar atenção ao título e subtítulos, passar em revista o texto, ou ler seletivamente certas partes antes de ler todo o texto em pormenor” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, Caderno de Apoio -

Aprendizagem da leitura e da escrita (LE), 2015, p. 14). Claro está que o aluno irá adequar, voluntária e involuntariamente, estas estratégias que dependem (muito) se o fizer regularmente para que obtenha um maior conhecimento do texto.

Se o conhecimento dos conceitos e dos factos, a memória de trabalho, as capacidades de raciocínio, de inferência e de analogia, a atenção e a manutenção da atenção, o conhecimento do vocabulário e da morfologia, a capacidade de análise sintática, isto é, se um vasto conjunto de capacidades e de conhecimentos for demasiado modesto, é provável que as estratégias ensinadas não possam compensar o efeito daquelas deficiências (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita (LE), 2015).

O professor é um “promotor” que provoca desafio e que faculta estratégias que propiciem entendimento e reflexão do texto, devendo fazê-lo de forma didática e pedagógica para que a aprendizagem seja agradável, interessante e motivante. Inês Sim-Sim (2007) afirma que ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Se o docente conseguir captar a atenção para a aprendizagem “as dificuldades de compreensão em leitura são menos um problema de leitura do que um problema de desenvolvimento de capacidades cognitivas e de desenvolvimento” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita (LE), 2015, p. 14).

Posto isto, nomeiam-se estratégias que podem ser adotadas pelos docentes, para fomentar o ensino das competências leitoras antes, durante e depois da leitura. Portanto, devem ou podem ser adotadas as seguintes estratégias antes de iniciar a leitura:

- “Explicitar o objectivo da leitura do texto;
- Activar o conhecimento anterior sobre o tema;
- Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc” (Sim-Sim, Novembro, 2007, p. 17)

As estratégias a empregar durante a leitura são:

- “Fazer uma leitura selectiva;

- Criar uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido (associações, experiências sensoriais – cheiros, sabores – sentimentos, etc.);
- Sintetizar à medida que se avança na leitura do texto;
- Adivinhar o significado de palavras desconhecidas; se necessitar, usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias...)” (Sim-Sim, 2007, p. 17).

Relativamente às estratégias a realizar pelo docente depois da leitura nomeiam-se as seguintes: formular perguntas sobre o que leram e possível resposta, comparar o que realmente leram e concluíram depois da leitura com o que cogitaram previamente antes de lerem, criar um momento de discussão com a turma ou colega(s) sobre o lido e, finalizando, reler para que seja possível a autoverificação da compreensão.

5.2 Estratégias para fomentar o ensino da poesia

As estratégias de leitura são comportamentos a que o leitor recorre deliberadamente para resolver problemas de processamento da informação e que activam operações linguísticas e cognitivas. O modo como o leitor selecciona estratégias perante o material a tratar e o modo como as utiliza é altamente predictor do sucesso ou insucesso na leitura (Delgado-Martins, Duarte, Costa, Pereira, Prista, & Mata, 1991, p. 16).

A exploração da poesia e o papel que o professor assume para introduzir, abordar e permitir a sua compreensão, por parte dos alunos, e o gosto destes pelo que estão a ler é altamente condicionador ou libertador. No sentido em que este papel deve ser bastante consciente, pois poderá originar aversão ou gosto, “dependência” positiva, já que “a poesia não é só uma questão de talento, de nada serve o engenho se não houver uma aprendizagem e se a técnica não for arduamente trabalhada” (Melo, 2011, p. 37), assim como, “determinados poemas, mais do que outros, poderão proporcionar interessantes exercícios de leitura, entendidos aqui como uma forma quase de “saborear” os sons da língua” (Bastos, 1999, p. 179).

A leitura em voz alta da poesia pode proporcionar o gosto pela língua (materna ou não materna), na medida em que a sua sonoridade é detalhada e cuidada,

através da rima, do ritmo e do som das palavras. Nesta encontra-se aliado o verdadeiro sentido da palavra (seja pelo lado conotativo seja pelo lado denotativo) e a mais-valia da “linguagem poética e simbólica”, impossível de ser encontrada noutra género literário. Portanto, o professor tem responsabilidade na compreensão da poesia como, aliás, nos demais restantes textos literários. Porém, sendo o texto poético um texto especial, deve ser tratado como tal.

O ensino da leitura da poesia implica encorajar as crianças a ler poesia; a desenvolver a compreensão de leitura de poemas; a treinar a leitura em voz alta ou em coro; a memorizar e a recitar poesia; a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e a desenvolver o raciocínio metafórico (Sim-Sim, 2007, p. 55).

O docente deve estar familiarizado com este texto literário e tratá-lo o mais naturalmente possível, sem medo de interrogações, para que seja possível aos alunos olharem-no de forma similar. “Uma das maneiras mais produtivas de abordar o texto poético é integrá-lo, de forma natural, ao lado de outros textos, de maneira que pouco nos vamos apercebendo das diferentes “formas de falar” sobre as coisas” (Bastos, 1999, p. 178). Assim, o ensino da poesia é fomentado quando a criança lê texto poético, compreende a linguagem poética, ganha o gosto por dizer poesia (individualmente ou acompanhada), memoriza o que está escrito, cria ou recria o ritmo, os sons da língua – aumentando a expressividade, e evolui o raciocínio figurativo ou metafórico, de tal forma que propicia a compreensão – fluência.

Estratégias

- Recolha antecipada de um poema pelo docente (de forma a criar interesse ao discente);
- Leitura oral ou recitação de um poema pelo professor;
- “A releitura em coro (professor/aluno) ”;
- O reconhecimento do conteúdo e forma/estrutura (interna e externa);
- O questionamento (imaginário) ao autor sobre o assunto do poema;
- O “uso de repetições ou expressões”;

- A concretização de tarefas baseadas no texto poético (rimar, utilização de paráfrases, sinónimos, antónimos, ...);
- A leitura compartilhada por diferentes pessoas;
- A memorização de um texto poético pelos elementos da turma e recitação desse ou outro(s);
- A coleção pessoal, voluntária ou pedida pelo docente, de poemas preferidos ou realizados;
- A compreensão de sentimentos evidenciados no poema, reações/ emoções/ atitudes e sensações pessoais;
- A compreensão, a partir do contexto, de signos desconhecidos ou com diferentes sentidos.

Quadro 3 - Síntese de estratégias fundamentais para o ensino da compreensão leitora poética (Sim-Sim, 2007, p. 55)

O ensino da compreensão leitora relativa ao texto poético deve ser metódica e contextualizada para que os alunos se revelem interessados e “por dentro” do assunto poético.

<p>Objetivo</p> <p>Identificar ligações entre o universo pessoal e o universo do texto</p>	<p>Atividade 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de vivências sensoriais pessoais evocadas pelo poema;
	<p>Atividade 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversão de imagens poéticas em ilustrações do poema;
<p>Objetivo</p> <p>Aumentar a qualidade lexical</p>	<p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de novas palavras no texto;
<p>Objetivo</p> <p>“Sensibilizar para aspectos formais da construção do poema”</p>	<p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora o carácter fonológico do texto; • Reescrita de um poema e leitura

	<p>expressiva e dramática do mesmo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona o sentido do poema com o ritmo deste;
<p>Objetivo</p> <p>Explorar a compreensão poética</p>	<p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Questionamento sistemático sobre o texto” (Sim-Sim, Novembro, 2007, p. 61); • Investigação dos diferentes significados de palavras do texto poético;
	<p>Atividade</p> <p>“Desenvolvimento de estratégias para a criação de uma antologia pessoal de poemas” (Sim-Sim, Novembro, 2007, p. 63).</p>
<p>Objetivo</p> <p>Associar emoções, sentimentos e sensações pessoais provocada pela poesia</p>	

Quadro 4 - Síntese de Atividades para o desenvolvimento de competências específicas de compreensão de poemas

(Sim-Sim, Novembro, 2007, p. 57 - 63).

Capítulo III - Metodologia

Este capítulo pretende esclarecer a opção metodológica utilizada no trabalho de investigação, ou seja, refere os procedimentos adotados tendo em consideração os participantes, os instrumentos de recolha de dados adequados e os cuidados intrínsecos à sua análise/tratamento.

Opções Metodológicas

O trabalho de investigação em educação revela-se muito comportamental. A partir do reconhecimento deste aspeto é essencial compreender que não é possível avaliar, perceber, atuar noutra local que não seja o ambiente originário.

Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado momento espaço-temporal pessoas particulares afirmam, fazem, ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos o coração daquilo que pretende interpretar (Geertz, 1973, referido por Bogdan & Biklen, p. 48).

Uma investigação em educação caracteriza-se pelo seu carácter qualitativo dado que só a partir do seu contexto natural é possível pesquisar para que aquele que investiga, como é da opinião de Coutinho (2014), contacte, construa a realidade social e os seus intervenientes. Um investigador, especificamente um investigador em educação, deve focar-se no contexto para que consiga realizar inferências aproximadas da realidade.

Os “investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrências” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), para que as interrelações, os comportamentos sejam do conhecimento do investigador. Assim sendo, e tendo em conta que o estudo de

investigação está inserido num contexto educativo, esta é uma metodologia qualitativa de paradigma fenomenológico/exploratório pois este estudo pretende interpretar o impacto da utilização de estratégias diferentes (daquelas a que estavam habituados) na abordagem de conteúdos e no desenvolvimento da compreensão da leitura baseando-se em factos que iam ocorrendo mas, principalmente, porque o paradigma nomeado se foca na “descrição e classificação do fenómeno” (Vale, 2004, p. 171). Após identificar o problema, o investigador pretende “acumular suficientes conhecimentos que conduzam à sua compreensão ou explicação” (*idem*, p. 175) e “compreender o sujeito com base nos seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54).

Uma investigação qualitativa tem como motor fulcral o investigador, o qual tem atenção a todos os pormenores dos participantes no contexto, nomeadamente, na escola ou em possíveis interações fora dela, que lhe permitam, posteriormente, tirar conclusões pois, “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Conscientemente, o investigador atenta em tudo o que o rodeia por considerar que “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49), porém, o investigador, embora delineie como poderá recolher dados está também predisposto para (re)pensar novas formas de agrupar, pois a direcção do estudo de investigação “só se começa a estabelecer após a recolha de dados e o passar de tempo com os sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Participantes

Participaram todos os alunos do 5º ano da turma de Português, a qual se evidenciava desmotivada e com dificuldades acentuadas na aprendizagem da disciplina. Alguns alunos tinham dificuldades de aprendizagem diagnosticadas. Perante a possibilidade de realizar o estudo, foi enviado a cada encarregado de educação um pedido de autorização que permitia aos alunos serem participantes. Todos os encarregados de educação autorizaram os seus educandos, exceto um aluno a quem, por razões burocráticas (residente numa instituição local) não foi dada autorização.

Contudo, numa conversa esclarecedora com o seu encarregado de educação, foi dada autorização, acautelando que todos teriam cuidados confidenciais.

Relativamente aos participantes, a turma era constituída por dezoito elementos, quatro do género masculino e catorze do género feminino.

Todos os participantes se mostraram bastante interessados em colaborar, tanto em contexto sala de aula, nas aulas de Português e de apoio da disciplina, como fora da sala de aula (na biblioteca escolar, no recreio, durante os intervalos e noutra escola do agrupamento). O interesse dos alunos em participar comprovava-se pela presença em todas as atividades e pela preocupação em justificar caso não pudessem comparecer.

Em educação lidamos com pessoas, com entidades que possuem vontade (...) É necessário que compreendamos como a ciência funciona quando trata com seres humanos que são constituídos em parte por emoções e sentimentos” Fenstermacher (1986, referido por Vale, 2004, p. 174).

Portanto, todos os dados aqui referenciados atestam a veracidade dos factos tal como aconteceram, pois, é um objetivo descrever a evolução dos participantes ao longo deste processo, de forma “a interpretar o fenómeno” (Denzin e Lincoln, 1994, citados por Vale, 2004, p. 174).

Procedimentos

A PES II iniciou-se no dia 12 de fevereiro de 2015. Neste dia decorreu uma reunião de apresentação, com o objetivo da apresentação das professoras estagiárias às professoras orientadoras cooperantes (POC), bem como o conhecimento dos conteúdos a serem lecionados, os manuais e as plataformas digitais que utilizavam, a partilha de contactos, o horário das disciplinas, esclarecimento de dúvidas por parte das professoras estagiárias e uma breve apresentação da escola e dos recursos que esta disponibilizava.

Após este primeiro impacto seguiu-se o período de observação, de 19 de fevereiro a 8 de março, a todas as disciplinas. Contabiliza-se este tempo de observação até à primeira aula de regência (neste caso, até à primeira aula de Matemática). Embora em regência, a observação nas restantes disciplinas continuava, para que o

planeamento das aulas fosse adequado, acompanhado. As observações realizadas na disciplina de Português e o comportamento que tinham também no restante recinto escolar foram cruciais para conhecer a realidade dos alunos e compreender o que era mais urgente trabalhar com eles. Assim, ao observá-los era facilmente perceptível a desmotivação ao entrar na sala de aula e no decorrer das atividades que lhes eram solicitadas. Outro aspeto que se revelou interessante desenvolver (e que é um dos objetivos deste trabalho de investigação) era a leitura em voz alta, pois liam por obrigação, cometendo erros e, raras exceções, compreendiam o que liam. Concluía-se este último a partir da compreensão textual que era realizada posteriormente.

O conhecimento dos hábitos dos alunos fora da sala de aula permite ao docente compreender o que gostam e em que locais é que se sentem bem. Assim, era comum, nos intervalos, observá-los sempre no local à frente da sala, onde se observava alunos sozinhos, alunos agrupados a desempenharem diferentes papéis, uns a jogar futebol, outros a conversar, a cantar e, de quando em vez, notava-se que alguns se exibiam das mais variadas formas, querendo mostrar personalidade. A turma de Português nunca estava no pavilhão central, muito menos na biblioteca escolar. Durante as observações das aulas de apoio compreendeu-se que os alunos faziam o que entendiam, ou seja, podiam ou não aproveitar o momento para tirar dúvidas ou fazer os trabalhos de casa. Estas aulas eram frequentadas por alguns alunos da turma e também por alunos de outra turma.

A turma necessitava que alguém a cativasse e a ajudasse a mostrar que tinha valor. Tendo em consideração estes fatores, após as primeiras aulas de observação, o trabalho de investigação começou a ser cogitado e delineado.

Perante estas valências, pretendia-se motivar os alunos durante as aulas a partir de diferentes estímulos e, caso fosse permitido, envolvê-los na comunidade escolar. Assim, após a certeza dos conteúdos a lecionar, as aulas foram pensadas ao pormenor e tendo em atenção, tanto quanto possível, todos os alunos/participantes.

A investigação qualitativa é boa se o investigador for bom, pois é o investigador que através da sua sabedoria e paciência obterá a informação necessária durante a recolha de dados (Vale, 2004, p. 175).

Objetivando uma investigação qualitativa com um suporte mais metodológico atente-se em Morse (1994), referido por Vale (2004, p. 175), que enumera seis estádios fundamentais:

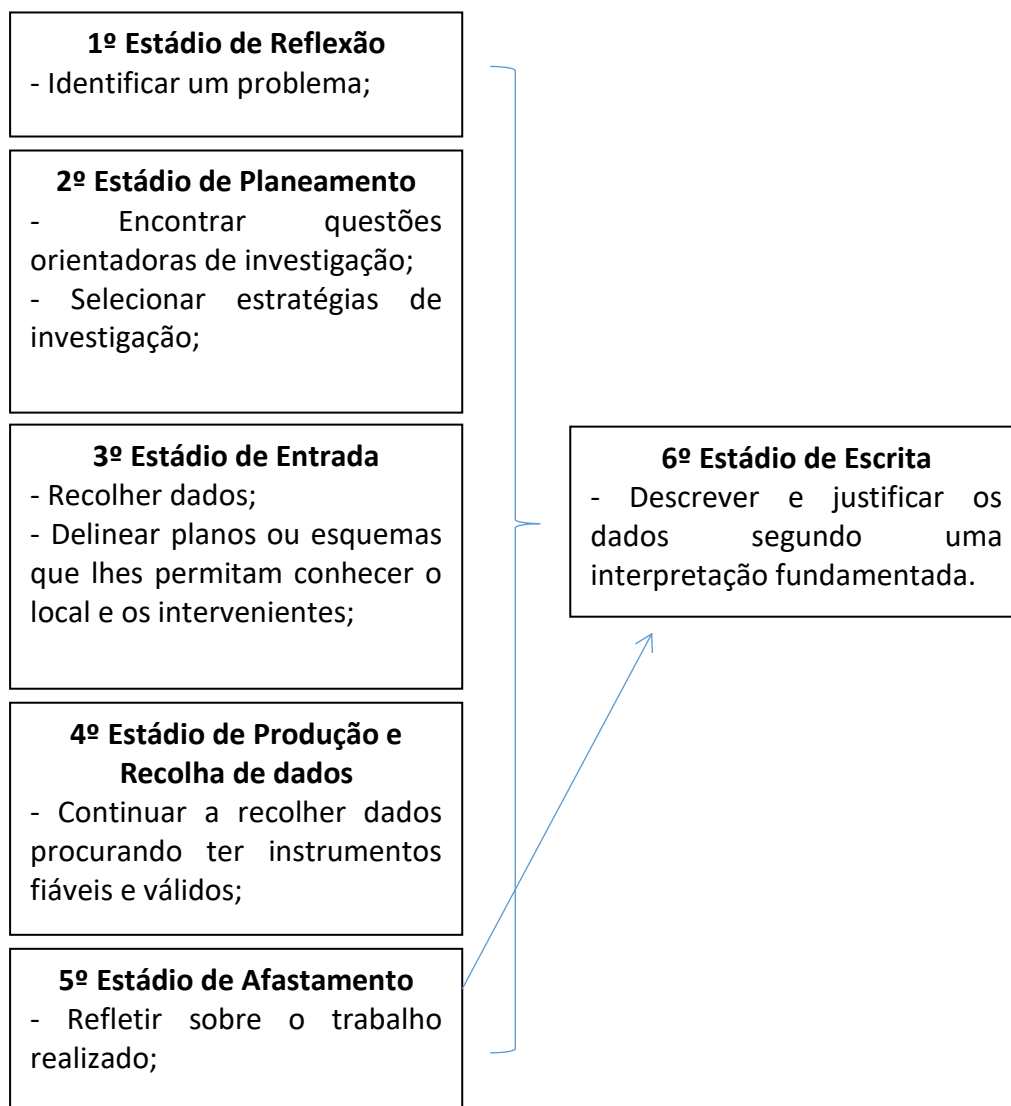


Figura 1 - Seis estádios fundamentais de um estudo de investigação segundo Morse (1994)

De forma a demonstrar as fases deste trabalho de investigação é apresentada a figura 1 cujos acontecimentos ocorridos se encontram datados. Parte do que é descrito estava previsto ocorrer noutros momentos, porém, estes são, também, uma consequência do que era realizado na aula, na escola e no agrupamento, bem como da disponibilidade de todos os intervenientes.

Análise de dados

Stake (2009) defende que a análise de dados “pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais” (p. 87), mostrando que, na sua essência, analisar é fracionar as observações e impressões, conferindo-se significado àquilo que é considerado importante.

Para Ketele (1999), a análise de dados deverá ser pertinente, válida e fiável. Stake (2009) acrescenta que na análise de dados é necessário observar e pensar nos dados de uma forma próxima e aprofundada, ainda que sublinhe também que “cada investigador precisa, através da experiência e da reflexão, de encontrar as formas de análise que melhor funcionam para ele” (p. 92).

Neste sentido, Miles e Huberman (1984, citados por Lessard-Hébert et al., 1994) mostraram que a análise de dados numa investigação qualitativa é constituída por três partes. A primeira parte de redução de dados consiste num processo no qual se selecionam, se centram, se simplificam e se transformam os dados importantes, sendo um processo contínuo ao longo da investigação, apontando ainda que esta redução é uma operação contínua. A segunda parte, a de apresentação dos dados é, para Lessard-Hébert et al. (1994) vista como o tratamento de dados, que é definida por Miles e Huberman (1984, citados por Lessard-Hébert et al., 1994) como “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões” (p. 118). Por fim, a terceira parte, em que é feita interpretação e verificação de dados, consta na atribuição de significados aos dados que foram anteriormente reduzidos e organizados.

Em suma, poderá afirmar-se, segundo Bell (1997), que o trabalho do investigador visa procurar semelhanças e diferenças e aspetos significativos que o levem a formular conclusões, corroborando Stake (2009), que diz que a análise e a interpretação permitem compreender tudo, fazendo a ligação de como as diferentes partes se interligaram umas às outras.

Calendarização do processo de investigação

Fase	Data	Descrição
1ª Fase	12 de fevereiro de 2015	❖ Reunião de apresentação com as POC.
	19 de fevereiro a 6 de março de 2015	❖ Observação das quatro turmas da PES II. ❖ Identificação da questão problema. ❖ Planificação da regência de Matemática.
2ª Fase	16 de março de 2015	❖ Exposição do tema a estudar à POC. ❖ Diálogo da proposta das atividades a desenvolver.
	18 a 27 de março de 2015	❖ Planificação da regência de Português.
	19 de março de 2015	❖ Acompanhamento dos alunos ao Teatro Sá de Miranda – Peça “O Gato das Botas” (texto e encenação de Fernando Gomes).
	7 de abril de 2015	❖ Solicitação de permissão à escola para a entrega do pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos para a participação no trabalho de investigação.
	9 de abril de 2015	❖ Entrega dos pedidos de autorização aos alunos.
	15 de abril de 2015	❖ Aplicação dos questionários. ❖ Introdução da “Caixa”. ❖ Atividade de diagnóstico: “Lê o poema que te calhar...”. ❖ Concurso e atribuição do prémio “O Mais Leitor”.
	16 de abril de 2015	❖ Introdução do <i>placard</i> “Memória da Poesia”/ “Poesia da Memória”: - “O que é para ti poesia?”. - “Onde podemos encontrar poesia?”. ❖ Exploração da canção “Ao poeta perguntei”,

		interpretado por Ana Moura.
20 de abril de 2015		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Exploração da Estrutura Externa do texto poético e anotação no <i>Placard</i> “Memória da Poesia”. ❖ Atividade de escrita “Vestir o Poeta”. ❖ Concurso e atribuição do prémio “O Mais Poeta”. ❖ Audição da música “Linhas Tortas”, interpretada por Gabriel, O Pensador. ❖ Atividade “Pesquisa um poema para mais tarde recitar”.
22 de abril de 2015		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Visita de estudo a Vila do Conde: <ul style="list-style-type: none"> - Visita ao Museu de Construção Naval e à Nau Quinhentista. - Visita à Casa Museu de José Régio. - Apresentação da vida e obra de José Régio.
23 de abril de 2015		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Entrega à Professora dos poemas elaborados na atividade “Vestir o Poeta”. ❖ Diálogo com a Professora bibliotecária para a exposição dos poemas à comunidades escolar. ❖ Atividade de leitura e análise do poema a partir de uma “Adivinha”.
27 de abril de 2015		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Descoberta do poema a analisar a partir de uma “Adivinha o poema...”. ❖ Realização do “Raio-X” ao poema. ❖ Trabalho de casa diferente: Caça ao <i>Tesouro escondido</i> a partir do enigma “Caça ao tesouro”.
29 de abril de 2015		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Continuação da atividade “Raio-X” ao poema. ❖ Inexistência da presença da caixa.
30 de abril de 2015		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Visualização dos vídeos: <ul style="list-style-type: none"> - “<i>High School Dance Battle – Geeks vs. Cool Kids!</i>”. - “Portugal tem talento – Guilherme Gomes”. ❖ Atividade “<i>Battle da Poesia</i>”:

		<ul style="list-style-type: none"> - Ensaio e apresentação da <i>Battle</i>. - Atribuição de um nome a cada grupo.
	4 de maio de 2015	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Indicação do poema a analisar a partir de um separador no livro “O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças”, de Manuel António Pina. ❖ Leitura e análise do poema “O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças” de Manuel António Pina. ❖ Jogo de Revisão “Bingo” em apresentação <i>Microsoft Power Point</i>.
	11 de maio de 2015	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Solicitação de autorizações à DT e à Professora de Educação Musical, para a participação dos alunos no concurso “Dizer Poesia”.
	13 de maio de 2015	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ensaio da “<i>Battle da Poesia</i>” na aula de apoio de Português.
	18 de maio de 2015	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ensaio da “<i>Battle da Poesia</i>” na aula de apoio de Português. (Final da aula de Português – 10 minutos).
	25 de maio de 2015	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ensaio da “<i>Battle da Poesia</i>”. ❖ Ensaio da recitação dos poemas escolhidos (planeado).
	26 de maio de 2015	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Exposição do cartaz “Todos podemos ser poetas!” na Biblioteca Escolar.
	27 de maio de 2015	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Abertura do concurso “Dizer Poesia”, na escola - apresentação da atividade desenvolvida nas aulas de Português “<i>Battle da Poesia</i>”.
	3 de junho de 2015	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Abertura do concurso “Dizer Poesia” noutra escola do Agrupamento - apresentação da atividade desenvolvida nas aulas de Português “<i>Battle da Poesia</i>”.
	8 de junho de 2015	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Atribuição de um nome à caixa – “<i>Misteriosa</i>”.
3ª	De novembro a	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tratamento e análise dos dados recolhidos.

Fase	junho de 2016	❖ Escrita da investigação desenvolvida.
------	---------------	---

Quadro 5 - Descrição das fases de investigação

Recolha de dados

A recolha de dados é o momento mais importante de um trabalho de investigação e, por essa razão, esta recolha é efetuada no seu ambiente natural dado que “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Há um conjunto de instrumentos que permite ao investigador recolher tudo o que pode ser relevante registar para que mais tarde seja possível a sua análise/avaliação. “O investigador tem vários métodos para recolher dados, mas são as observações, as entrevistas e os documentos (ou artefactos) as três privilegiadas de investigação qualitativa” (Allison, B., O’Sullivan, T., Owen, A., Nice, J., Rothwell, A. E Saunders, C., 1996, referidos por Vale, 2004, p. 177).

Considerando que esta investigação obedece a um paradigma fenomenológico por estar “principalmente interessada na descrição e classificação do fenómeno” (Vale, 2004, p. 171), fundamenta-se “em observações, entrevistas e documentos, ou como Wolcott (1994) diz, obtém-se observando (experimentando), perguntando (entrevistando) e examinando (estudando os materiais)” (Vale, 2004, p. 177).

A recolha de dados ocorre num determinado período de tempo e, após este tempo disponibilizado, é necessário que haja um distanciamento dos acontecimentos para que estes dados sejam analisados, processados e selecionados, acrescentando ainda que o objetivo de uma investigação é encontrar um problema e resolvê-lo, após essa consciencialização, de forma a recolher informação suficiente que o permita perceber.

Portanto, após o reconhecimento da questão problema, nomeadamente “Qual a influência da motivação para a poesia no desenvolvimento das competências leitoras?”, os alunos continuaram a ser observados minuciosamente sob o recurso de diferentes estímulos. Como foi referido anteriormente foram utilizados instrumentos de investigação (observações, questionários, documentos e gravações de vídeo/áudio)

com objetivo de responder às questões orientadoras “Que motivação têm as crianças para a leitura?”, “Que motivação têm as crianças para a poesia?”, “Quais as estratégias adotadas ao longo do estudo de investigação que obtiveram efeitos mais significativos na aprendizagem, por parte das crianças, do texto poético?” e “De que forma o texto poético desenvolve as competências leitoras?”. A recolha é realizada com o objetivo de atuar e mais tarde tirar conclusões, porém, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Neste estudo investigativo pretende-se que o professor seja sobretudo “um observador competente” (Vale, 2004, p. 177) e haja conforme os acontecimentos vão ocorrendo, tendo sempre em consideração os seus participantes, uma vez que

os acontecimentos que vão ocorrendo na sala de aula numa determinada ocasião não podem ser idênticos àqueles que ocorrem na mesma sala numa outra ocasião, mesmo que alguns alunos e professores estejam presentes em ambas as ocasiões (Vale, 2004, p. 173).

Esta investigação é naturalista, deste modo permite ao investigador que conctate com os participantes em tempo real, sendo também um observador participante. Tal como defendem Bogdan & Biklen (1994), inicialmente, o investigador age de forma reservada e depois adota uma postura mais próxima do participante/aluno. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), pois “ao aprender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Erickson (1986) afirma, ainda, que a “investigação qualitativa que centra a sua atenção no ensino na sala de aula é um fenómeno relativamente recente em investigação educacional” (Vale, 2004, p. 176).

Esta investigação processou-se a partir de vários dados qualitativos, nomeadamente observações, questionários, documentos e gravações vídeo/áudio. Estes métodos foram utilizados quando necessário e, de acordo com as atividades, aqueles que eram mais apropriados para o momento, uma vez que

os fenomenologistas acreditam que temos à nossa disposição múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros e a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências (Greene, 1978, referido por Bogdan & Biklen, 1994).

Observações

A observação revela-se uma estratégia fundamental no que diz respeito à angariação de dados de um estudo de carácter investigativo. Esta técnica permite ao professor investigador perceber fenómenos, tal como defendem Lincoln e Guba (1985, referidos por Vale, 2004, p. 179), possibilita perceber o que estimula negativa e positivamente os alunos, conhecer os seus interesses, conhecer as suas reações mediante certas atitudes, reconhecendo todo o meio envolvente. Acrescentando, no caso desta investigação, esta técnica insere-se numa observação não estruturada, na qual a investigadora “parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa” (Coutinho, 2014, p. 137) sendo auxiliada, então, por outra técnica de registo, nomeadamente, as notas de campo.

“Para um professor ser um investigador deve ser antes de tudo um observador competente” (Vale, 2004, p. 177). Ou seja, deve tentar encontrar o máximo de informação que, numa fase futura, lhe permita seleccionar o que é proveitoso e fazer inferências. Pois, “o que é observado não é normalmente controlado pelo investigador; ele vai onde as coisas estão a acontecer na esperança de que elas aconteçam como se não estivesse lá” (Vale, 2004, p. 179). Enquanto observador, segundo Merriam (1988, referido por Vale, 2004, p. 179), o professor tem que ter em atenção diferentes factores, nomeadamente o cenário, os participantes, as actividades e interações, frequência e duração e, por fim, mas não menos importante, outros factores como actividades informais, não planeadas. O autor enumera uma série de questões relevantes para que as observações sejam realizadas.

A PES II iniciou-se com três semanas de observação nas quatro disciplinas. Assim, na disciplina de Português foi também possível conhecer o ambiente natural dos alunos, perceber os métodos utilizados pela professora orientadora cooperante e a resposta dada pelos alunos. Ainda sem intervir foi possível recolher dados a partir do

que era observado, os conteúdos que eram lecionados e a forma como eram abordados, o comportamento dos alunos, os comentários que iam tecendo, aquilo de que gostavam e não gostavam, na medida do possível. Após algum tempo de observação, a interação foi inevitável e, neste sentido, a observação revelou-se mais participante antes, durante e após as aulas de regência, permitindo planificar e atuar de acordo com o que também era observado. O investigador é participante pois “não é meramente um observador passivo mas desempenha algum papel na situação que está a ser estudada ou participa em actividades relacionadas com ela” (Yin, 1989, referido por Vale, 2004, p. 180).

Concluindo, as observações são “a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade” (Vale, 2004, p.179) e, por essa razão, esta foi a técnica primordial do estudo investigativo.

Questionários

O inquérito por questionário é outra técnica de recolha de dados que “pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 8) e pode ser útil para “incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objectivo, mas todos os inquéritos envolvem sempre a administração de perguntas a indivíduos” (Coutinho, 2014, p. 139).

Os questionários têm função similar às entrevistas, porém, o seu registo é escrito, o que facilita tanto o ato de entrega, a exposição do mesmo, como a sua leitura e análise na organização de dados por ser algo mais organizado. Aclarando, esta técnica é, também, “um meio eficiente e rápido de obtenção de dados para uma investigação” (Teddlie & Tashakorri, 2009, referido por Coutinho, 2014, p. 140).

Numa investigação, esta técnica é utilizada por ser simples “de administrar, proporciona respostas directas sobre informações, quer factuais quer de atitudes, e permite a classificação de respostas sem esforço” (Vale, 2004, p. 179).

Neste estudo foram aplicados dois questionários, sendo que um foi aplicado inicialmente, na primeira aula de regência da disciplina de Português, e outro após o término da regência.

Documentos

O termo que intitula esta parte refere-se à técnica de dados qualitativos mais abrangente, por se considerar relevante a recolha de “registos escritos e simbólicos” (Erlandson et al. (1993), referido por Vale, 2004, p. 180) e que têm igual fiabilidade/legitimidade que as observações ou as entrevistas. Caso se queira comparar ou fazer uma analogia, podem considerar-se os documentos como uma gaveta na qual se poderão colocar pastas intituladas “relatórios, trabalhos de arte, fotografias, “memos”, registos, transcrições, jornais, brochuras, agendas, notas, gravações em vídeo ou áudio, notas dos alunos, discursos” (Vale, 2004, p. 180), entre outros dados considerados essenciais.

Os documentos surgem com o objetivo de serem eles próprios objeto de análise mas também uma forma de complementar informação de técnicas como a observação, questionários ou entrevistas que quando ocorrem não são de registo imediato, “os documentos servem como substituto de registo de actividades” (Stake, 1995, referido por Vale, 2004, p. 180).

A análise dos dados qualitativos desta investigação efetua-se a partir de documentos como trabalhos (realizados pelos alunos), fotografias, registos e notas de campo, gravações de vídeo, notas e/ou *memos* dos alunos, quando solicitados pela investigadora.

Relativamente às notas de campo, estas eram devidamente registadas assim que houvesse oportunidade. Para isso, a investigadora dispunha de um bloco de notas para a qualquer momento ser registado algo, “uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Simultaneamente, era frequente a reflexão de cada intervenção e, também, de momentos fundamentais à investigação, tendo por base “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (*idem*).

Ainda referindo outros instrumentos de recolha de dados, destacam-se as fotografias. Estas são de fácil captação, objetivando registar momentos importantes, “podem ser tiradas rapidamente (...) não necessitando de perícia técnica” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 140). Recorreu-se a esta técnica sem que os próprios participantes dessem conta, de forma a captar-se o ambiente natural dos acontecimentos. Parafraseando Bogdan & Biklen (1994) estas podem *compensar, explorar e minimizar* uma investigação.

Concluindo, “as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 141).

Gravações vídeo/áudio

Tal como nas fotografias, as gravações de vídeo auxiliam na captação realista de momentos de aula, de apresentações, entre outras situações. “As gravações vídeo representam algo ao vivo e são um excelente meio para a gravação de situações de evolução e interações, detalhes que o observador pode perder” (Cohen, Manion & Morrison, 2011, p. 530).

Esta técnica foi utilizada em situações cujo objetivo era registar algo para além da imagem sendo que este é o instrumento para o efeito, ou seja, quer na aula em que os alunos leram de modo a fazer um diagnóstico de leitura em voz alta, quer na lição cuja atividade se designou *Battle da Poesia* e nas posteriores apresentações ao agrupamento, assim como na atividade “Vestir o Poeta”.

Análise de Dados Qualitativos

Uma investigação, neste caso uma investigação qualitativa em educação, é um processo que está em constante evolução, mutação.

Ao longo do estudo são evidentes “as diferentes fases de desenvolvimento” (Coutinho, 2014, p. 215). Segundo este autor numa investigação há um processo contínuo de trabalho que se desenvolve ao longo de diferentes etapas. Numa primeira fase conhecem-se os participantes ou possíveis participantes, o sítio onde se desenrola a investigação, o tempo possível de estudo. Seguidamente, transita-se naturalmente para uma segunda fase, nesta começa-se a pensar num problema que consideramos mais justificável e adequado estudar/desenvolver, bem como questões orientadoras a investigar. Conseguindo, a partir de observações e interações com os participantes, “gerar teorias” (Coutinho, 2014, p. 215).

Posteriormente, segue-se a terceira fase, nomeando-a como recolha de dados, que pode ou deve ser realizada no decorrer de todo o estudo. Tal como afirma Vale (2004, p. 181), esta inicia-se a partir do primeiro momento que o investigador contacta com o espaço e com os intervenientes, tendo como premissa que tudo pode ser considerado dado para recolher. Desta forma, o investigador utiliza os demais instrumentos que tem à sua disponibilidade.

“Analisar é um processo de estabelecer ordem, estrutura e significado na grande massa de dados recolhidos” (*idem*). Assim, após recolhidos os dados é necessário perceber quais os que são relevantes para o estudo, organizá-los e categorizá-los para facilitar a sua avaliação e interpretação.

Bardin (2011, referido por Coutinho, 2014, p. 217) afirma ainda que a análise de conteúdo se refere a uma panóplia de formas de interpretação de material crucial para futuramente ser possível tirar conclusões.

A criação de categorias dos pontos-chave que são necessários analisar “podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar” (Coutinho, 2014, p. 217), “reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Coutinho, 2014, p. 221). É opinião dos autores Bardin e Esteves (2011, 2006, referidos por Coutinho, 2014, p. 221) que, aquando da categorização é importante que esta seja *pertinente, objetiva e*

fiel, uma vez que se conceptualiza, respetivamente, ao objeto de estudo do investigador, às categorias bem definidas e objetivas (tendo por base a imparcialidade mais aproximada da realidade possível). A técnica referida é produtiva sempre que seja possível retirar ilações, “hipóteses novas, em dados exatos” (Coutinho, 2014, p. 221).

A presente análise de dados pretende obedecer ao rigor defendido por Wolcott (1994, referido por Vale, 2004, p. 181), que indica três fases: a **descrição**, em que o investigador deve “escrever longos excertos das notas de campo ou repetir as palavras dos informantes como se estes parecessem contar histórias”, em que os próprios “dados falam por si” (Vale, 2004, p. 181), “o tratamento descritivo constitui uma primeira fase do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo” (Bardin, 2007, p. 29); a **análise**, que dispõe “fatores chave e relações entre eles” (Vale, 2004, p. 182) pertinentes para a investigação; a **interpretação** da análise realizada, com a qual se pretende encontrar um sentido dos acontecimentos e perspetivas ou recomendações futuras.

O processo de análise de conteúdo abrange, segundo Cohen, Manion, & Morrison (2009, p. 141) uma utilização de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de aspetos comportamentais. A triangulação é uma congregação de pontos de vista, uma “estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Denzin & Lincoln, 2000, referidos por Coutinho, 2014, p. 239).

Capítulo IV – Projeto de investigação

Neste capítulo é apresentado todo o estudo de investigação a partir da recolha de dados efetuada. Aqui são expostos parte dos dados recolhidos, através de uma descrição das tarefas seguindo-se a sua análise e interpretação.

Apresentação do Projeto de Investigação

O projeto de investigação passou por diferentes fases. Inicialmente, através de observações por parte da investigadora, foi encontrada uma questão-problema a estudar: “Qual a influência da motivação para a poesia no desenvolvimento das competências leitoras?”, uma vez que os alunos não gostavam de ler, liam com vergonha, errando nas palavras, participavam apenas quando solicitados nas atividades de compreensão e interpretação do que liam mas, salvo raras exceções, demonstravam gostar de estar na aula de Português.

Deste modo, foi aplicado um questionário diagnóstico para verificar se se justificava desenvolver um trabalho com este grupo de alunos mas também registar essa informação. Este questionário foi aplicado na primeira aula de regência da professora investigadora.

Os alunos foram novamente inquiridos após toda a regência (após as aulas de Português, aulas de apoio de Português, apresentações da “*Battle* da Poesia”) para que fosse possível comparar resultados.

As aulas de Português, para além dos conteúdos e objetivos a serem cumpridos, tinham como principais premissas motivar os alunos a partir de diversos recursos, despertar o gosto pela poesia e desenvolver competências leitoras. Posto isto, todas as aulas foram planeadas para cumprir tais objetivos e, também, reunir dados.

A investigação tem como palavras chave: motivação, competências leitoras, poesia e leitura em voz alta. Sendo assim, para que seja mais explícita e organizada toda a informação, os dados são expostos por aula. Todas as aulas eram conduzidas a partir de uma caixa, da qual saíam diferentes atividades, estímulos, pontos de

interesse. Porém, houve uma aula em que isso não aconteceu, por razões posteriormente descritas.

Considerando as palavras-chave, as atividades a analisar são:

Aula 1 - “Lê o poema que te calhar...”;

Aula 2 - Placar “Memória da Poesia/ Poesia da Memória” e “Ao poeta perguntei”;

Aula 3 - “Vestir o poeta”;

Aula 4 - “Adivinha o poema”;

Aula 5 – “Adivinha o poema” e “Raio-X ao poema”;

Aula 6 – Continuação do “Raio-X ao poema”

Aula 7 – “*Battle* da Poesia”;

Aula 8 – “Separador” e jogo de revisão “Bingo”.

As atividades de aula elencadas têm o nome utilizado em aula. Estas atividades foram pensadas para motivar os alunos e revelaram-se, efetivamente, recursos de motivação, pelo entusiasmo com que recebiam cada atividade.

A atividade “Lê o poema que te calhar...” tinha como objetivos o prazer de ler oralmente poesia e diagnosticar, em vídeo, como o faziam. Estava ainda prevista uma atividade em que fosse possível comparar as leituras, depois de toda a prática na disciplina de Português, nomeadamente “Escolhe um poema para mais tarde recitar...”, no entanto, esta não foi possível devido a outra atividade bastante requisitada pela escola e pelo agrupamento, atividade essa denominada “*Battle* da Poesia”.

É importante referir que a partir da tarefa “Vestir o poeta” surgiu uma exposição: “Todos podemos ser poetas”. Esta decorreu na biblioteca, para toda a comunidade escolar. Para além das atividades referidas houve outras que foram igualmente importantes para analisar o desempenho dos alunos quanto à motivação, à leitura em voz alta e às competências da leitura. Desta forma, estes três conceitos foram selecionados para facilitar a análise de dados. Salienta-se que para avaliar a leitura em voz alta se teve por base Siméon (2015), as competências leitoras a partir do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) e Inês Sim-Sim (2007). Por último, mas não menos importante, a motivação, que tem por base,

para além da revisão de literatura realizada, aquilo que foi sendo observado e que a investigadora considerou pertinente avaliar.

Para que seja mais perceptível enumeram-se as categorias referidas e os seus tópicos (subcategorias). Durante a análise e interpretação são também referidos outros aspetos.

Categorias	Subcategorias
Leitura em voz alta	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrentar um público; • A gestualidade; • A respiração; • A voz; • A articulação; • A entoação; • A memória.
Competências leitoras	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de texto; • Argumentação.
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade; • Postura <ul style="list-style-type: none"> - atitude na entrada, durante e saída da aula; - atitude durante as atividades; • Participação <ul style="list-style-type: none"> - interação; - vontade em participar; - abordagem em aula e extra aula.

Quadro 6 - Categorias de análise

As atividades selecionadas para avaliar as categorias nomeadas foram desenvolvidas em sala de aula, em aulas de apoio, recreio/intervalos e participação no concurso “Dizer Poesia”. Assim, são vários os dados recolhidos em cada uma destas oportunidades em contacto com os alunos.

Os participantes

Os participantes neste estudo de investigação foram todos os alunos da turma em que a investigadora lecionou a disciplina de Português. Como tal, foi enviado um pedido de autorização aos encarregados de educação para que estes tomassem conhecimento e confirmassem ou não a participação dos educandos (Anexo 5). Foi ainda pedida autorização para que os alunos permanecessem na escola para além do horário habitual e para poderem sair da instituição (Anexo 6), nomeadamente, na apresentação “*Battle da Poesia*”, atividade utilizada para abrir uma eliminatória do concurso “*Dizer Poesia*” (na própria escola) e na final desse concurso (noutra escola do agrupamento).

Toda a turma foi fundamental e cada elemento participou de livre vontade, pois sempre lhes foi mostrado que tal não interferia a nível curricular.

Questionário Inicial

O questionário foi entregue na primeira aula, antes de qualquer atividade, porém, é necessário referir que anteriormente às regências havia sido facultada a informação de um dos futuros conteúdos a abordar: o texto poético. O inquérito por questionário inicial (Anexo 7) foi aplicado com o objetivo de perceber a opinião dos alunos relativamente à leitura e conhecê-los um pouco melhor.

Foram inquiridos os dezoito participantes.

Questão 1. Gostas de ler? Porquê?

Na pergunta referida, todos os alunos responderam que gostavam de ler, à exceção de uma aluna.

Respostas
- “Eu gosto de ler às vezes quando não tenho nada para fazer ”;
- “Sim, porque me transmite informação, prazer e saber ”;
- “Mas só gosto de ler coisas de desporto, de resto não gosto de ler quase nada ”;
- “Porque ler é uma das coisas que mais precisamos”;

- “Gosto de ler porque dá mais imaginação para fazermos textos”;
- “Porque me ensina a **usufruir de várias palavras com significado** simples, mas a palavra é prática”;
- “Porque faz com que eu adormeça e é um passatempo que faço às vezes.”;
- “Porque me dá energias para ler outro e escrever um livro ou um texto”;
- “Porque alguns livros são engraçados e contam muitas aventuras”;
- “Porque é divertido, interessante”;
- “Gosto de ler **porque ler ajuda-me a escrever**”;
- “Porque quando **leio aprendo coisas novas**”;
- “Porque **os livros me inspiram** para escrever e me faz pensar em coisas boas quando me sinto triste”;
- “Porque me faz imaginações diferentes e também aprendo com o que li”;
- “Posso **melhorar a minha leitura**”;
- “Porque os livros são bonitos e têm histórias muito bonitas”;
- “Eu adoro ler porque os livros nos **trazem informações, fantasia e histórias** engraçadas”;
- “Eu adoro ler principalmente livros de aventuras **porque me imagino a presenciar e a pensar o que faria**, etc”.

Quadro 7 - Respostas à questão 1 (Questionário Inicial)

Perante a primeira resposta do questionário pode perceber-se que os alunos gostam de ler e que reconhecem alguns benefícios da leitura. No entanto, deve concluir-se que parte das respostas obedece ao “politicamente correto”, tendo por base que alguns alunos não tinham hábitos de leitura por aquilo que ia sendo ouvido e observado. Um aluno considera que gosta de ler quando não tem mais nenhuma atividade interessante para fazer, outro afirma que ler é positivo porque o ajuda a escrever corretamente, ajuda a aprender diversos temas e, entre outras opiniões, porque ler melhora a leitura e a escrita.

A partir dos dados, os alunos sabem que ler é bom e consideram-se válidos os seus argumentos. Mesmo assim, a partir das observações, os alunos demonstravam confusão nos conceitos: narrador, personagem e autor, erros orais e confusão com palavras incorretas ou parecidas, respetivamente “roxinol” em vez de rouxinol,

“avieiros” em vez de aviários, desconhecendo, frequentemente, o significado de palavras como, por exemplo, “contudo”, “sobreiro”, “prática” e “pratica”.

Os alunos revelavam conhecimento insuficiente do campo lexical e semântico, embora reconhecessem que é a partir da leitura que aprendem “coisas novas”. É importante valorizar um aspeto descrito por uma aluna que considera que a leitura fomenta a imaginação e permite ir além do que está a ler, tentando “presenciar e pensar”, algo que não lhes era solicitado frequentemente e que tinham muita dificuldade em fazer; por exemplo, quando lhes era pedido que comentassem determinado texto ou excerto não sabiam defender uma opinião.

Questão 2. O que costumam ler?

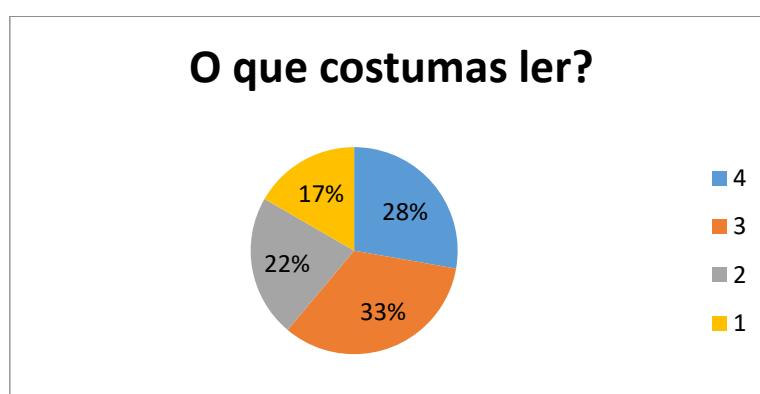


Figura 2 - Quantidade de exemplos assinalados à questão 2. (Questionário Inicial)

Nesta questão cerca de 27,8% dos alunos assinalaram 4 exemplos do que costumam ler, 33,3% dos alunos responderam 3 opções, 22,2% dos participantes apontaram 2 exemplos e 16,7% apenas 1 exemplo daquilo que costumam ler.

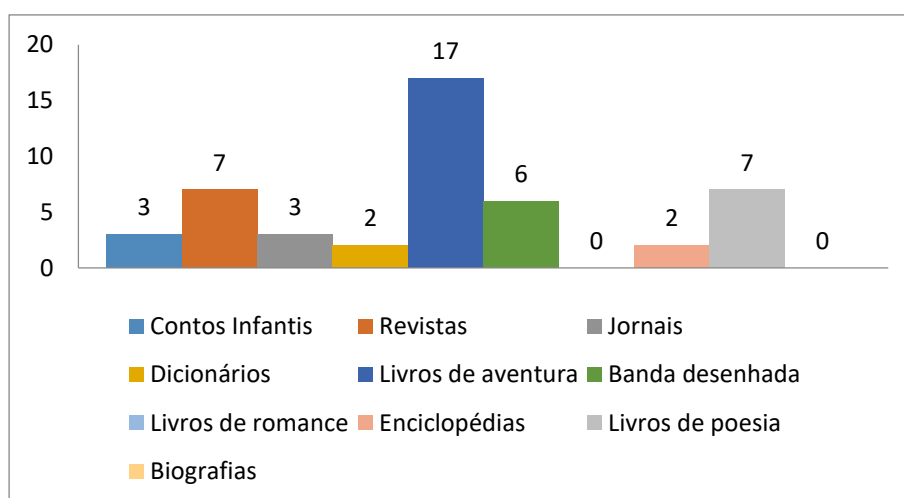


Figura 3 - Respostas à questão 2 (Questionário Inicial)

Cerca de 94,4% dos alunos respondeu que costuma ler livros de aventura, 38,9% gosta de revistas e 38,9% gosta de livros de poesia.

Antes de mais, é necessário referir que inicialmente todos os alunos afirmaram gostar de ler e que, de certa forma, a leitura é um hábito. Porém, enquanto a investigadora observava, este domínio era pouco trabalhado e quando trabalhado o gosto não se verificava, havendo alunos que se recusavam a fazê-lo. Assim, constatava-se serem sempre os mesmos alunos a ler e também serem sempre os mesmos a participar nas restantes atividades, principalmente, enquanto se procedia à correção dos trabalhos de casa. Aqueles que raramente respondiam demonstravam pouco à vontade na leitura e na realização de qualquer atividade (individualmente ou em grupo).

Relativamente à segunda questão, todos os alunos, exceto um, afirmam gostar de livros de aventura, seguindo-se as revistas e os livros de poesia.

Quando lhes foi dito que iam abordar poesia, parte dos alunos mostrou-se descontente, desabafando alguns “- Oh, que seca!”. Apenas duas alunas se mostraram felizes. Mesmo assim, esta opção foi uma das mais assinaladas, talvez pelo conhecimento prévio que não era suposto ser feito.

Ainda nesta questão, houve alunos que tendo como opção apontar outros exemplos de leitura individual, escreveram o seguinte: Contos tradicionais infantis”; “Uma aventura na cidade”; Revista “Bravo”; “As Gémeas - Mais aventuras no Colégio de Santa Clara”, “Os livros do Gerónimo Stilton o Reino da Fantasia” e “Contos desportivos”. Esta informação denota que estes alunos leem e sabem o que leem. Embora se tenha observado (nas aulas) que alguns não sabiam o que era um título enumeraram o de alguns livros e também o autor de um deles: Gerónimo Stilton.

Questão 3. O que gostas de fazer nos tempos livres?

Respostas
- “Jogar futebol, vou ao parque de bicicleta e brinco com o meu pai”;
- “Ver televisão”;
- “Viajar nas férias”;
- “Ler um livro”;

- “Gosto de **ler, cantar, brincar e contar anedotas**”;
- “Ouvir música, jogar”;
- “**Jogar no tablet**”;
- “Ler poesia e estudar”;
- “Jogar no telemóvel”;
- “Brincar na rua”;
- “Jogar com a minha família”;
- “Brincar”;
- “**Brincar na praia e comer gelados**”;
- “Quando tiver acabado o estudo, eu **leio livros**”.

Quadro 8 - Respostas à questão 3 (Questionário Inicial)

As respostas que os alunos deram revelam as atividades que os alunos gostam de fazer quando têm tempo livre. Esta questão, para além de possibilitar conhecê-los melhor, saber os seus gostos, demonstra ainda que são crianças e que gostam de movimento, gostam de se expressar (dança, canto, ouvir música), de brincar ao ar livre, de ler e ler poesia e de jogar, seja uns com os outros ou no computador, no *tablet*, contar anedotas, o que na realidade é também uma maneira de interagir uns com os outros. Perante estas respostas, percebe-se que os alunos estão também bastante familiarizados com as tecnologias e que incluí-las nas aulas é uma mais-valia.

Estas respostas são ricas em informação prévia para planear aulas, permitindo pensar em possíveis atividades a realizar, dentro ou fora da sala de aula, ou seja, atividades que os façam gostar de estar a aprender.

Ainda tendo como objetivo o que foi descrito no parágrafo anterior, a quarta e última questão revela quantitativamente os gostos dos alunos.

Questão 4. Ordena, por ordem crescente, começando pelo que gostas mais para o que gostas menos.

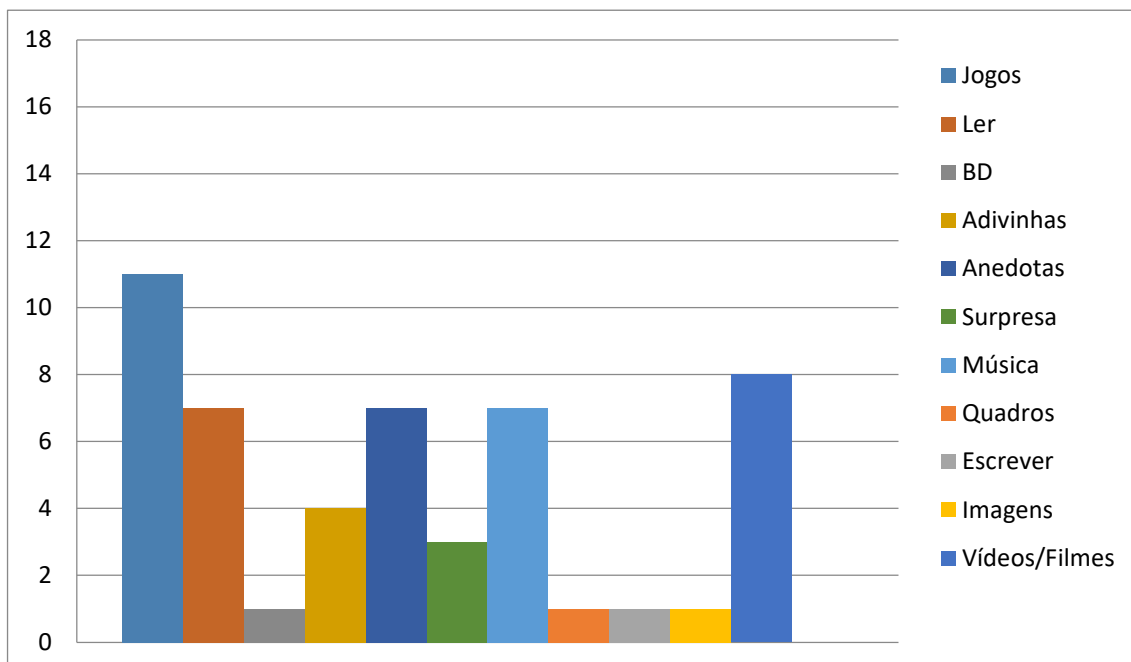


Figura 4 - Respostas à questão 4 (Questionário Inicial)

Estas são as cinco primeiras preferências nomeadas pelos alunos: jogos, vídeos/ filmes, ler, música e anedotas, sendo que estas três últimas têm igual número. Atentando no gráfico mais de metade dos alunos dá especial importância aos jogos, mostrando gostar de algo que os coloque à prova, como é o caso da leitura, dos jogos, das adivinhas e de outros gostos característicos da idade.

Relativamente à opção ler, esta é selecionada por pouco menos de metade dos alunos, o que revela, para além do que foi referido anteriormente, que gostam pouco de o fazer e esta deve ser uma prática mais frequente durante as aulas. Não só por assinalarem esta opção como pelas dificuldades refletidas, a nível da compreensão, fomento do campo lexical e da leitura em voz alta.

Questionário Final

O último questionário foi aplicado no fim de toda a prática pedagógica com a turma participante. A partir do questionário inicial pretendia-se recolher informações mais abrangentes. Em contrapartida, o questionário final é um questionário mais

focado no conteúdo (principal) estudado, nas atividades desenvolvidas e nos recursos utilizados ao longo das aulas. O último questionário (Anexo 8) foi respondido por 17 alunos, uma vez que no dia em que foi entregue um aluno estava a faltar.

Questão 1. Gostas de ler poesia?

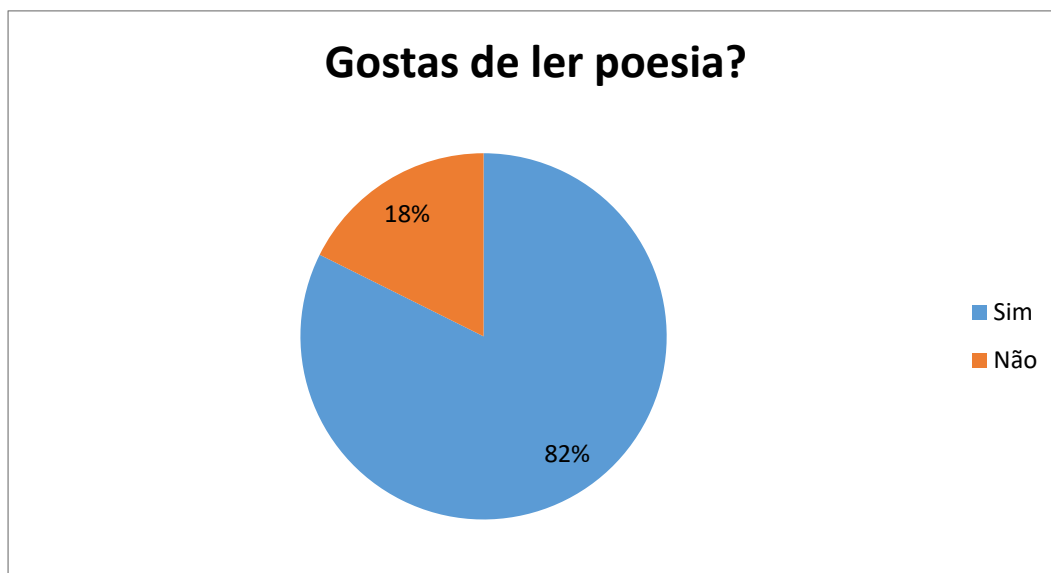


Figura 5 - Respostas à questão 1 (Questionário Final)

Justificação	
82%	18%
<ul style="list-style-type: none"> - “Faz-me imaginar coisas”; - “Sim porque me dá vontade de fazer um poema”; - “Porque a poesia faz com que as pessoas aprendam a interpretar”; - “Faz-me ter alegria e imaginação”; - “Gosto de ler porque traz muita imaginação”; - “Tem rimas”; - “Porque me dá alegria”; - “Fico inspirada”; - “Sim, porque são um conjunto de versos que exprimem sentimentos”; - “Porque é divertido”; 	<ul style="list-style-type: none"> - “Poesia é, para mim, uma leitura misteriosa, eu não gosto de puxar muito pela cabeça, gosto mais de leitura mais descontraída”; - “É uma seca”; - “Porque não é engraçada”.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - “Sim, porque ler poesia motiva-me a escrever poesia”; - “Porque acho que é o tipo de texto mais interessante”. | |
|---|--|

Quadro 9 - Justificação das respostas à questão 1 (Questionário Final)

As respostas à primeira pergunta revelam progressos quanto ao gosto por ler, especificamente leitura de poesia, dado que no primeiro questionário mais de metade da turma responde não gostar de ler. Para além de fomentar o gosto pela poesia, esta possibilitou aos alunos ter uma opinião individual interessante por este género literário. Tal é verificado na questão seguinte.

Questão 2. O que é, para ti, poesia?

Respostas
<ul style="list-style-type: none"> - “É uma coisa divertida de aprender”; - “Poesia é o ser vivo que existe na nossa imaginação e que exprime os sentimentos existentes”; - “Asas da imaginação”; - “Para mim, a poesia é que quando lemos, expressamos”; - “É ler bem porque assim conseguimos aprender”; - “É imaginação que os poetas formam”; - “É o texto que expande a imaginação”; - “É vida porque adoro escrevê-la”; - “Alegria”; - “Um texto que me inspira”; - “É uma leitura cheia de mistérios e muito complexa”; - “É um sentimento do poeta escrito num papel”.

Quadro 10 - Respostas à questão 2. (Questionário Final)

Os alunos, no fim da prática pedagógica da professora investigadora, não só nutrem um gosto peculiar pelo texto poético e exprimem esses sentimentos de forma metafórica, como concluíram que o texto poético facilita a compreensão do que leem.

Questão 3. Consideras que aprender poesia é importante?

Quase todos os alunos responderam afirmativamente a esta pergunta, apenas um não atribuiu importância alguma a este género de texto. Como o próprio considerou “é um texto como outro qualquer”. De facto, deve olhar-se para este texto de forma natural, não o menosprezando nem o sobrevalorizando.

Assim, após verificar atentamente este questionário, é possível concluir que, depois das afirmações do aluno, este não reconhece valor ao texto poético nem a qualquer outro tipo de texto.

Os restantes participantes consideram a poesia importante por diferentes razões:

Algumas respostas
- “Porque nos motiva a ler e a escrever ”;
- “Sim, porque é mais uma coisa para aprender ”;
- “ É boa para ler ”;
- “ Por me levar para novos orientes ” (confusão com a palavra “horizontes”);
- “Ajuda a ter mais imaginação para ler e escrever poemas. Ajuda-nos a sonhar ”
- É importante porque faz parte das aulas de Português e da minha alegria”.

Quadro 11 - Algumas respostas à questão 3 (Questionário Final)

As opiniões dos alunos nesta questão completam as afirmações reveladas na pergunta anterior, pois demonstra que reconhecem a importância do texto poético e que, de certa forma, este é especial pelas suas particularidades. Assim como uma aluna revela permite “sonhar” e, se o faz, é porque compreende e sente o que o texto diz. O facto de este ser lecionado nas aulas de Português faz parte da sua “alegria”.

Uma aluna divulga que a poesia “é boa para ler”, por este ser um texto direccionado a um público e outro que expande horizontes. Ora, tal só é possível quando os alunos leem e interpretam o texto, quando estes conseguem ir para além do que está escrito. Isto só é possível quando começam a compreender o texto. Ao longo das aulas foi possível reconhecer esta evolução dos alunos, pois participavam por iniciativa própria quando se analisavam os textos, após uma leitura silenciosa e

outra(s) leitura(s) em voz alta. Leitura essa que gradualmente lhes foi inculcada para que fosse interpretada/expressada e lida, sem medo, em voz alta.

Questão 5. a. Gostaste de utilizar a “Caixa” nas aulas?

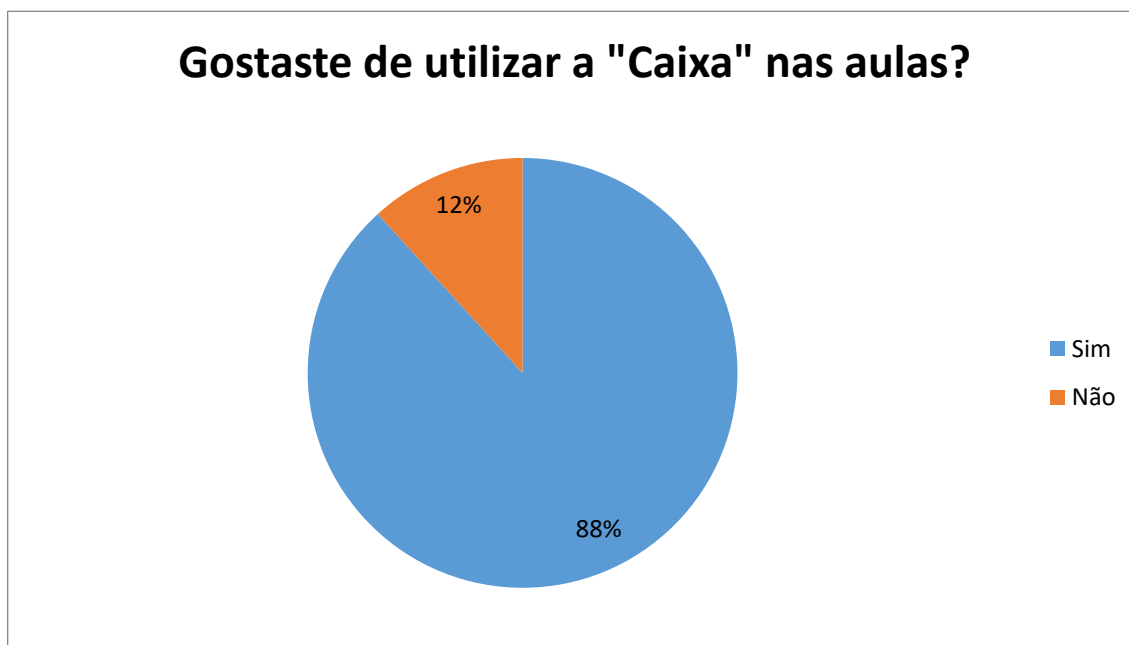


Figura 6 - Respostas à questão 5 (Questionário Inicial)

Cerca de 88% dos alunos demonstraram gostar da utilização da “Caixa” nas aulas de Português. Nesta questão é possível perceber as diferentes opiniões que nutriam pelo objecto, sendo que demonstraram essa percepção positiva e negativamente, como é transcrito na tabela seguinte.

Justificação
12%
- “Porque todos nas aulas ficavam a discutir ”; - “Porque não tem nada de especial ”.
88%
- “Porque nos mostrou muitas atividades para fazer na aula”; - “Foi uma atividade mais descontraída ”; - “Porque ela também nos ajudava a escrever textos poéticos ”; - “Sim, porque trazia surpresas misteriosas e atividades divertidas”;

- “Porque nunca se sabia o que ia oferecer”;
- “Porque fez atividades”;
- “Assim podemo-nos divertir”;
- **“Porque podemos tirar os objetos”**;
- “Foi muito divertido”;
- “Sim, porque todos os dias tínhamos uma coisa misteriosa”;
- “Muitas surpresas”;
- “Houve **coisas fantásticas**”;
- “Trouxe coisas **novas**”;
- “Gostei de utilizar a “caixa” porque **aprende-se de uma forma feliz**”;

Quadro 12 - Justificação dos alunos, questão 5 (Questionário Final)

Dando especial atenção aos dois alunos (um menino e uma menina) que dizem não gostar da caixa, percebe-se que o aluno diz que “não tem nada de especial”, no entanto, na questão 5.c. seleciona cerca de dez recursos que mais gostou. Por sua vez, a aluna que revela não gostar da caixa, aponta uma razão relacional, nomeadamente, o desentendimento entre os colegas. Esta situação foi, de alguma forma, negativa para a aluna. A partir do momento em que tal foi percecionado pela professora estagiária, foram tomadas medidas. Para além de se ter abordado este assunto e de ser preciso chamar os alunos à atenção, esta “competição” criada pelos participantes foi reprovada e teve consequências. Nomeadamente, na aula seguinte não houve utilização deste recurso. Na aula em que a professora não levou caixa nem atividades para realizarem tão interessantes como as anteriores, os alunos mostraram interesse em que “ela” voltasse, logo no momento de entrada na sala de aula “- Professora, hoje não temos surpresas da caixa?”, “Oh, para onde foi a caixa?”, “- Pode trazer para a próxima aula as atividades de poesia da caixa?”.

Atentando nas opiniões positivas dos alunos, deve valorizar-se o facto de que cerca de 88% da turma afirmou gostar deste recurso atribuindo-lhe uma justificação assim como, se interpreta pelas opiniões dos alunos acerca de algumas aulas, nos *post-it*.(Anexo 29)

Questão 5.b. O que pensas que a “Caixa” trouxe de novo às tuas aulas de Português?

Relativamente às respostas dos alunos a esta questão, todos consideraram que este objeto contribuiu para que as aulas fossem mais cativantes, pela incerteza e curiosidade que lhe estavam associadas. Entre as várias opiniões dos participantes, registaram que trouxe “mais descontração e calma às aulas”, “alegria e fez-nos aprender coisas novas”, “magia à aula de Português”, “imaginação”, “muitas coisas boas”, “poesia da alegria” e, ainda, houve um aluno que nomeou uma atividade, especificamente, a “*Battle* da Poesia”.

Para além destas críticas positivas por parte dos participantes deste estudo, um dos (dois) alunos que menos gostaram da “caixa” revela algo fundamental, ou seja, o aluno escreveu apenas “amizade”. Embora tenha ocorrido um desentendimento entre os alunos por quererem todos participar e tirar algo deste objeto, houve um aluno que reconheceu, involuntariamente, que esta pôs à prova a relação entre todos e que compreendeu, após a chamada de atenção da professora, que estes deveriam ser mais amigos uns dos outros.

Questão 5.c. Dos recursos retirados da “Caixa”, indica os que gostaste mais de explorar.

Na questão 5.c., os alunos podiam selecionar as atividades que entendessem ou, então, não nomear qualquer atividade. O critério de seleção ficou ao critério de cada um.



Figura 7 - Respostas à questão 5.c. (Questionário Final)

De acordo com o questionário, tal como é evidenciado no gráfico, compreende-se que os alunos gostaram bastante dos recursos e das atividades que a “caixa” lhes ofereceu, sendo que, nesta questão, o aluno que selecionou menos recursos apontou quatro e os alunos que selecionaram mais recursos assinalaram treze opções. A partir destes dados é possível deduzir que os alunos gostaram bastante das atividades bem como do mistério que a Caixa lhes proporcionou/causou.

Tendo como princípio que todas as atividades eram, de certa forma, direcionadas para a abordagem do texto poético e fazendo uso deste, também mas não só, como recurso para fomentar o gosto pela poesia, os alunos responderam também à questão 4. Esta pedia-lhes para referirem as atividades sobre poesia que mais gostaram de realizar nas aulas. Esta pergunta vai ao encontro das seguintes e serve para encontrar um ponto de comparação entre as questões 4. e a 5.c.

Questão 4. Refere as atividades sobre poesia que mais gostaste de realizar nas aulas de Português.

Respostas

- “Termos de inventar nós próprios os nossos poemas”- relativamente à atividade “Vestir o poeta”;
- “Eu gostei mais de vestir o poeta porque achei divertido cada um fazer o seu poema”;
- “Gostei mais de realizar a *Battle* da Poesia”;
- “Foi tirar coisas novas da caixa todas as aulas”;
- “Gostei do Raio-X ao poema”;
- “Foi a *Battle* da Poesia porque foi emocionante”;
- “Eu gostei muito da *Battle* da poesia foi uma atividade fixe”;
- “A *Battle* da Poesia”;
- “A aula que eu mais gostei foi a eleição do “+ Poeta”;
- “Gostei quando vimos o texto poético porque é muito divertido e é uma grande inspiração”;
- “Foi a *Battle* porque fizemos uma espécie de luta de palavras”;
- “A *Battle* da poesia porque foi a mais interessante”;
- “Foi fazer as perguntas do livro”;
- “Gostei dos poemas que interpretamos”;
- “Gostei de vestir o poeta”;
- “Ler poesia e escrevê-la”.

Quadro 13 - Respostas à questão 4 (Questionário Final)

Os dados falam por si, considerando-se que, de uma forma geral, os alunos se identificaram com as atividades desenvolvidas. A atividade mais mencionada foi a aula da *Battle* da Poesia, por ser uma atividade diferente daquelas a que estavam habituados; houve inovação e o facto de os alunos poderem (e quererem) expressar-se a partir da leitura em voz alta foi uma evolução. A maioria dos alunos inicialmente não gostava de ler, não demonstrava expressão, entoação e não compreendia os textos aquando da sua leitura. No entanto, a atividade que mais referiram foi a interpretação de textos, a “luta de palavras” efetuada, o “ler poesia” e o concurso “O + Poeta”. Antes de se analisar esta última importa referir que, para além de se notar progresso na

interpretação do texto poético, os alunos demonstraram bastante à-vontade a enfrentar um público e bastante diversão aquando das apresentações (em aula, à escola e ao agrupamento) deste trabalho.

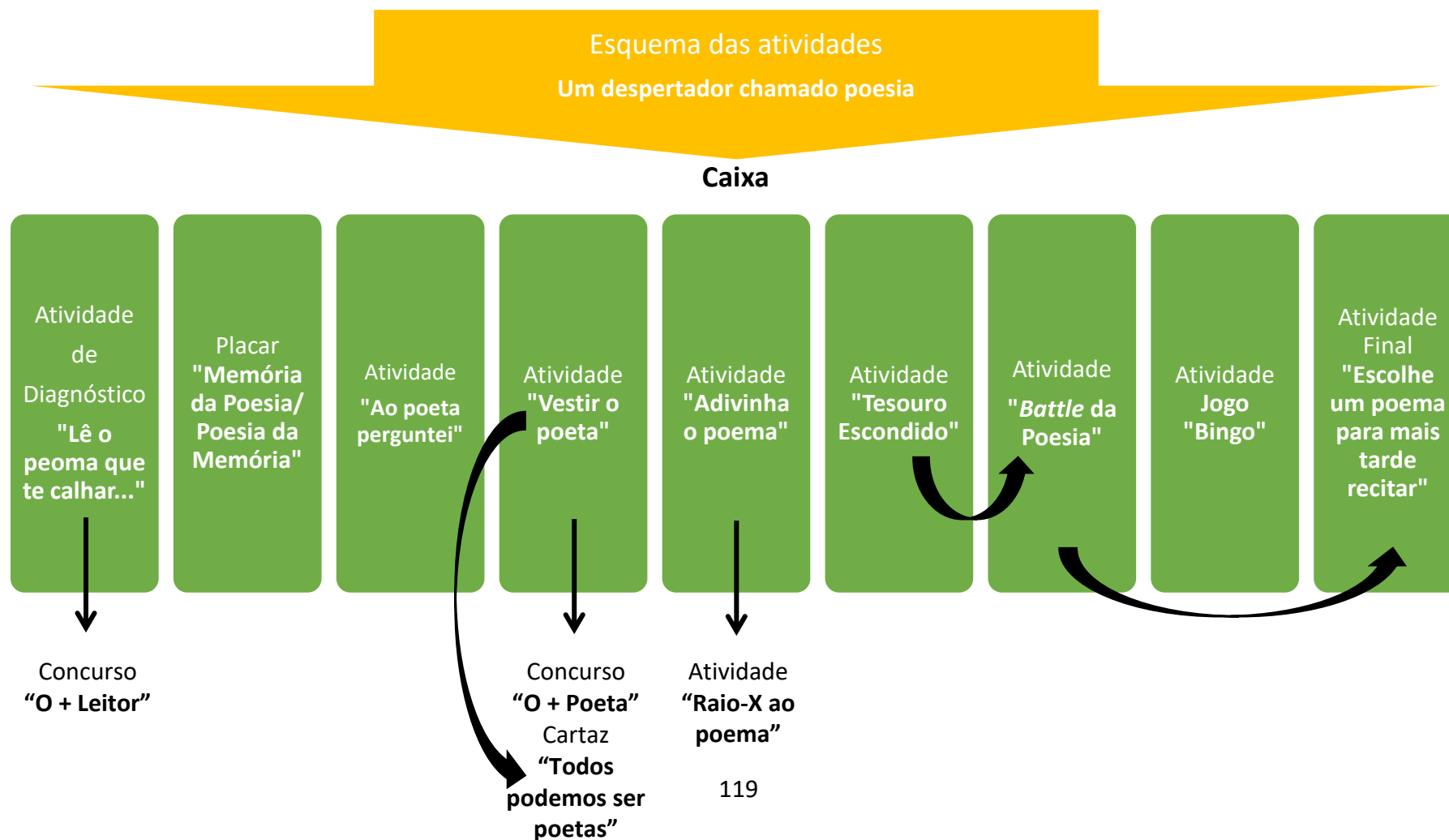
Relativamente ao concurso “O + Poeta”, este foi a conclusão da atividade “Vestir o Poeta” e os participantes encontraram várias “roupas” para o vestir. As roupas não eram mais que palavras, ou seja, a partir de palavras que eles próprios escolheram, geraram poesia de uma forma criativa, na qual se envolveram de forma natural, espontânea. Esta atividade proporcionou também o gosto pela escrita, algo que é bastante mencionado nos questionários.

O facto de designar uma análise de texto de outra forma diferente e de criar uma envolvência à volta desta fez com que os alunos gostassem de fazer o “Raio-X ao poema”. Ficaram motivados porque perceberam que se pretendia esmiuçar a mensagem do sujeito poético, desenvolvendo a compreensão leitora. Para além desta atividade, houve uma aluna que frisou gostar dos poemas interpretados. Neste caso, a aluna refere-se não só à *Battle* mas também à interpretação que era efetuada a cada aula. Tal competência só teve progressos por ser algo que foi construído gradualmente.

As atividades foram motivadas e motivadoras para gostarem do texto poético e desenvolverem diversas competências, porém, o próprio género literário revelou-se uma estratégia, uma forma de gostarem deste por si só. Concluiu-se isso a partir da afirmação “- o texto poético é uma grande inspiração”, entre outros aspetos.

Cada atividade não era um ato isolado, por isso, foram utilizados diferentes estímulos para cada uma. As atividades escolhidas foram as principais de cada aula, consideradas fundamentais para o trabalho de investigação. Uma foram planejadas após as observações, outras surgiram após os trabalhos desenvolvidos nas aulas.

Figura 8 - Esquema das atividades: Um despertador chamado poesia



De Caixa a Misteriosa

A primeira aula iniciou-se com a apresentação de um recurso que iria estar presente em todas as aulas: uma simples caixa quadrangular, de cor bege e que tinha sido reciclada.



Figura 9 - Misteriosa

A caixa tinha como objetivo provocar diferentes estímulos nos alunos, era com o seu auxílio que todas as aulas se iniciavam, decorriam e terminavam.

Pretendia-se estimular a curiosidade, a participação e a imaginação dos alunos através de diversos recursos (imagens, objetos, símbolos, canções, poemas, vídeos, entre outros) para os conteúdos e objetivos que haveriam de ser abordados.

Assim, na primeira aula a professora começou por perguntar “- Que objeto é este e qual será o seu conteúdo?”, “- O que é que esta caixa nos trará?”, ativando a imaginação dos alunos. Então, houve alguns que responderam “- A caixa é para guardar os questionários”, uma vez que esta foi apresentada após a entrega dos inquéritos, “- As autorizações...”, “- É um jogo!”, “- Fitas”, “- Jogos”, na realidade esta caixa podia ser para isto tudo, mas houve alguém que chegou ao ponto fundamental deste objeto, nomeadamente “- É uma caixa surpresa?!”. A partir desta questão e suposição dos alunos, a professora deixou a resposta “no ar” para que não perdessem a curiosidade de saber o que esta lhes reservava, todas as aulas.

Desde o princípio da apresentação deste recurso, os alunos mostraram-se interessados, atentos àquilo que podia sair da caixa, ou seja, houve interação e uma atitude bastante positiva na recepção deste meio lúdico-didático.

A caixa funcionou muito bem, no que diz respeito à motivação, uma vez que este era um recurso que dava (um) sentido ao que ia sendo introduzido, o que se constatou através da atitude que os alunos assumiram durante as aulas, dos comentários que iam fazendo, naturalmente, e da curiosidade que demonstravam de cada vez que a professora estagiária permitia que tirassem um qualquer objeto.

Este recurso foi sempre vulgarmente denominado por Caixa. Pois, como não foi possível intitulá-la na primeira aula, a professora considerou pertinente fazê-lo na última aula de apoio, ou seja, após toda a intervenção pedagógica, pensando que assim seria mais um modo de recolher dados e que poderia ser uma forma de compreender se esta lhes tinha transmitido algo. Assim, todos os alunos puderam dizer um nome que achassem adequado a tudo o que a Caixa lhes tinha proporcionado e fazerem uma votação para que fosse encontrado um consenso. Desta forma, os nomes encontrados foram anotados no quadro, como mostra a figura 10.

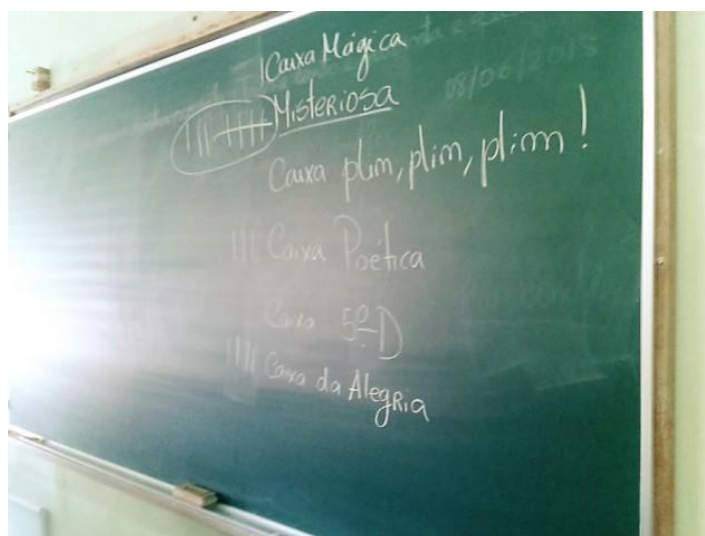


Figura 10 - Opções de nomes e votação

Os nomes propostos para o recurso didático foram: “Caixa Mágica”, “Misteriosa”, “Caixa plim, plim, plim!”, “Caixa Poética”, “Caixa 5º D” e “Caixa da Alegria”. “Misteriosa” foi o nome eleito para este recurso, uma vez que obteve oito votos. Este nome sugere surpresa, magia, ou seja, este objeto fez com que os alunos ficassem (e se mantivessem) curiosos com o que iam fazer na aula.

Para além disto e das opiniões referidas na análise do questionário final, ao refletir nos restantes dados, é possível perceber que a *Misteriosa* (Figura 11) levou coisas boas à sala de aula (pois deram como opção o nome “Caixa da Alegria”), que a interligam com o conteúdo abordado (“Caixa Poética”) e, também, que a consideram deles, uma vez que lhe queriam chamar “Caixa 5º D”.



Figura 11 - Alguns dos recursos retirados da *Misteriosa* (em aula)

Aula 1

Após a introdução do recurso didático referido (a *Misteriosa*), a professora dá a indicação de que este tem algo para eles fazerem. Assim, primeiramente saiu um poema, do qual é mostrada apenas a sua estrutura externa para dar início à abordagem do texto poético. Esta foi realizada, inicialmente, a partir da sua estrutura externa. Os alunos responderam oralmente à questão “- A partir da estrutura, o que pensam que está nesta folha?”, alegando que se tratava de um poema e a principal razão apontada foi que possuía “versos”.



Figura 12 - “- O que pensam que está nesta folha?”

Posteriormente, a professora questionou-os “- Qual é a estrutura do poema?” e as suas respostas foram anotadas no quadro, assim como a resposta a algumas questões efetuadas pela professora no momento.

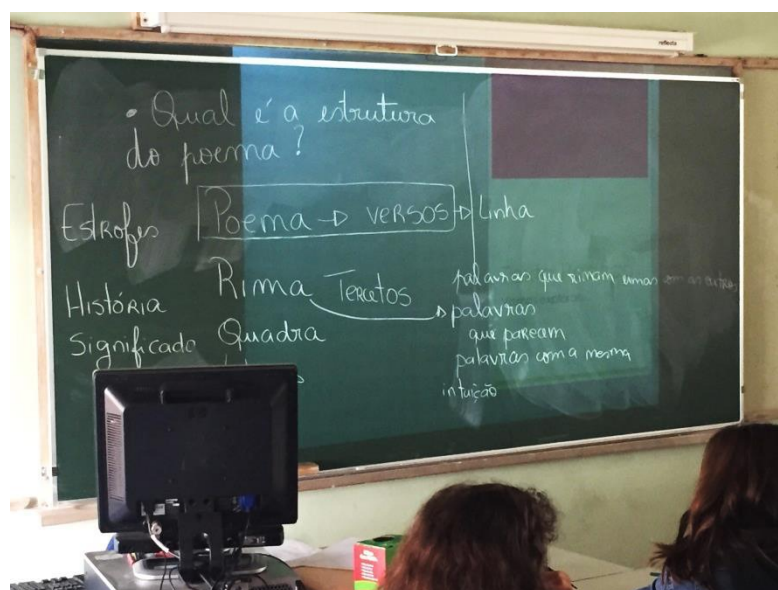


Figura 13 - “- Qual a estrutura do poema?”

Os alunos demonstraram terem presentes alguns conteúdos inerentes ao texto poético, uma vez que apontaram os versos como algo fundamental e especificaram que é o “- texto em linha ou em muitas linhas”, tem “estrofes”, dando os exemplos “tercetos” e “quadra”, que tem “rima” que segundo eles não é mais do que “palavras que rimam umas com as outras (...) que parecem palavras com a mesma intuição”, confundindo este último conceito com a palavra repetição, querendo dizer que são os sons que se repetem.

De seguida, um aluno retira da Caixa o papel “Lê o poema que te calhar...”, antes mesmo de realizarem esta atividade, a professora questiona-os “- Como é que devemos ler, em voz alta?”.

Assim, a partir de um *brainstorming*, os alunos responderam que a leitura deve ser realizada devagar e calmamente, que devem ter entoação, expressividade, interpretando o texto, convicção e não errar a leitura das palavras. Posteriormente, foi-lhes perguntado se consideravam que ler um poema em voz alta obedecia aos mesmos parâmetros, disseram que sim mas que se devia expressar mais o texto e lê-lo com mais convicção, confiança.

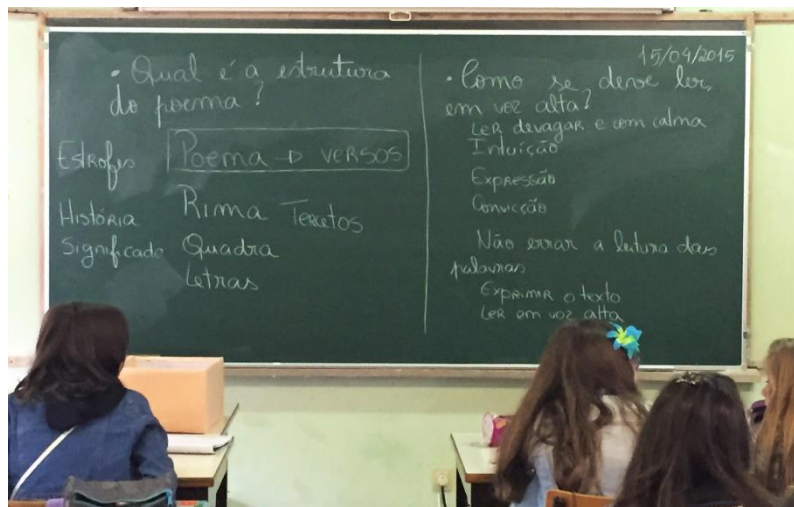


Figura 14 - Brainstorming

Atividade de Diagnóstico

Lê o poema que te calhar...

Depois de partilharem o que para eles era uma leitura em voz alta, seguiu-se a atividade “Lê o poema que te calhar...”. Esta atividade foi proposta para que os alunos

lessem, usufruíssem do prazer da leitura, tendo também como objetivo adquirir um registo mais pormenorizado de como o faziam.

Depois de uma distribuição, (parcialmente) aleatória, os alunos leram os poemas em silêncio. Foi-lhes explicado que, a partir do momento que começassem a ler entrariam num concurso, pelo que teriam de ter em atenção o que consideravam pertinente para fazer uma boa leitura, assim como eleger aquele que leu melhor.

Assim que lhes foi dito que estavam num concurso, nomeadamente “O Mais Leitor”, os alunos ficaram bastante entusiasmados querendo participar e esquecendo a postura de descontentamento por saberem que iam ler, uma vez que antes haviam dito: “- Oh, ler um poema! Que seca!”, “- Eu não gosto!”. O facto de não ser apenas um a ler mas todos também os confortou.

Antes de lerem havia algo em comum a todos, ou seja, nenhum aluno conhecia o texto e, antes da leitura em voz alta, foi efetuada a leitura silenciosa de cada texto poético.

Analisando a leitura de cada um mas de uma forma geral, relativamente à categoria Leitura em voz alta nenhum aluno conseguiu enfrentar o público, nenhum leu para os restantes colegas nem projetou a voz, lendo baixo e, alguns, para eles próprios, quanto à gestualidade foram pouco expressivos, não sabiam fazer pausas para passar alguma mensagem, a não ser pausas por não reconhecerem alguma palavra ou mesmo porque se atrapalhavam. Denotou-se alguma dificuldade quanto à articulação das palavras, o que também pode demonstrar pouca familiaridade com a leitura do texto poético em si mas também pela incongruência que pode surgir do ritmo do próprio poema.

Segundo Siméon (2015), a entoação tem que ver com o resultado de diferentes aspetos), nomeadamente, a respiração, a intensidade, a velocidade, a rapidez ou fluência (articulação), a gestualidade ou a expressividade. Assim, após rever os vídeos percebe-se que os alunos, à exceção de duas alunas, de um modo geral não têm em consideração estes parâmetros. É necessário referir que são alunos de 5º ano e que esta competência deve ser trabalhada e não lhes foi exigida que fizessem uma leitura fora do normal, porém, a leitura em voz alta é algo em que os alunos demonstram pouco à-vontade. No entanto, após a contextualização da atividade, os alunos revelaram interesse em participar, em interagir.

Para terminar esta atividade, os alunos concluíram o concurso “O Mais Leitor” a partir de uma votação, tendo elegido uma aluna que, de facto, foi a que mais demonstrou expressividade na sua leitura e, para quem a estava a ouvir, transmitiu uma mensagem.

O facto de o concurso terminar com a atribuição de um prémio, fez com que os alunos ficassem muito contentes, especialmente essa aluna, e tomassem como exemplo a sua leitura, elogiada pela turma.



Figura 15 - Atribuição do prémio “O Mais Leitor”

Após a leitura dos alunos foi posta em prática uma estratégia para o ensino da compreensão leitora poética, defendida por Sim-Sim (2007), especificamente, a recitação de um poema aos alunos. Desta forma, a professora estagiária criou *suspense* mostrando que a “Misteriosa” estava vazia. Posto isto, a professora pegou nos *post-it* e disse: “- Tem aqui alguma coisa para eu ler?”, os alunos responderam que não e alguém sugeriu “- Pode ler um dos nossos”, demonstrando que estavam curiosos e participando de uma forma descontraída, algo que não era comum.

Posto isto, mesmo com o burburinho, a professora estagiária disse o poema “O meu olhar é nítido como girassol”, de “O guardador de rebanhos”, de Alberto Caeiro. Assim que começaram a ouvir e a ver a professora todos os alunos estavam realmente atentos, olhando apenas para ela e sorrindo aquando a interpretação desta. Depois da recitação os alunos reagiram com um “- Aaaaaaaaah!” e bateram palmas.

A aula seguiu com a realização de uma comparação das leituras efetuadas pelos alunos e da recitação feita pela professora, tendo sido evidenciados vários aspetos diferentes. Os participantes mostraram vontade em fazer algo do género, e após concluírem que o objeto que permanecia na “caixa” era uma lapiseira, que tinha

que ver com a análise do poema de Luísa Ducla Soares, a aluna que leu de seguida fê-lo de forma expressiva, olhando para os colegas, tentando transmitir a mensagem do sujeito poético.

Ao longo da análise do poema, os alunos participaram, interagiram entre eles e com a professora estagiária, defendendo as suas próprias ideias quanto à interpretação do poema referido.

Concluindo, nesta aula foi possível mostrar um olhar diferente sobre as aulas de Português dada a motivação das crianças ao longo de toda a aula, tal como é descrito pelos alunos nos *post-it* entregues. Estes indicaram o que mais gostaram de toda a aula, nomeadamente: “participar”, “ouvir os meus colegas lerem”, “analisar o poema a lapiseira”, “gostei de fazer o jogo”, “nada”, entre outros.

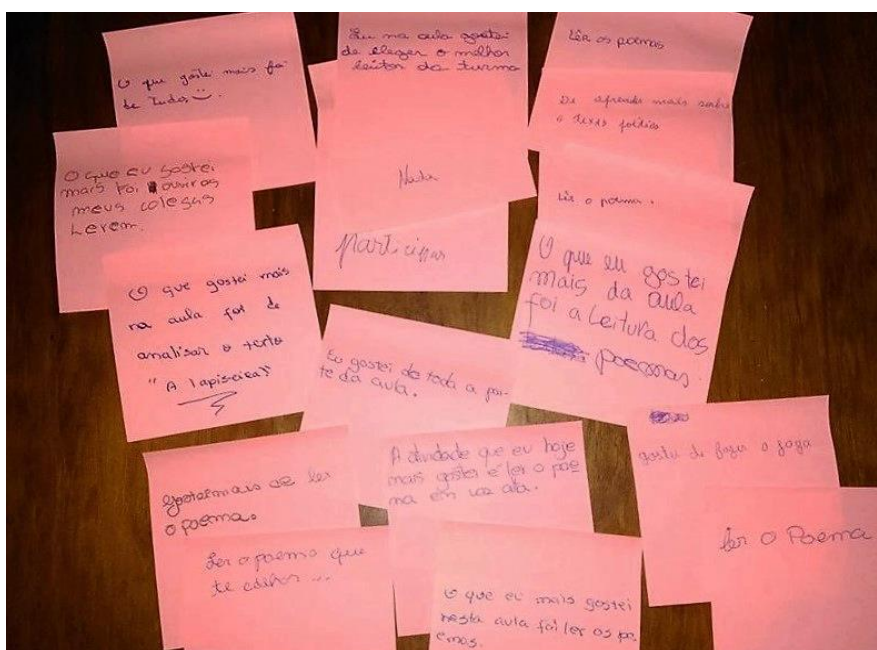


Figura 16 - “O que mais gostei nesta aula foi...”

Aula 2

Na segunda aula, os alunos entraram na sala a dizer “- Professora, hoje a Caixa tem prémios?”, “- O que é que hoje a Caixa nos traz?”. Estas questões são dados impossíveis de negar, são a prova de que a Caixa touxe interesse às aulas de Português e às atividades. Para além do diálogo surpreendente e inicial, estabelecido entre a professora e os alunos, estes perguntavam se iam fazer um cartaz, por estarem a ver um *placar*. Assim, depois de lhes ser entregue *post-it* para anotarem as respostas à

pergunta do trabalho de casa “Onde é que podemos encontrar poesia?”, foi estabelecido um diálogo que permitiu verificar, com a ajuda da docente, que a poesia está em todo o lado, que tudo pode ser um motivo para escrever poesia e que esta pode ter diversos suportes ou estar em diversos locais, sendo que para isso basta poder ter um olhar singular sobre as coisas.

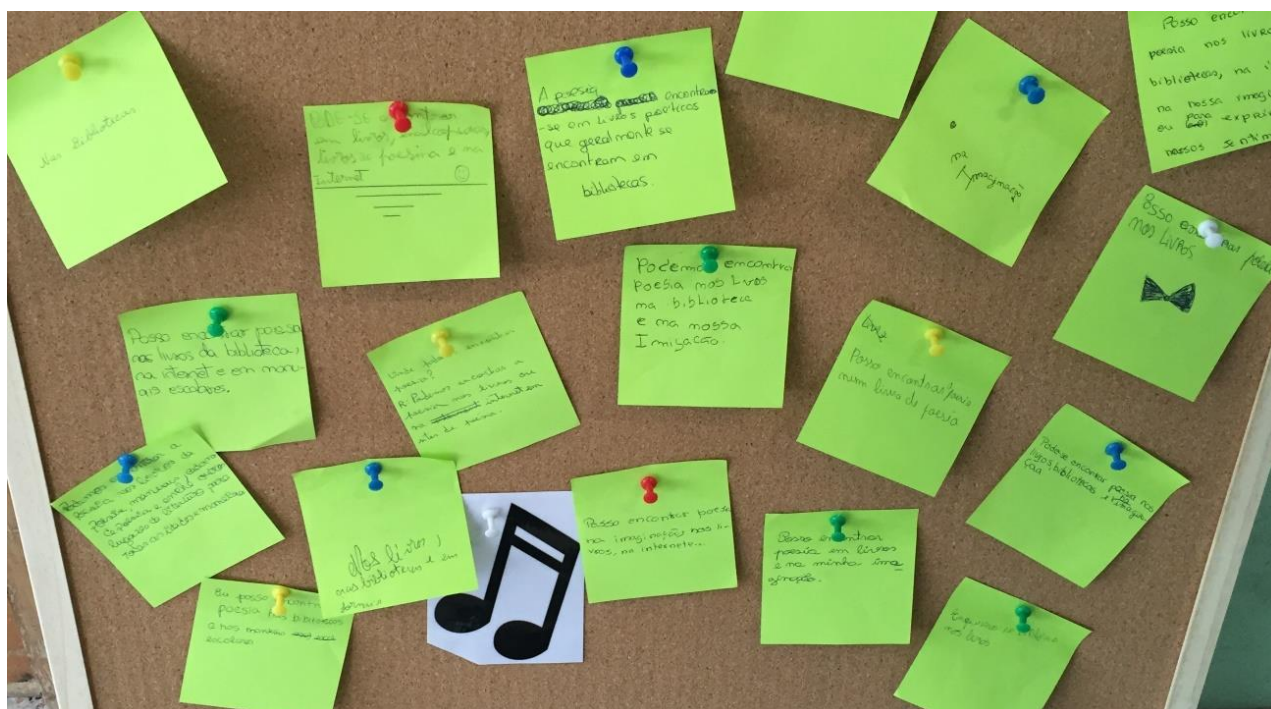


Figura 17 - Respostas à questão “Onde podemos encontrar poesia?”

De seguida, a Professora mostrou-lhes, também, que encontrou um suporte diferente, onde escreveram poesia. Para os cativar, mostrou-lhes uma fotografia (Figura 18) e a expressão facial dos alunos foi de surpresa, espanto. Disseram “- Em pedras!?”, “- Que giro!”, “- Também há poesia nas pedras?”, entre outras perguntas/comentários.

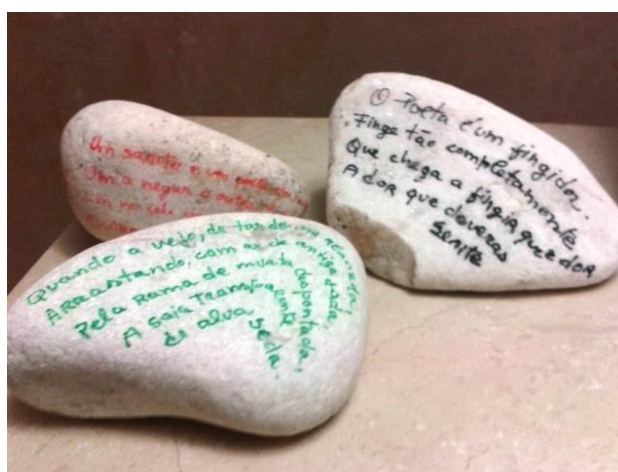


Figura 18- Exemplo da professora

Placar “Poesia da Memória/ Memória da Poesia”

Posteriormente, a Misteriosa “levou-lhes”, de facto, três palavras “Poesia”, “Memória” e “da” (Anexo 9). A Professora pediu-lhes que construíssem, com estas três palavras, um título para o *placar* e que explicassem o que cada título poderia significar. Assim, escolheram “Poesia da Memória”, “Memória da Poesia” e “da Memória, Poesia”, tendo excluído este último título por iniciar com letra minúscula.

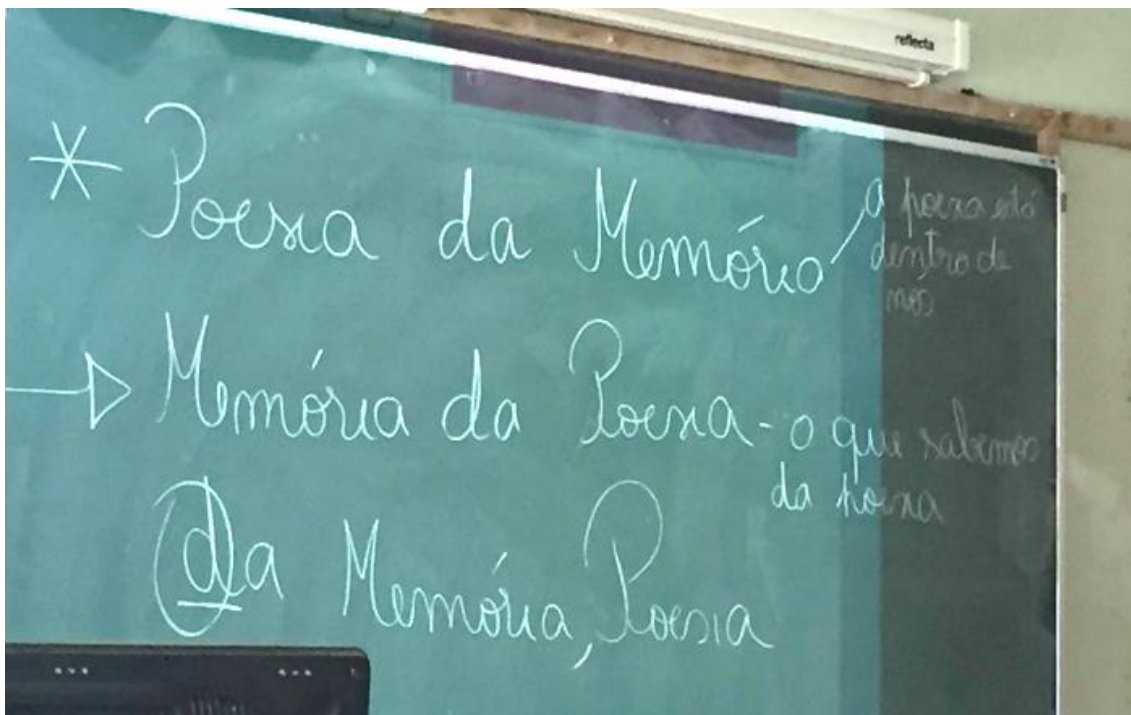


Figura 19 - Possíveis títulos para o *placar*

Os alunos interpretaram, com a ajuda da professora, que os ia questionando, aquilo que era pretendido, nomeadamente que “Poesia da Memória” tinha que ver com a poesia que está dentro de nós, com as vivências de cada um e que “Memória da Poesia” significava aquilo que sabemos da poesia, os seus conceitos, o seu conteúdo.

Em conversa com a docente cooperante foi considerado que esta atividade seria um pouco ambiciosa, que os alunos ainda não possuíam competências para pensar no sentido conotativo das expressões ou palavras, no entanto, os alunos demonstraram que, com atividades que estimulam a sua criatividade conseguiam ir mais além. Assim, a partir desta, os alunos refletiram e expuseram as suas opiniões argumentando e interpretando o sentido do texto.

O *placar* tinha como objetivos expor estas duas valências, porém, foi apenas utilizado como “Poesia da Memória”, onde foram expostas as respostas à questão

“Onde podemos encontrar poesia?” bem como na atividade que se seguiu “Ao poeta pergunte!”, na mesma aula. Ao placar foram acrescentados os conteúdos analisados acerca da estrutura externa da poesia.

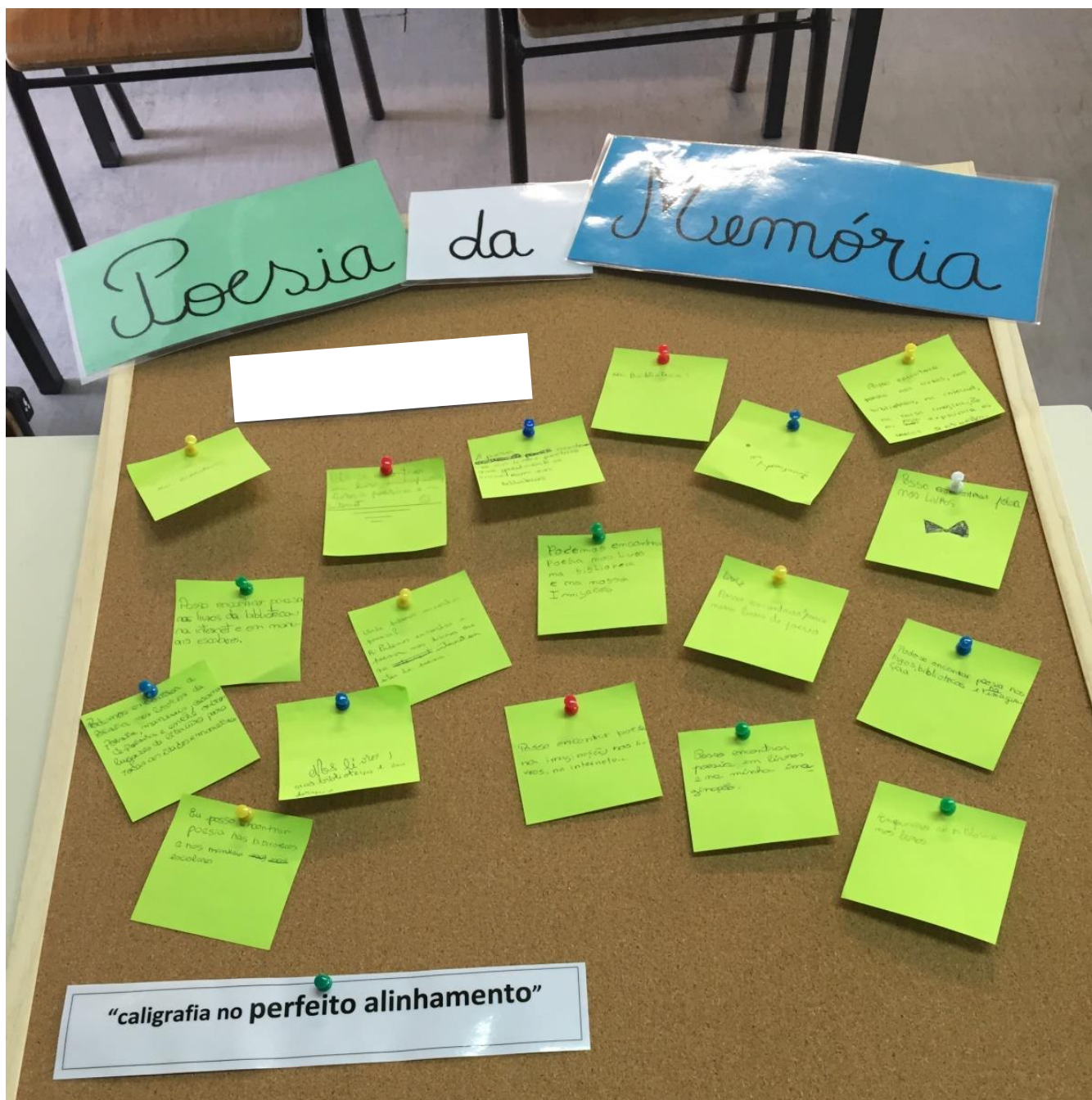


Figura 20 - Placar “Memória da Poesia”

Atividade “Ao poeta perguntei”

A atividade “Ao poeta perguntei” intitula-se desta forma porque foi utilizada a canção homónima interpretada pela fadista Ana Moura (Anexo 10), para a abordagem dos conteúdos inerentes ao texto poético, especialmente às sílabas métricas.

Dando continuidade à atividade anterior, um aluno tirou da Misteriosa um símbolo musical (figura 11), e foi colocada a pergunta retórica “Será que podemos encontrar poesia na música?”, os alunos mostraram-se espantados com a conexão efetuada pela professora. Antes mesmo da reprodução da canção, a professora questionou-os “O que é, para ti/vós, poesia?”. Houve respostas como “é sentimento”, “são rimas”, “é a vida”, entre outras. Um pouco à luz das respostas ao questionário final, revelando que a primeira aula surtiu efeito.

Depois de informar que a canção pertencia a um estilo pouco ouvido por eles, nomeadamente, fado, a reação foi “Oh, fado!”, mostrando descontentamento. Ainda assim, a postura e a participação durante a atividade foi surpreendentemente positiva, acrescentando que iam ouvir uma canção e que tinham como desafio ouvi-la e sublinhar excertos/ expressões, palavras-chave que pudessem responder à questão inicial “O que é poesia?” (Figura 12), uma vez que houve alguém que perguntou ao poeta como é que os versos aparecem. Assim, foi possível que os alunos ouvissem, lessem a letra da canção e tentassem perceber a mensagem desta. Isto foi possível porque tinha como principal interesse responder à questão e encontrar o máximo de respostas possíveis.

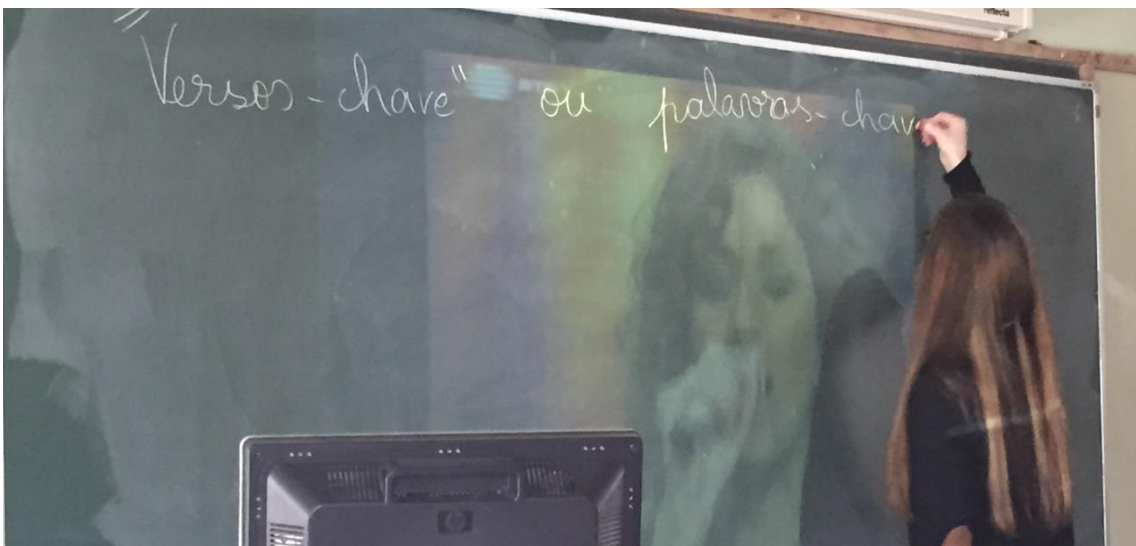


Figura 21 - “Versos-chave” ou palavras-chave da canção

Esta atividade revelou-se interessante porque os alunos, sem se aperceberem, estavam a analisar um texto, a fomentar as competências da leitura, pois para além de terem que compreender o que liam/ouviam, interpretaram os versos, explicaram porque escolheram determinadas expressões, nomeadamente “versos”, “são coisas que me acontecem”, “nos versos que fiz/ vivem motivos dos mais diversos”, “caligrafia no perfeito alinhamento” (sendo que esta não foi facilmente apontada por eles e teve que ser explorada, sob o auxílio pormenorizado da professora), esta expressão foi aproveitada para abordar as sílabas métricas, “todos os versos andam já feitos/ de brincadeira dentro de nós” e “são coisas do sentimento” (Figura 22).

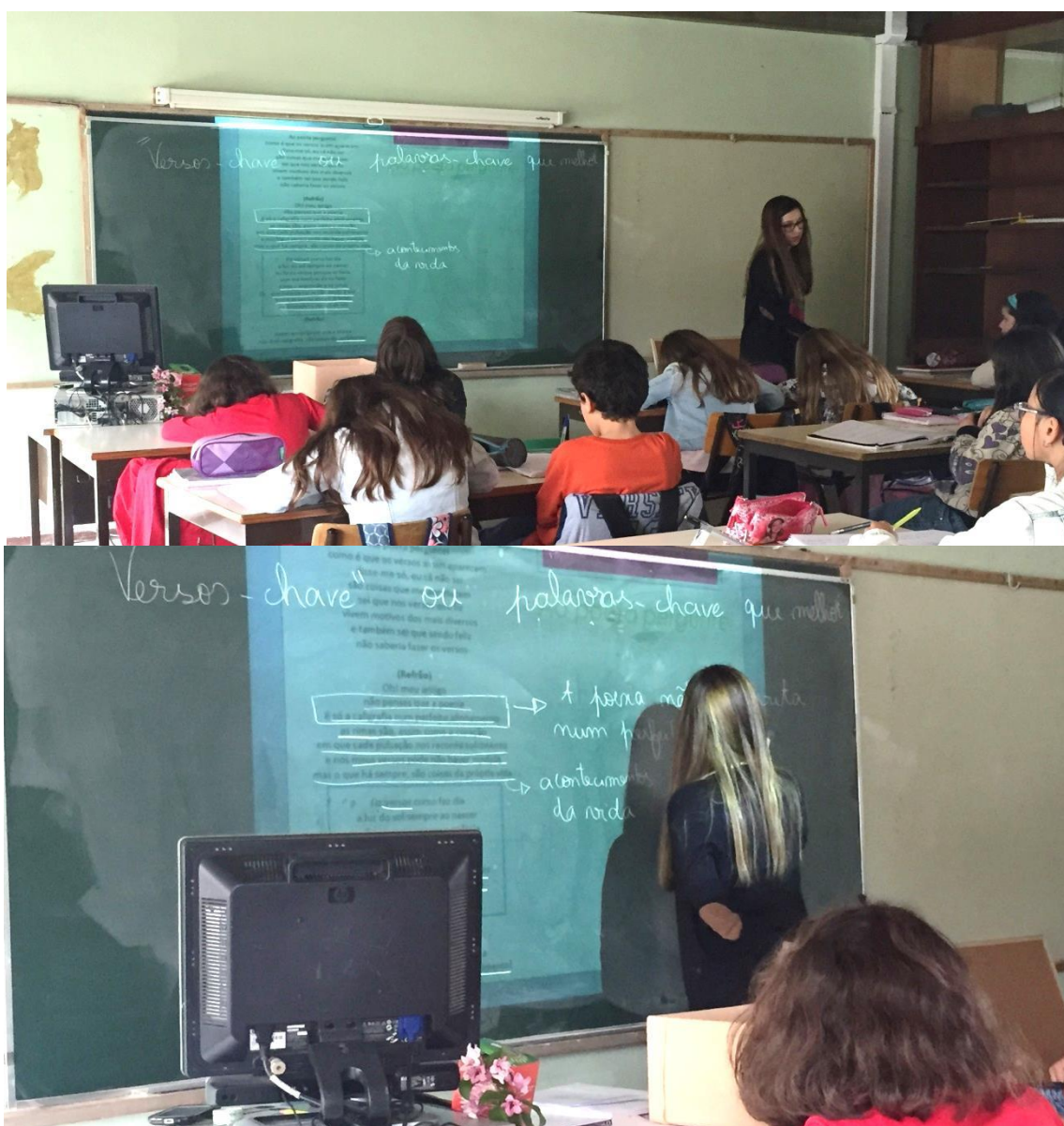


Figura 22 - Interpretação da canção “Ao poeta perguntei”, de Ana Moura

A atividade permitiu, também, que os alunos alargassem os seus conhecimentos de diferentes formas de expressão, através do vídeo – mostrando a expressão da fadista, a gestualidade, a respiração, a voz, a utilização do símbolo musical e a conclusão que, tal como as canções podem ser interpretadas de diversas maneiras, os poemas também podem, até porque as letras das canções são (maioritariamente) texto poético.

No que diz respeito à “caligrafia no perfeito alinhamento”, ou seja, à abordagem às sílabas métricas, os alunos perceberam muito bem o conceito uma vez que se refletiu, dialogou acerca do significado de cada palavra deste excerto e se faz a comparação e a análise do conteúdo sílabas métricas (Figura 23).

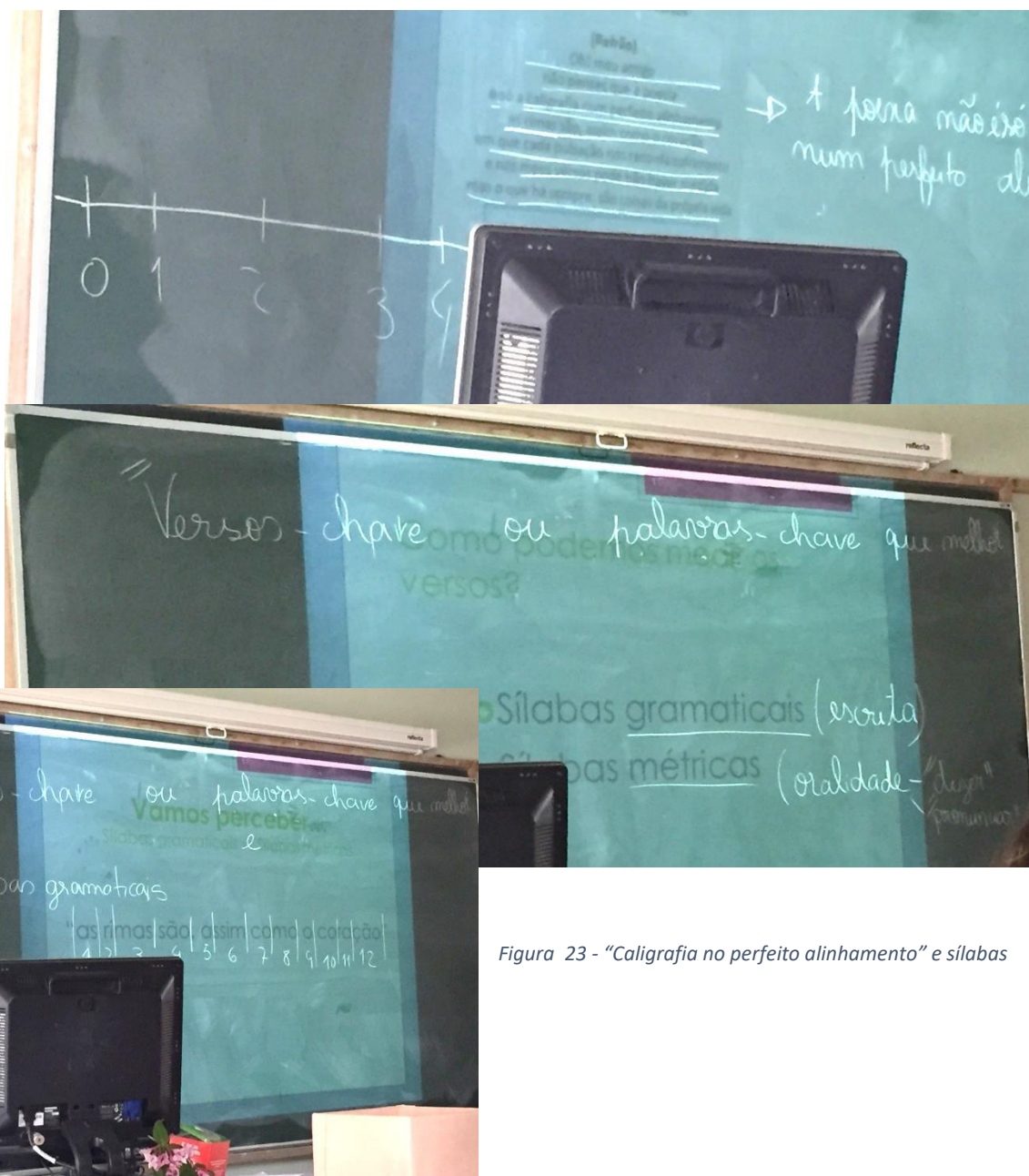


Figura 23 - “Caligrafia no perfeito alinhamento” e sílabas

Como se mostra na figura 23 foi utilizado o exemplo da reta numérica para a exploração das sílabas métricas, porém, quando a professora pediu um exemplo de uma sílaba e perguntou o que era, os alunos não souberam responder ou dar exemplos (conteúdo de 1º ciclo de escolaridade).

Esta atividade permitiu ainda esclarecer mais conceitos para além do planeado, como era frequente em todas as aulas.

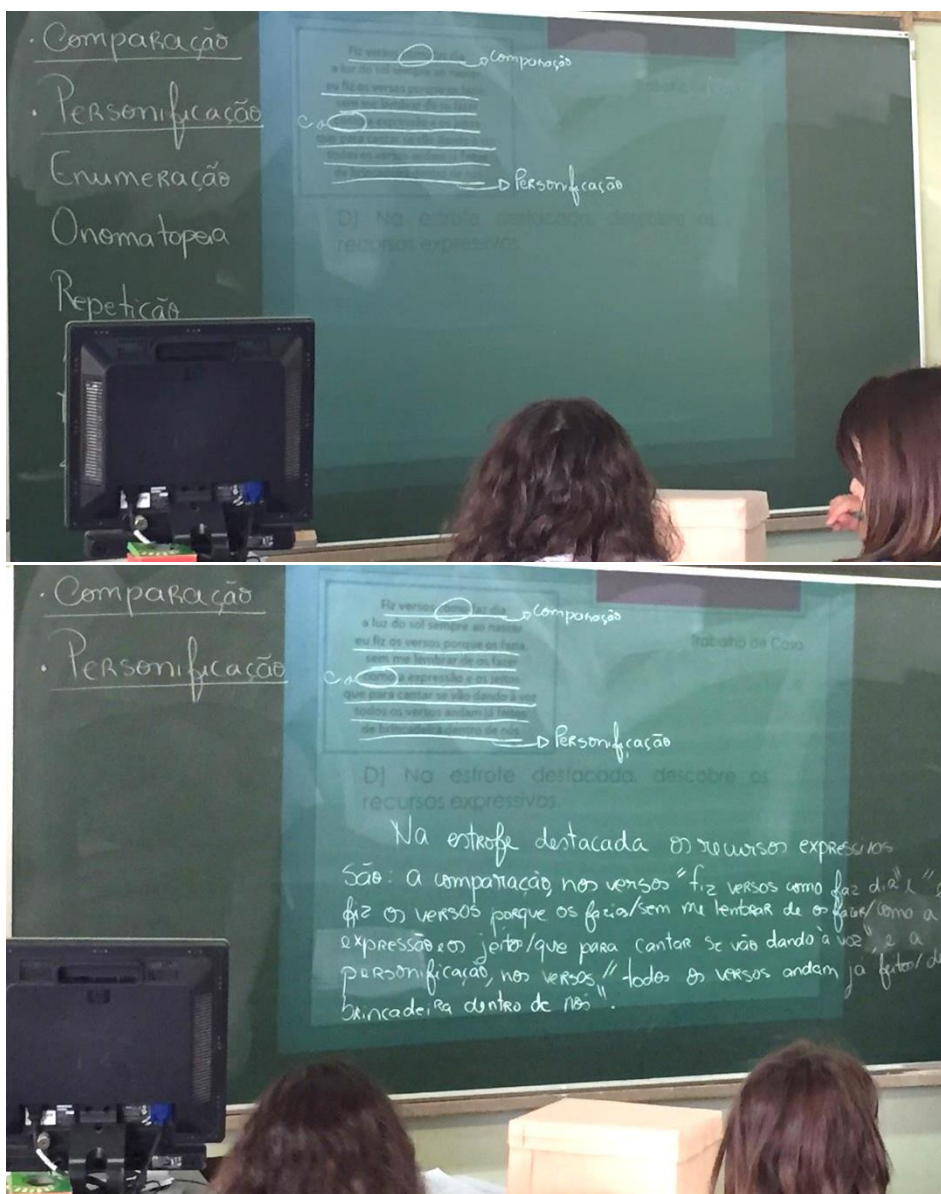


Figura 24 - Recursos estilísticos a partir da canção "Ao poeta perguntei"

Aula 3

Esta aula destinou-se ao esclarecimento e interligação (Figura 25) de conceitos acerca do conteúdo do texto poético e, maioritariamente, do domínio da escrita criativa.

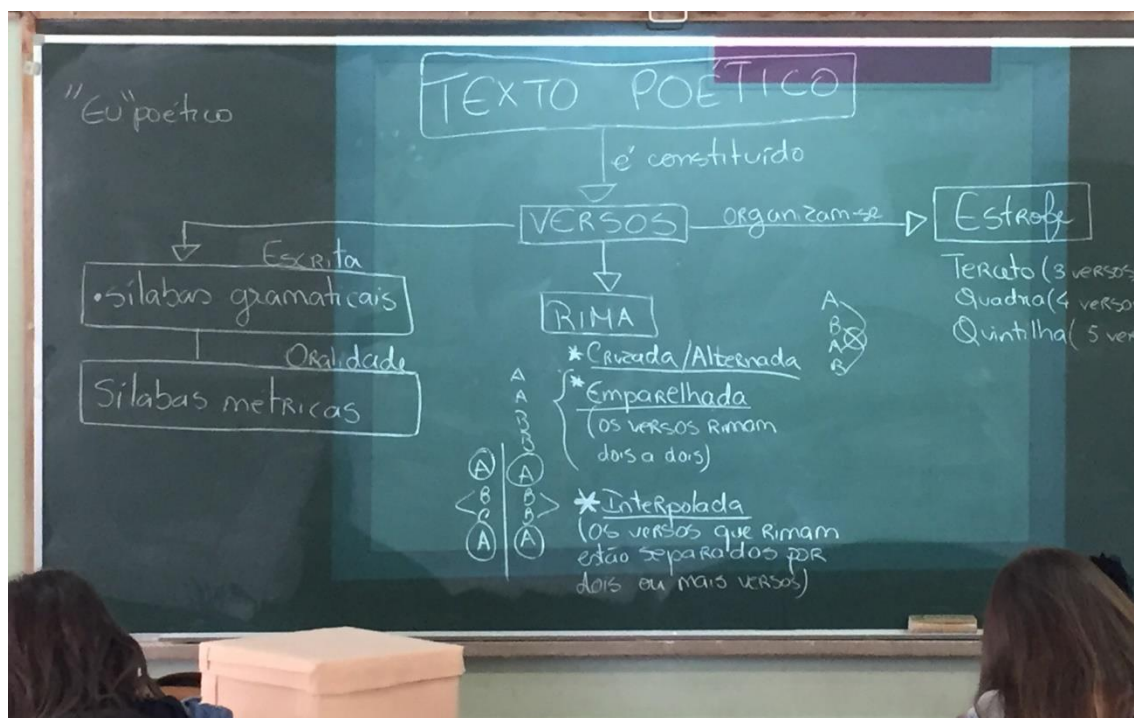


Figura 25 - Esquema sobre o Texto Poético

Após a exploração e anotação do esquema, foram acrescentadas informações ao placar "Memória da Poesia", colocadas pelos próprios alunos.

Atividade "Vestir o poeta"

Esta atividade foi utilizada como estratégia de criatividade, para explorar a imaginação dos alunos. O risco que esta poderia originar aumentou o desafio aos alunos e à professora estagiária, uma vez que era uma atividade de carácter exploratório. Atividade essa que representava um risco mais acrescido que atividades implementadas, anteriormente, pois os alunos poderiam não receber calorosamente esta tarefa mais livre e, desta forma a tarefa não resultar. Antes de ser extraído algo da Caixa, a professora perguntou: "- Quem quer ver o que a caixa nos traz?", respondendo todos em coro: "- Eu!".

Da caixa Misteriosa foi retirado um boneco de madeira articulado (Anexo 11) e, tendo em conta que durante as aulas anteriores se havia explorado o texto poético, antes de ser perguntado aos alunos quem poderia ser aquele boneco, eles partilharam “Um boneco?!”, “- É um boneco nu!”, “É um poeta!?”.

Posteriormente, foi-lhes explicado que teriam que imaginar que era um poeta, que tinham que o vestir sem roupas (Figura 26) e como é que o podiam fazer. Assim que começaram a dar exemplos, as suas palavras foram anotadas no quadro e, a partir delas, tinham que criar os seus poemas. Antes de iniciarem a escrita, foi extraído da Caixa um símbolo (Anexo 12), de forma que se apercebessem que iriam ver um vídeo (Anexo 13). Antes da sua visualização foi colocada a seguinte pergunta: “Quem pode ser poeta?”. Os alunos viram o vídeo “Poesia de boca em boca” atentamente e, de seguida, concluíram que todos podemos ser poetas, que estes “moram em casas ou na rua”, “são pessoas como nós” e que escrevem sobre tudo, “sobre a vida”, afirmavam os participantes. Após tais ilações seguiu-se a atividade de escrita através da frase retirada da Misteriosa: “Agora é a tua vez de ser poeta 1, 2, 3!” (Anexo 14).

Os alunos, para além das palavras que poderiam “vestir” o escritor de versos, deram exemplos de autores, demonstrando já saberem distinguir autor, narrador, personagem, sujeito poético, conceitos, anteriormente confundidos, houve também algum sentido de humor, já que um aluno à pergunta “- Como podemos vestir o poeta?” respondeu “- Ao poeta perguntei!”.

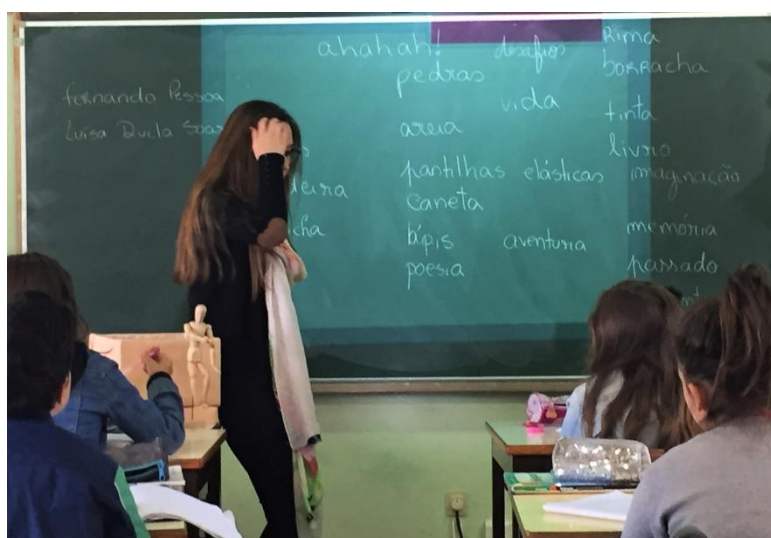


Figura 26 - “Roupas” do poeta

Arrisca-se dizer que a receção e a realização desta atividade não podia ter sido mais positiva. A motivação, considerando a postura e a participação, com que a desenvolveram, demonstraram totalmente que adoraram a atividade.

Para terminar a tarefa, os alunos fizeram a votação para atribuir o prémio “O Mais Poeta” (Anexo 15). A aluna vencedora ficou radiante por ter sido premiada e a turma foi bastante justa. Este concurso tinha como objetivo explorar a leitura de poemas escritos por cada um. Os alunos foram muito mais expressivos porque era um texto deles, demonstraram mais atenção à entoação e, como os tinham escrito, sabiam-nos praticamente de cor. Ainda assim, quanto à leitura em voz alta, demonstram, ainda, que não conseguem olhar o público, aceitá-lo, porque eles próprios se sentem inibidos ao lerem para alguém aquilo que escrevem.

Para os tranquilizar quanto ao facto de ler e mostrar o que escrevem nas aulas de Português, foi partilhado com eles um testemunho em *rap*, ou seja, os alunos ouviram e escreveram o sumário ouvindo a canção “Linhas Tortas” de Gabriel, O Pensador (Anexo 16). A atitude dos alunos ao ouvir a canção só teria verdadeiro impacto se fosse observada, uma vez que começaram a “dançar” enquanto escreviam, demonstrando que estavam felizes na aula, uma aluna disse à turma “- Ele disse “tudo começou na aula de Português”. Este recurso (música) foi utilizado com o objetivo de partilhar que houve alguém que se sentia como eles quando lia os seus textos, mas que hoje em dia é músico e compositor.

Na aula seguinte, os alunos levaram os textos (Anexo 17) que tinham escrito num suporte decorado. Como efetuaram a tarefa de forma criativa e inesperada, surgiu a ideia de expô-los, demonstrando a criatividade e valorizando a confiança dos alunos (Figura 27).

A exposição decorreu na biblioteca escolar, para toda a comunidade, e permitia o *feedback*, pois foi apresentada como uma rede social conhecida e tinha como opção colocar gostos autocolantes.



Figura 27 - Cartaz "TODOS PODEMOS SER POETAS!"

A professora, após verificar o empenho dos alunos na escrita dos poemas e na decoração do seu suporte, entendeu que estes deveriam ser reconhecidos por isso. Assim sendo, a exposição do cartaz "TODOS PODEMOS SER POETAS!" foi uma surpresa para os alunos. Parte da turma não tinha por hábito frequentar este espaço escolar assim, o reforço positivo e a "interatividade" do cartaz originou uma presença mais assídua neste espaço (biblioteca escolar).

A reação dos alunos foi muito boa e evidenciou entusiasmo, como se verifica pelos seguintes comentários: "Uau!", "Podemos colar gostos!", "Ó Professora, posso clicar aqui?" - ao mesmo tempo que carregava no local do gosto, "Somos os poetas da escola!", entre outros comentários. Os alunos cedo se aperceberam que assim iriam ficar a perceber qual o poema que a comunidade escolar havia gostado mais, então, foi notório o aumento do número de alunos a irem à biblioteca, uma vez que a própria turma convidava os amigos para irem ver e para votarem.

A atividade "Vestir o poeta" despertou o gosto pela escrita, pois, na aula seguinte (aula 4), uma aluna entregou à professora dois poemas que escreveu, porém, esta não havia demonstrado tal interesse anteriormente (Anexo 18).

A estratégia utilizada para fomentar a criatividade para a escrita revelou-se ter sido muito positiva, já que a atividade “Vestir o poeta” foi uma das tarefas mais mencionadas no inquérito por questionário final e nos *post-it* entregues pela docente para tirar conclusões como foi reconhecida no agrupamento, pois dois dos textos escritos nesta atividade foram escolhidos para participar no concurso do agrupamento: Couto Viana. O sucesso desta atividade de escrita deveu-se ao seu carácter inovador e à sua contextualização, a partir de recursos menos usuais, pois

mostrar razões de êxito de alguns alunos que, *a priori*, não teriam condições de sucesso, mostrando como esta *outra* relação com o saber ler e o saber escrever potencia a aprendizagem e o domínio de competências da língua, acentuando a necessidade de se criarem dispositivos que vão para lá de meras configurações didácticas e racionais e que sejam capazes de activar verdadeiras *emoções de fundo* com a linguagem escrita (Pereira, 2008, p. 26).

Posteriormente foi observada outra tarefa da escrita, na qual foram apenas enumeradas algumas condições e dado tempo para escrever. A reacção à realização da tarefa foi de desagrado e, alguns alunos, ficaram muito tempo sem saber o que escrever, um vez que “a escrita (...) requer a mediação social para que os alunos compreendam algumas das suas propriedades, isto é, (...) torna-se imprescindível a intencionalidade e a geração de ambientes interactivos ricos, porque o desenvolvimento sempre é fruto da interacção” (Carvajal e Garcia, 2001, citados por Pereira, 2008, p. 31).

Aula 4, 5 e 6

As aulas 4, 5 e 6 destinavam-se à análise e interpretação de poemas da obra “O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças”, de Manuel António Pina.

Após ter sido pedido aos alunos que lessem a obra, em casa, e que a levassem para as aulas, a professora construiu duas adivinhas. Cada uma tinha como resposta o título de um poema, da referida obra de Manuel António Pina. Estas saíram da *Misteriosa*, nas aulas 4 e 5, para que descobrissem/adivinhassem o poema que iriam abordar e analisar de seguida.

Uma vez mais ao entrarem na sala, os alunos na sala perguntavam “- O que vamos fazer, hoje, Professora?”, “O que traz a caixa?! Mais surpresas para nós?”, quanto à subcategoria² da atitude na entrada para a aula, estas questões mostram que há curiosidade acerca do que poderia ser feito. Após iniciar a aula um aluno retirou da caixa um papel e leu a seguinte adivinha (Anexo 19):

“Com imaginação
Com ou sem fome,
Mesmo com muita mastigação
Ele não come

Diz-me tu que poema sou,
Porque eu já vou...”

Depois de alguns comentários: “- É uma adivinha!”, “Professora, a resposta está no livro?”, a professora esclareceu que a resposta estava na obra e que tinha que ver com um dos poemas, especificamente, tinham que adivinhar com qual dos títulos dos poemas se identificava mais a adivinha, por isso, tinham que perceber a que é que se referia.

Inicialmente, os alunos afirmavam: “Ui, mas são muitos poemas.”, “Que fixe! Eu adoro adivinhas, vou acertar.”. Posteriormente, duas alunas concluíram “O único título que fala de comida é “A sopa de letras” (Anexo 19). De seguida, todos os alunos concordaram e a professora, ainda sem confirmar, pediu-lhes que lessem e que justificassem, oralmente, se o título e respetivo poema tinham que ver com a mensagem transmitida da adivinha. Começou assim, sem que se apercebessem disso, a análise do poema “A sopa de letras”. Foi necessário esmiuçar a mensagem da adivinha, assim como foi fundamental que percebessem o que o poema nos queria contar. Contudo, um aluno disse: “- Na adivinha diz que ele não come mesmo com imaginação e com fome, no poema diz que um menino não queria sopa de letras”, por isso, a resposta é o título “A sopa de letras.”

² Página 86 – Categorias e subcategorias de análise

“- Por que é que o menino não queria sopa de letras?”, “Qual foi a solução para o problema dele?”, estas foram as questões apresentadas de seguida e que serviram de mote para a restante interpretação do texto.

Os alunos demonstraram entusiasmo aquando do momento de acertar na resposta da adivinha, mostrando reflexão em algumas respostas, dado que a adivinha, para além de ser um recurso que impõe desafio, também exigia a interpretação de texto e reflexão do título do poema que mais se interligava com a informação contida na adivinha.

Quanto à motivação, os alunos revelaram vontade de participar, praticamente toda a turma participou, a postura durante a atividade revelou que os discentes gostaram do modo de abordagem e da pré-leitura do poema, que estavam interessados na descoberta da resposta da adivinha como da análise do texto poético, pois interagiram bastante.

Os alunos analisaram as mensagens da adivinha e do poema, desenvolvendo as competências leitoras, dado que ao compararem a informação de cada tiveram que perceber os textos (interpretação de textos) e argumentar, pois justificaram a razão pela qual o título do poema era a resposta da adivinha. Para tal, leram em silêncio repetidas vezes, em voz alta, de modo a que compreendessem o que o sujeito poético queria transmitir.

Relativamente à leitura em voz alta, algumas alunas voluntariaram-se para ler em frente à turma, demonstrando preocupação na projeção de voz, a dizer bem as palavras (articulação), a entoar e expressar aquilo que liam.

Na aula 5, a entrada na sala foi igualmente calorosa. Nesta aula foi utilizada uma estratégia de motivação igual à aula anterior, ou seja, para abordar mais um poema da obra “O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças”, uma aluna retirou da caixa a seguinte adivinha (Anexo 20):

“Que título sou,
Que poema sou?
Começo a negar
mas se o negar e prefixo cortar (ou apagar)
positivo vou ficar.”

“- É outra adivinha.” – Afirmando de forma entusiasmada, “- Não percebi!”, “- Prefixo?”. Os restantes alunos, assim que o colega acabou de ler, comentaram e mostraram vontade em desvendar a resposta. Foi necessário voltarem a ler a adivinha e folhearem o livro, uma vez, para descobrirem a qual dos títulos se referia. Esta foi analisada, em diálogo, uma vez que foi imprescindível descodificar o que seria “o negar e prefixo cortar”, quanto ao negar, uma aluna esclarece “negar é quando dizemos que não”, porém, quanto ao “prefixo” mostraram que não se lembravam do que era. Após, a primeira informação da adivinha “o negar” nomearam o texto “Não desfazendo” (Anexo 20).

Posteriormente, falou-se acerca do título e verificou-se se a adivinha se referia, efetivamente, àquele título. Ou seja, “se o negar e prefixo cortar (ou apagar)/ positivo vou ficar”, a turma concluiu, então, que ficaria apenas a palavra “fazendo” – palavra positiva. A adivinha, tal como na aula anterior, serviu para pedir aos alunos que tentassem encontrar uma ligação entre esta e o texto “Não desfazendo”.

Outro aluno retirou da *Misteriosa* “Raio-X ao poema” (Anexo 21). Os alunos curiosos com o que teriam que fazer perguntaram “- O que é para fazer, Professora?”, depois de um breve diálogo foi-lhes explicado que tal como quando se vai ao médico e se faz um raio-X, também eles tinham que fazer o mesmo, mas “examinar” o poema, teriam que o perceber, interpretá-lo e analisar a sua estrutura externa. Ao encararem esta tarefa de uma forma diferente, ficaram interessados com o que era para fazer, querendo participar durante na atividade. Ou seja, os discentes mostraram-se motivados para uma tarefa que faziam habitualmente mas que, nesta aula, teve um nome diferente. Para além da análise de texto, os alunos, juntamente com a professora, encontraram uma conexão entre o texto poético “Não desfazendo” e a adivinha proposta inicialmente: “- Na adivinha diz que se tirar o não e o des-, fica uma palavra positiva, é a palavra fazendo”.

Como não foi possível analisar todo o poema na aula 5, o Raio-X ao poema “Não desfazendo” estendeu-se para a aula seguinte.

Porém, nesta aula houve uma pequena alteração na estratégia de motivação - a *Misteriosa* não fez parte da aula. A caixa, que até então criou curiosidade, demonstrou que os alunos, na aula 5, competiam entre si. Todos queriam tirar algo da caixa (uma surpresa – atividade) e alguns alunos na aula anterior mostraram que ainda

não o tinham feito e que gostavam. Ora, quanto à motivação, a caixa havia-se revelado uma estratégia positiva até então, porque permitiu que estivessem participativos, interagissem e a sua postura durante as atividades fosse positiva, porém, este recurso foi pensado para toda a turma e, nesta fase (aula 5), assumira um carácter mais individual e competitivo, algo que não era pretendido.

Desta forma, assim que entraram na sala, repararam que a *Misteriosa* não estava no lugar habitual, questionando: “- A caixa, Professora?”, “Por que não está aqui a caixa, esqueceu-se?”, “- Não a trouxe? O que vamos fazer?”. Repararam que faltava algo e mostraram preocupação por isso. No entanto, não questionaram a razão. Esta aula decorreu com normalidade e os alunos continuaram o “Raio-X ao poema”, porém, foi notória a atitude dos alunos perante a atividade, demonstrando que quando cativados por algo que lhes cause desafio e imprevisibilidade estão mais interessados.

Na aula 6, analisou-se o poema (repetido) “Não desfazendo”, portanto foi possível insistir numa leitura em voz alta mais intensiva, na medida em que mais alunos leram em voz alta e se teve em atenção a forma como liam (gestualidade, articulação e entoação) para o público disponível: a turma. Assim, e como já estavam mais familiarizados com o texto, a sua interpretação e compreensão foi mais fácil.

Aula 7

Na aula 5, saiu da *Misteriosa* um enigma para desvendarem como trabalho de casa: o *Tesouro escondido!* Os alunos, entusiasmadíssimos pelo que tinham encontrado, levaram-no na aula seguinte. Este trabalho de casa é descrito nesta aula porque foi o mote para a sua planificação.

A professora dividiu a turma em dois grupos, ambos tinham o mesmo enigma (Anexo 22):

Da escola não podes passar.
No lugar da imaginação
estará o vosso tesouro na mão.
Se esperto (ou leitor) quiseres ser,
dá asas ao teu avião!

Não te esqueças que é poesia.

Se te quisesse enganar,
no lugar da verdade,
mentiria!

Foi dado a cada responsável de grupo o enigma do *Tesouro Escondido* para que se pudessem juntar e perceber onde estaria para o irem buscar. A professora alertou, também, que era importantíssimo que o encontrassem e o levassem para a aula seguinte, bem como foram lidos, na aula, as regras do enigma (Anexo 22), nomeadamente:

1º Descobrir o lugar do tesouro;

2º Dirige-te a esse lugar;

3º Palavras-chave³: Do que estás a falar nas aulas de Português?

4º Diz essas palavras-chave à funcionária desse lugar...

5º O primeiro tesouro que encontrares é o tesouro do teu grupo.

Ao sair da sala, a professora apercebeu-se de que grande parte dos alunos da turma estava no recreio a conversar acerca do enigma.

Após este trabalho de casa diferente, sempre que passavam pela professora comentavam o ponto de situação ou questionavam-na acerca do desafio: “- Professora, o nosso grupo já encontrou o tesouro.”, “Está dentro da escola?”, “- O tesouro está na biblioteca, não está?”, “- A palavra-chave pode ser poesia? É o que estamos a dar em Português...”.

A reação ao *Tesouro escondido* bem como a vontade de o quererem encontrar não podia ser mais positiva. Alunos que anteriormente demonstravam pouco à-vontade em realizar as tarefas, da aula e de casa, abordavam a professora fora do horário de aulas.

Na aula seguinte, os alunos entregaram cada um dos *tesouros* (Anexo 22.1), especificamente, o poema “Papel Branco”, de Maria Alberta Menéres, do livro “O poeta faz-se aos dez anos”. Após darem conhecimento à professora de que cada grupo tinha em sua posse o seu *tesouro*, foi-lhes explicado que haveria uma surpresa (aula

³ Exemplos de possíveis palavras-chave: Poesia, versos, interpretação, sílabas métricas, etc.

prática – “*Battle* da Poesia”) e que essa era uma das razões para lerem e compreenderem o poema que tinham encontrado. Para além disso, cada aluno poderia pensar uma maneira de o interpretar e expressar, tanto fisicamente como com acessórios que considerassem que tivesse que ver com o poema em questão.

O poema “Papel branco” foi dividido em dois, propositadamente, de modo a que pudesse existir uma correspondência entre estes, uma vez que lhes iria ser pedido que realizassem uma “*Battle* da Poesia” (aula 7).

Depois de tomarem conhecimento de que iam, em conjunto, ler e interpretar os poemas, os alunos procuravam dar exemplos acerca de como poderiam dizer os versos e, também, exemplos de materiais a utilizar para mostrarem que percebiam a mensagem do sujeito poético (Anexo 23).

Porém, a atividade “*Battle* da Poesia” só lhes foi apresentada posteriormente. Mesmo assim, desde o momento da entrega do enigma, a turma mostrava-se bastante recetiva e curiosa com o que havia de ser feito.

Deste modo, a atividade em causa, “*Battle* da Poesia”, foi realizada na aula 7, após, a aula em que a caixa *Misteriosa* esteve ausente.

É impossível ignorar a atitude dos alunos ao entrarem na sala nesta aula. Estes, no momento de entrada, diziam: “- A caixa está na sala?”, “- Podemos saber o que está dentro?” e, nesta fase, punham a mão no ar, para mostrar que queriam participar e serem eles a tirarem da caixa; deixando, a postura de competição de lado perceberam que as atividades eram para todos. Nesta aula isso ainda fez mais sentido, pois iriam trabalhar em grupo.

Uma aluna retirou da caixa a palavra “*Battle*” (Anexo 24) e imediatamente se ouviu “O que significa essa palavra?”, ao que a professora esclareceu que, em português, significa “Batalha” e que este estrangeirismo é vulgarmente, utilizado para designar demonstrações/*performances* de dança entre grupos. Portanto, os alunos mostraram-se apreensivos “- Vamos dançar?”, “- Ó Professora, eu não sei dançar!”, enquanto mostravam boa disposição.

Prosseguindo, da caixa saíram dois símbolos (câmara de filmar) para que pudessem visualizar dois vídeos. O primeiro tinha que ver, realmente, com uma *battle* de dança. A professora deixou que os alunos continuassem a pensar que iam dançar. De seguida, viram o segundo vídeo. Este mostrava outra forma de expressão, a

interpretação de poemas através da declamação, por Alexandre Gomes, um concorrente de um programa de televisão português – “Aqui há Talento”. Os alunos assistiram atentamente aos dois vídeos, completamente compenetrados.

Depois dialogou-se acerca do que era pretendido que assimilassem, nomeadamente, que ambos os vídeos demonstravam formas de expressão: o primeiro, pela linguagem corporal, que faz com que aqueles que dançam sintam algo e transmitam uma mensagem a quem vê; o segundo vídeo utiliza, para além da linguagem facial e corporal, competências da leitura em voz alta. Neste caso, Guilherme Gomes enfrenta um público e representa, demonstrando a sua própria interpretação de texto com recurso a cenário e outros materiais, através da respiração, da voz, da entoação, da gestualidade e, surpreendentemente, da memória.

Ao observar o comportamento dos alunos, após este diálogo, estes demonstravam um misto de emoções. Se, por um lado, queriam desempenhar bem a tarefa, por outro, o receio também era notório: “- Eu tenho vergonha.”, “- Nós trouxemos flores do jardim, Professora.”, “- Eu até já sei o poema quase de cor”, “- Podemos dividir os versos?”, “- Podemos baixar-nos ou estar de costas para o público e depois virar-nos?”, “- Professora, eu trouxe folhas de papel.”. À medida que estas questões foram sendo respondidas, com principal condição: “- Podem expressar-se da maneira que considerarem mais adequada”, os alunos podiam ainda escolher diversas formas de apresentação e utilizar materiais.”. Tendo atenção aos seguintes parâmetros: dizer muito bem as palavras, projetar muito bem a voz, entoar a voz, ser expressivo. Estes parâmetros iam ser avaliados pelo júri, constituído pelas professoras (POC e Professoras Estagiárias).

Após iniciar a tarefa cada grupo escolheu o seu modo de apresentação e procedeu ao ensaio desta. Aqui foi evidente a disputa de personalidades, o interesse que tinham em fazer um bom trabalho, tendo em consideração os parâmetros de avaliação. Durante o ensaio, todos os alunos, em cada grupo, participaram e interagiam entre si, bem como liam e reliam procurando a melhor forma de dizer os versos e como os dizer (gestualidade, entoação), em conjunto e individualmente. Quanto à memória, parte dos alunos já sabia o(s) poema(s), demonstrando que gostaram do que leram, que houve trabalho em casa e que a poesia, pelas suas características, é um ótimo texto para decorar e trabalhar a memorização.

Depois de algum tempo procedeu-se à apresentação do que tinham ensaiado sob a contextualização de um concurso. Neste, cada grupo foi identificado, nomeadamente, o grupo “Não tem papel” e o grupo “*The winners* poetas” – nomes escolhidos por cada grupo. No final do concurso, o grupo que conseguiu melhor pontuação foi “*The winners* poetas”.

Era evidente a motivação e a felicidade dos alunos, antes (do ensaio da *Battle*) e durante a realização da “*Battle* da Poesia” (Anexo 23) que lhes foi apresentada como um concurso. Cada grupo era, simultaneamente, concorrente e público. E, tal como numa *Battle* (como viram no vídeo da *battle* de dança) tinham que se dirigir ao grupo “rival”.

Esta atividade revelou-se muito enriquecedora, no que às categorias⁴ diz respeito. Relativamente à motivação, essa foi evidente durante toda a atividade, ou seja, em toda a aula e na descoberta do *Tesouro escondido*, a atitude dos alunos e a sua participação foi muito positiva. Analisando, nas categorias leitura em voz alta e competências leitoras foi observado que os alunos iam trabalhando um pouco das duas em simultâneo, uma vez que, ao lerem, interpretavam o que as palavras/versos queriam transmitir e convertiam a interpretação, opinião e argumentação em gestualidade, a voz e a entoação desta. Quando surgia uma opinião divergente ou interpretação menos adequada, eram eles os primeiros a ajudar o colega ou corrigi-lo.

A compreensão do texto e a memorização deste também se revelaram interligados, pois quando memorizavam aquilo que dizia no poema, querendo transmitir algum sentimento e expressando-o com gestos, mais fácil era compreender e memorizar. Ao lerem e compreenderem o texto, melhoravam a sua interpretação, através da leitura em voz alta.

Esta aula resultou muito bem pelo carácter didático que lhe foi atribuído, pois o enigma suscitou curiosidade e desafio. Sem que se apercebessem tinham que compreender o texto para encontrarem o *tesouro*; a “*Battle* da Poesia”, para além de desenvolver a leitura em voz alta e competências leitoras, através da declamação de forma descontraída e inovadora, fez com que a atividade fosse uma das mais

⁴ Página 86

apontadas, no inquérito por questionário, na questão 5. c “Dos recursos retirados da “Caixa”⁵, indica os que gostaste mais de explorar”.

A “*Battle*” revelou-se uma atividade diferente e positiva para que os alunos menos motivados, intrinsecamente, a recitar o fizessem, pois tal verificou-se na turma. A criação de uma envolvência de jogo, através do enigma do *Tesouro Escondido*, do concurso da “*Battle* da Poesia” e da atribuição de nomes a cada grupo fez com que todos os alunos demonstrassem gostar da atividade e a desempenhassem de modo feliz.

A “*Battle* da Poesia” e o concurso “Dizer Poesia”

Após a surpreendente interpretação e leitura em voz alta do poema “Papel Branco”, de Maria Alberta Menéres, a professora investigadora solicitou à professora bibliotecária que visse a atividade realizada em aula (através de vídeos) e, por considerar que estes mereciam ser reconhecidos pelo bom desempenho, propôs a participação destes no concurso de agrupamento “Dizer Poesia”. A turma foi, então, convidada a participar na abertura de uma eliminatória do concurso (realizada na própria escola), bem como, na final, do agrupamento realizada noutra escola (Anexo 30).

Embora fosse uma ideia que partiu da professora, esta, antes de confirmar qualquer resposta à professora bibliotecária, para além de questões burocráticas⁶, conversou com a turma para perceber se esta estava recetiva e disponível para participar. A receção foi excelente e todos “levantaram a mão”, mostrando querer participar.

Após toda a turma confirmar a sua participação foi necessário ensaiar a “*Battle*” que tinham feito para aperfeiçoar a sua apresentação e a declamação do poema. Assim, recorreu-se às aulas de apoio e a dez minutos de dois intervalos. Os alunos compareceram voluntariamente. Desta forma foi possível perceber o seu gosto pela atividade, dado que toda a turma foi assídua quando solicitado qualquer ensaio.

⁵ Página 92

⁶ Pedidos de autorização à escola e aos encarregados de educação.

As aulas de apoio⁷ de Português foram fundamentais para a turma realizar um belo trabalho, para isso criou-se uma envolvência, criando uma coreografia e um cartaz de apresentação inicial (Anexo 25). Na aula da “*Battle da Poesia*”, os alunos improvisaram materiais que tivessem que ver com o que declamavam. Mesmo assim, é importante referir que os alunos, por iniciativa própria, criaram, mais recursos para os auxiliar e embelezar a apresentação (Anexo 26). Na última aula de apoio de Português, a professora foi apenas ter com eles para que atribuíssem um nome à caixa e dialogassem, de forma breve, acerca trabalho desenvolvido. Assim que a professora entrou na sala, duas alunas disseram, respetivamente: “- Professora, não vá embora.”, “- Dê-nos uma aula.

Uma aula de poesia, eu adoro.”, “- Não queremos ter aula de apoio.”, “Ainda posso dizer aquele poema que escolhi?”. Estes desabafos revelam que o trabalho desenvolvido nas aulas de Português e, claro, o estudo de investigação teve resultados bastante positivos, que demonstram que os alunos gostaram das aulas de Português, que a poesia lhes ficou no coração e que a leitura em voz alta deixou de ser um medo.

É importante ainda referenciar outra evidência: uma aluna, outrora pouco motivada nas aulas de Português e nas respetivas atividades desabafou com a professora que queria participar nas apresentações mas que não podia porque não tinha autorização. Este foi castigo imposto pelo encarregado de educação pelos resultados desta não serem os mais positivos. Assim, pediu à professora e a uma funcionária que a ajudassem a convencer o avô. A aluna conseguiu, então, participar.

Aula 8

A última aula foi planeada para ler e analisar o poema “O Pássaro da Cabeça”, de Manuel António Pina, e, uma vez mais, havia uma surpresa na caixa *Misteriosa*. À pergunta: “- Querem saber o que nos traz, hoje, a caixa?”, os alunos responderam afirmativamente. Desta forma, uma aluna extraiu da *Misteriosa* a obra a abordar “O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças”, aparentemente, apenas a obra.

⁷ Nestas só alguns alunos da turma participavam porém, quando lhes foi dito que o poderiam fazer para ensaiar a apresentação no concurso “Dizer Poesia”, mais alguns alunos compareceram, ou seja, grande parte da turma estava interessada na atividade.

Porém, depois de folheada (a obra), a aluna apercebeu-se de que havia um separador de livros (Anexo 27) que assinalava um poema específico: “O pássaro da cabeça”. Em diálogo, conversou-se acerca da funcionalidade do separador de livros e qual a razão para este estar naquele poema. “- Está nesta página porque ainda não lemos este poema.”, “Porque vamos falar do “pássaro da cabeça”, “Este é o poema igual ao título do livro”. Posto isto, foi criada a possibilidade de descobrir porque é que o livro tem o mesmo título do poema.

“- O que será “O pássaro da cabeça” a que o autor se refere?”, assim seguiu-se a leitura silenciosa de forma a que, individualmente, conseguissem responder a esta questão. Posteriormente, realizou-se a leitura em voz alta. Nesta aula, uma vez mais e ao contrário do que acontecia no início do estudo, os alunos colocavam a “mão no ar” para poderem ler o poema à turma. O poema foi lido e interpretado, de forma que, aquando das questões de compreensão de texto, os alunos respondiam voluntariamente e defendiam as suas opiniões, revelando que perante o questionamento e a reflexão perante os textos, estes eram já capazes de argumentar.

Relativamente à motivação para a leitura do poema mostraram-se interessados, embora a relevância deste recurso seja a importância deste objeto para um leitor assíduo.

Posteriormente, a *Misteriosa* tinha um jogo para fazerem, o jogo “Bingo” (Anexo 28) sob a contextualização do poema analisado.

A postura dos alunos perante o jogo e as questões, foi positiva, porém, este recurso deveria ter sido mais rápido e funcional, ou seja, ter um carácter (mais marcado) de jogo. Mesmo assim, foi um bom recurso para os alunos lembrarem e avaliarem os seus conhecimentos relativamente aos conteúdos abordados de uma forma menos habitual nas suas aulas.

Capítulo V – Conclusões e limitações do estudo de investigação

Este capítulo pretende apreciar as ilações recolhidas na análise de dados do estudo de investigação. Assim, a partir das questões orientadoras responder-se-á de forma conclusiva bem como as suas limitações.

Conclusões do Estudo de Investigação

O presente estudo responde à questão-problema: “Qual a influência da motivação para a poesia no desenvolvimento das competências leitoras?”. Para tal consideram-se três grandes conceitos, nomeadamente: motivação, poesia e competências leitoras. Ao longo das aulas foram desenvolvidas atividades que pretendiam perceber se é possível promover o desenvolvimento das competências leitoras a partir da leitura em voz alta do texto poético, não descurando que todas as atividades faziam parte de uma envolvência. Tudo era contextualizado, principalmente, pelo mistério que advinha da caixa.

As atividades foram sempre concretizadas com o objetivo de suscitar expectativa e curiosidade nos alunos, criando uma envolvência/contextualização por detrás daquilo que era desejado.

Depois de conhecer os alunos, as suas características e os seus gostos, as aulas foram planeadas de forma a colocá-los à prova, recorrendo à criatividade e inovação do método utilizado anteriormente. Neste reside um dos principais motores de interesse demonstrado, ao longo das aulas, assim como a exposição clara dos objetivos a atingir, concretamente, a leitura em voz alta do texto poético e respetiva compreensão.

Assim, relativamente à questão-problema em estudo e às suas questões orientadoras, é possível retirar inferências após o trabalho desenvolvido, a partir dos dados recolhidos e da teoria existente em torno da temática.

Neste seguimento, responder-se-á às questões orientadoras que suportam a investigação.

1. Que motivação têm as crianças para a leitura? (Antes e após a intervenção)

No período de observação da turma foi perceptível que os alunos não nutriam gosto pela leitura quando solicitados a ler em silêncio bem como e, primordialmente, quando tinham que ler em voz alta.

A atitude com que encaravam as atividades leitoras demonstrava que se sentiam pouco à vontade, quando liam tinham dificuldade em articular as palavras, expressar o que liam e sem preocupação de que estavam a ler para a turma. Desta forma, tais dificuldades foram evidentes na atividade de diagnóstico “Lê o poema que te calhar...”. Assim, durante as observações eram sempre as mesmas alunas a fazê-lo.

Perante isto considerou-se que seria um objetivo a moldar. Assim sendo, aplicou-se um questionário inicial de modo que se percebesse qual a opinião dos alunos acerca da leitura. Pôde, então, constatar-se que, à “questão 1. Gostas de ler? Porquê?”, toda a turma respondeu de forma afirmativa. Porém, este aspeto divergia daquilo que era observado.

Durante as aulas de observação, as atividades de leitura eram reduzidas à leitura rotineira e pouco explorada, apenas com o objetivo de analisar posteriormente o que havia sido lido, sem qualquer contextualização e conexão de objetivos, desafios, pré-leitura.

Assim, a atividade “Lê o poema que te calhar...”, extraída da *Misteriosa*, foi recebida com bastante entusiasmo pela turma. Esta, após perceber que entrariam no concurso “O Mais Leitor”, cujas etapas delineadas pelos próprios alunos (no *brainstorming* – “Como é que podemos ler em voz alta? E se for um poema?”), eram avaliadas por eles, suscitou mais responsabilidade, na leitura a realizar.

Toda a turma quis participar, quando tinha como opção não o fazer. Esta, para além de ter como objetivo ler pelo prazer da leitura, foi também uma atividade (de diagnóstico) que demonstrou, que embora soubesse como deveria ser feita uma leitura em voz alta de texto poético, grande parte da turma não passou para a prática. Os alunos leram, portanto, de livre vontade e atentos à leitura “do outro”.

Após demonstrada uma forma de expressar poesia pela professora, houve melhoria na abordagem de leitura em voz alta do poema “A lapiseira”, para a turma, por alunos que se voluntariaram para a fazer. Os alunos que leram, no seguimento das

atividades, mostraram preocupação em ler para o público (turma), em expressarem o que liam pela gestualidade e entoação.

Ao longo das aulas foram surpreendidos com várias formas de ler poesia, de dizê-la, dramatizá-la, cantá-la e compreendê-la, especificamente, nas atividades “Ao poeta perguntei”, “Adivinha o poema”, “Tesouro Escondido”, “*Battle* da poesia”. Foram todos momentos diferentes que cativaram os alunos para ler, a quererem ler e a compreender os desafios propostos, para isso tinham que ler e encontrar conexões no próprio texto e, de quando em vez, com atividades de pré-leitura.

2. Que motivação têm as crianças para a poesia?

A motivação das crianças para a poesia prende-se com a motivação que têm para a leitura. Embora este seja um tipo de texto específico, há uma relação entre leitura e poesia, uma vez que a poesia tem de ser lida e, de preferência, lida em voz alta, tal como é defendido por Andresen (1990)

espero que estes poemas sejam lidos em voz alta, pois a poesia é oralidade. Toda a sua construção, as suas rimas, os jogos de sons, a melopeia, a síntese, a repetição, o ritmo, o número, se destinam à dicção oral (p. 186).

Antes de qualquer intervenção, 38,9% dos alunos respondeu – no questionário inicial, pergunta 2., que gostavam de ler poesia, porém, a turma confere grande importância aos livros de aventura pois, cerca de 94,4% da turma seleciona essa opção. Desta forma, constata-se que poesia não é o tipo de texto que apreciem particularmente e que algo que lhes despertasse o espírito aventureiro iria ser bem recebido.

Nas aulas foi explorado o texto poético recorrendo a uma motivação adicional, mais desafiadora, que lhes despertasse o gosto pela poesia e que a encarassem de uma forma mais enigmática e natural, na medida em que nem sempre o que é escrito deve ser entendido no seu sentido literal.

Assim, a turma revelava pouco gosto pelo texto poético, tal como era observado relativamente à leitura durante as aulas.

Desta forma, com os objetivos de encontrar forma de abordar/iniciar o conteúdo texto poético e permitir o gosto pela leitura deste, teve-se em consideração

as respostas dos alunos ao primeiro questionário “Questão 3. O que gostas de fazer nos tempos livres?” e “Questão 4. Ordena,(...), começando pelo que gostas mais para o que gostas menos.”, que possibilitaram perceber que criar tarefas que envolvessem “ler, cantar, brincar, contar anedotas”, “ouvir música, jogar”, vídeos, entre outras propostas lúdicas e que causassem desafios motivadores, seria uma mais-valia para captar a atenção da turma para a aprendizagem, principalmente, para a aprendizagem do texto poético.

Portanto, as atividades foram pensadas neste sentido, pois pôde perceber-se que os alunos gostaram de ler/dizer texto poético, pela atividade mais nomeada “*Battle da Poesia*” (17 alunos); demonstraram gostar de escrever poesia pela atividade “Vestir o poeta”, seguido do seu concurso “O Mais Poeta” e do jogo “Bingo”, atividade de revisão.

Despertar o gosto por este género literário e pelas atividades das aulas de Português, utilizando músicas, vídeos, adivinhas, nomes invulgares para a análise e interpretação de texto e leitura, respetiva e nomeadamente “Raio-X ao poema” e “Lê o poema que te calhar...”, entre outras atividades, foram recursos recebidos positivamente. Durante as aulas serviram como algo que impulsionou a participação/interação, revelando que a maior parte da turma estava motivada. Gosto confirmado nas atividades nomeadas pelos recursos didáticos selecionados da “Questão 4. Dos recursos retirados da caixa, indica os que gostaste mais de explorar” (do questionário final).

Todos os recursos que faziam parte do recurso principal – Caixa Misteriosa – se revelaram extremamente bons para a abordagem da poesia, uma vez que todos aqueles que foram retirados foram selecionados por mais de metade dos alunos.

O gosto pela poesia foi, também, valorizado quando convidados para a “*Battle*” nas aberturas do concurso “Dizer poesia”, pois todos participaram de livre vontade, assim como uma aluna que, perante a impossibilidade de participar, fez questão de garantir a sua presença.

O empenho em criar materiais para a apresentação demonstra que não só gostaram da atividade como compreenderam e gostaram do texto poético escolhido.

O gosto pela poesia foi-se revelando cada vez maior, aula após aula, em todas as atividades que se iam desenvolvendo e nas leituras deste tipo de texto, até que numa última aula de apoio uma aluna diz: “- Ó Professora, dê-nos uma aula de poesia”.

No final de todas as aulas, os alunos denominaram a caixa *Misteriosa*, porque dela saíam, sempre, textos, atividades, objetos misteriosos que faziam das aulas de poesia uma constante aventura. Tal é demonstrado no questionário final, na “Questão 5. Gostaste de utilizar a “Caixa” nas aulas?”, cerca de 88% dos alunos respondeu de forma positiva, explicando que esta “trazia surpresas misteriosas e atividades divertidas”, que “ajudava a escrever textos poéticos”, “porque aprende-se de uma forma feliz”, entre outras opiniões.

A caixa *Misteriosa* (recurso que se revelou bastante querido pelos alunos, em cada entrada na sala e durante as aulas) foi um material que suscitou magia e vontade de aprenderem, quererem aprender poesia e tudo o que lhe está subjacente, pois foi uma das estratégias de motivação que contribuiu (para além do próprio texto poético) para que opinassem que o texto poético “é uma coisa divertida de aprender”, “é o texto que expande a imaginação”, interligando a leitura em voz alta e a poesia “é que quando lemos, expressamos”. Tais afirmações, assim como outras, revelam que os alunos, ao longo das aulas, estavam motivados para o texto poético e que, no final das intervenções, a postura e a opinião destes mudaram, determinadamente.

Em todas as aulas lecionadas, exceto uma que pouco teve de motivacional (aula 6), os alunos queriam ler (em voz alta) para compreenderem e, sobretudo, porque ler “faz(-me) ter alegria e imaginação”, “porque a poesia faz com que as pessoas aprendam a interpretar”, porque “a poesia é que quando lemos, expressamos”, entre outras opiniões positivas recolhidas, no último questionário após a intervenção da professora investigadora.

Não só despertaram o gosto por este género literário como refletiram, argumentaram acerca dele e do que este era para eles, nomeadamente, “Poesia é o ser vivo que existe na nossa imaginação e que exprime sentimentos”, “porque faz parte das aulas de Português e da minha alegria”, é importante porque “ajuda-nos a sonhar”.

3. Quais as estratégias adotadas ao longo do estudo de investigação que obtiveram efeitos mais significativos na aprendizagem, por parte das crianças, do texto poético?

É impossível separar as estratégias adotadas para este conjunto de alunos, dos gostos e *hobbies* que identificaram no questionário inicial. Depois das observações realizadas, percebia-se o que era urgente fazer: motivá-los para aprender.

Antes de qualquer planificação dos conteúdos a abordar era explícito que aquela turma precisava de aulas inovadoras, atualizadas e desafiadoras.

Assim, recorrendo a diferentes estratégias pensadas pela professora e à teoria existente, os alunos nomearam as atividades que mais gostaram. Para além das atividades mais nomeadas, outras contribuíram para a aprendizagem de conteúdos do texto poético.

De forma geral, todas as estratégias utilizadas para a aprendizagem do texto poético surtiram efeitos positivos, ou seja, as estratégias utilizadas em cada atividade tiveram algo proveitoso, fosse para a aprendizagem do texto poético e para a aprendizagem da leitura em voz alta, fosse para a compreensão leitora, e para outros conteúdos abordados em aula. As estratégias adotadas tinham sempre um carácter motivacional.

A crescente vontade de estarem nas aulas e de participarem nas atividades, dentro e fora da sala de aula, demonstra que as estratégias utilizadas estavam a ser enriquecedoras, nomeadamente, a leitura em voz alta de texto.

Relativamente à assimilação dos conteúdos inerentes ao texto poético surgiram atividades que se revelaram bastante promissoras; foi o caso do placar da “Memória da Poesia”, onde, a partir do que já sabiam e da atividade “Ao poeta perguntei”, foram expostos os conteúdos da poesia: estrutura externa, e outras ilações retiradas a partir da canção.

As atividades “Adivinha o poema” e “Raio-X ao poema” contribuíram, também, para o interesse em interpretar e analisar os textos a que se referiam (“A Sopa de Letras” e “Não desfazendo”, da obra de Manuel António Pina).

No que diz respeito à interpretação de texto poético, a partir da compreensão leitora, a primeira atividade “Lê o poema que te calhar...” sob a contextualização de concurso (Concurso “O Mais Leitor”) bem como a declamação da professora, as

diferentes interpretações/apresentações de canções, poemas, dança, entre outras, permitiu aos alunos ter um olhar mais atento à sua própria leitura em voz alta e à avaliação da leitura dos colegas.

As atividades “Ao poeta perguntei”, “Adivinha o poema”, “Raio-X ao poema”, “Tesouro Escondido”, “*Battle* da Poesia” foram atividades escolhidas como favoritas por maior parte da turma e que, para além de serem desafiadoras, necessitavam que refletissem e debatessem acerca dos textos, indutivamente. Aula após aula, atividade após atividade, os alunos envolviam-se e interessavam-se cada vez mais por aprender participando.

4. De que forma o texto poético desenvolve as competências leitoras?

O texto poético desenvolve as competências leitoras a partir da sua leitura em voz alta, tal que “a poesia desde sempre esteve relacionada com a oralidade e o canto” (Siméon, 2015, p. 118). Assim como Sophia de Mello Breyner Andresen (1990) defende que a poesia é a oralidade, quem lê/diz um poema, encontra-lhe o sentido, interpreta-o e aprende a compreendê-lo, primeiro em silêncio depois ao explorar a sua leitura em voz alta.

Ao longo das aulas era evidente o desenvolvimento na compreensão de texto a partir da leitura em voz alta dos poemas que lhes eram “oferecidos”. Pois, ao lê-los para a turma e ao articulá-los com outros desafios (“Adivinhas”, Enigma “Tesouro Escondido”, “*Battle*”, “Raio-X ao poema”, entre outros), os alunos preocupavam-se em compreender e justificar aquilo que percebiam – após ser trabalhada a autoconfiança e o à-vontade na partilha de ideias (a partir dos concursos “O Mais Leitor” e “O Mais Poeta” e do Cartaz “Todos podemos ser poetas”). Para além disto, foi notória a atitude em querer transmitir uma mensagem, ao público, e a perda do medo quando liam poesia em voz alta usando a expressão facial e corporal, projeção da voz e a articulação das palavras, pois na poesia “toda a sua construção (...) se destina à dicção oral” (Andresen, 1990, p. 186). Depois de explorada a leitura em voz alta, a turma sentia-se preparada para analisar e interpretar os textos poéticos.

“É importante aprender o poema de cor, pois o poema decorado fica conosco e vai-nos revelando melhor, sempre que o repetimos, o seu sentido e a beleza da linguagem e da sua construção” (Andresen, 1990, p. 186). Não é necessário

memorizar para compreender, porém, caso se memorize um poema ou se pratique a sua leitura em voz alta, este fará cada vez mais sentido ao longo dos tempos. Uma vez que após ser interiorizado será gradualmente mais compreendido; tal como Florbela Espanca escreveu “Sentir é muito, compreender é melhor”.

Cada pessoa pode ler um poema de forma singular, assim como a sua interpretação é subjetiva. Se isso acontecer há compreensão do que se lê, é a “liberdade fundadora” (Siméon, 2015, p. 119), “a primeira abordagem é pessoal, egoísta” (*idem*). Pois, “um poema pode ser lido de maneira diferente de cada vez, devido à sua densidade” (Siméon, 2015, p. 127). É a sua subjetividade uma das mais-valias da poesia e é por ela, também, que a compreensão leitora é fomentada. Quanto mais interpretações de texto houver na sala de aula mais enriquecedora será a aprendizagem dos alunos. Mais seres pensantes serão criados. A poesia é muitas vezes evitada na sala de aula, pelo receio que muitos docentes têm em abordá-la, verificando-se,

uma indisponibilidade quase geral dos professores para o exercício do magistério da sensibilidade – com repercussões evidentes na relação das crianças com as artes e a poesia, em particular -, socorrendo-se tantas vezes de um academismo palavroso e absurdo em que se fala mais sobre a língua do que se aprende realmente a conhecê-la e a manuseá-la (Franco, 2012, p. 52).

Assim, “não nos espantemos então com a falta de saúde das nossas consciências, o atrofiamento do pensamento e os enfartes da alma!” (Siméon, 2015, p. 9).

A poesia quer ser lida em voz alta, vivida e compreendida. Aquele que a escreve, escreve-a com ritmo, com melodia, com palavras escolhidas, propositadamente, para serem ditas, para serem sentidas e, por isso, compreendidas. “Ler é compreender” (Novo, 2016, p. 103). Acrescentando, ler em voz alta é compreender e é desta maneira que a poesia contribui para o desenvolvimento das competências leitoras, assim como foi isso que se verificou nas atividades implementadas e integradas neste estudo.

Questão-problema

Qual a influência da motivação para a poesia no desenvolvimento das competências leitoras?

As respostas a esta questão e às questões anteriores têm base naquilo que se foi verificando, na turma, ao longo do estudo de investigação e respondem, também, à questão-problema, ou seja, a influência da motivação para aprender poesia e gostar de poesia de forma a que se fomentassem as competências leitoras.

É importante esclarecer que a motivação tem um papel fundamental na aprendizagem e/ou no ensino de quaisquer conteúdos e disciplinas. Pois, “pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivação para aprender, para se aperfeiçoar” (Balacho & Coelho, 1994, p. 17), por isso foram utilizadas diversas estratégias para fomentar o interesse na aprendizagem do conteúdo Texto Poético e despertar o interesse para as aulas de Português.

Confrontar uma criança com a poesia não significa dar-lhe uma lição a aprender, apresentar-lhe o belo para ela admirar, entregar-lhe um sistema explicativo do mundo, é exercitá-la na lucidez, na admiração, libertar o seu olhar e levá-la a reconhecer-se tributária de um destino comum. É ajudá-la a crescer na sua humanidade (Siméon, 2015, p. 8).

Assim, as estratégias utilizadas revelaram-se promissoras a nível motivacional, uma vez que desafiavam, surpreendiam e fomentaram o interesse pela compreensão do texto poético e pela sua leitura. Defende-se esta tese, a partir do impacto que a *Misteriosa* e todas as suas atividades (concurso “O Mais Leitor”, “Ao poeta pergunte!”, “Vestir o poeta” e respetivo concurso “O Mais Poeta”, “Tesouro Escondido” e respetiva “Battle da Poesia”, “Adivinha o poema” e “Raio-X ao poema”) e recursos (vídeos, canções, fotografias), selecionados pelos alunos no questionário final. É importante valorizar a própria poesia no desenvolvimento das competências leitoras, uma vez que quando a oferecem “é a própria língua que acaba por seduzir a criança” (Franco, 2012, p. 88).

Acrescente-se, que a participação em tarefas extra-aula ficava ao critério de cada aluno e todos eram assíduos, nomeadamente na atividade “Battle da Poesia” e em todos os ensaios efetuados neste âmbito.

O interesse em realizar atividades que os desafiassem e a que anteriormente se recusavam, especificamente, a entrega de poemas à professora investigadora e a disponibilidade em mostrar que queriam realizar a tarefa “Escolhe um poema para mais tarde recitar”, foi uma vitória, bem como as discussões positivas que a interpretação da poesia causava nas aulas de Português, pois os aprendentes começaram a defender e a argumentar as suas próprias opiniões.

Concluindo, cada tarefa “pode ser um ótimo exercício para a imaginação e para o raciocínio divergente. A intervenção do professor é, mais uma vez, fundamental para estimular a ultrapassagem das naturais hesitações iniciais, orientando pistas, provocando, fugindo deliberadamente à banalidade” (Franco, 2012, p. 138).

Limitações do Estudo de Investigação

Este estudo de investigação poderia ser mais aprofundado, caso o tempo de investigação fosse mais alargado.

Assim, o tempo foi uma das principais limitações deste estudo, bem como o facto de o par de estágio lecionar em quatro turmas. Se tivesse menos alunos, havia mais hipóteses de acompanhamento, de observação e de trabalho, pois seria possível conhecê-los noutras disciplinas. Porém, relativamente à experiência e à realidade profissional de um professor, esta foi uma experiência bastante enriquecedora.

Inicialmente planeou-se uma atividade final, que serviria para concluir e comparar, com a atividade “Lê o poema que te calhar...”, a evolução da leitura em voz alta de poesia, nomeadamente, a atividade “Escolhe um poema para mais tarde recitar...” (Anexo 30) mas tal não foi possível, devido ao tempo escasso.

Deste modo, como futuras recomendações é apontado o prolongamento de observação da(s) turma(s) antes da implementação como o tempo de regência, de forma a que seja possível conhecer melhor os alunos e adequar o método de ensino e aprendizagem. Inquirir os encarregados de educação após as intervenções seria algo que, provavelmente, permitiria compreender a perceção dos pais perante as atividades, a motivação dos alunos para a disciplina e o espírito crítico desenvolvido ou não.

Relativamente à motivação poder-se-ia ter testado, ou poder-se-á ainda testar, este tipo de abordagem desafiadora e misteriosa que envolveu os alunos para a aprendizagem da poesia noutros conteúdos programáticos de Português ou de outra qualquer disciplina, assim como, promover atividades que fomentassem as competências leitoras, para que pudessem pensar, defender as suas próprias ideias, recorrer à leitura em voz alta e fazer interpretação do texto poético de forma dramatizada totalmente planeada pelos aprendentes.

Parte III – Reflexão sobre Prática de Ensino
Supervisionada

Reflexão Global

O momento de reflexão é uma prática inerente à atividade docente. Arrisco, mesmo afirmar que a reflexão nunca lhe é separada. É necessário pensar para atuar, agir e após qualquer ação, posteriormente a qualquer prática ocorrida em “aula” refletir. Durante todo o processo, a reflexão teve sempre um papel preponderante, individualmente, em grupo ou em gabinete com os professores cooperantes e supervisores. Esta é fundamental no processo de “ser professor”.

As PES I e II revelaram que não se é “professor de repente, tornar-se professor é um processo que continua ao longo da carreira profissional” (Heck & Williams, 1984), é necessário muito trabalho, muita dedicação e principalmente muito amor à profissão. A Prática de Ensino Supervisionada veio constatar aquilo que já pensava e fazer prevalecer a certeza de que ensinar é uma atividade nobre e que pretendo continuar a desempenhar.

Ao longo do estágio foram algumas as dificuldades e, sem dúvida, muita insegurança. Estes dois fatores fizeram-me crescer como profissional e querer ser melhor enquanto professora. Juntamente com a atividade pedagógica há a consciência de que estamos a partilhar conhecimento e a ensinar a ser, pois “ao construir um rascunho do futuro, é aqui que o papel da decisão se torna crítico: é em função das escolhas que efectuamos que se decidem todos os futuros” (Januário, 1996).

Deste modo, tanto no primeiro como no segundo ciclo, comecei a criar a minha personagem enquanto professora, pois “o professor desempenhará um papel ativo na sua formação, rejeitando modelos e tornando-se o modelo de si próprio no sentido em que descobre o seu modo pessoal de ensinar” (Jacinto, 2003).

No primeiro ciclo estagiei com uma turma de dezoito alunos do primeiro ano de escolaridade, durante o primeiro período. Esta turma ensinou-me, possivelmente, mais do que as aprendizagens que lhe transmiti. Para além dos conteúdos programáticos do 1º ano de escolaridade, o principal objetivo era ensinar a ser, a estar em sala de aula e a respeitar o próximo. Em todas as aulas havia novas aprendizagens mútuas, em que a criatividade para ensinar e interagir com os alunos interferia com o imaginário. As estratégias adotadas tinham de ser, a cada momento, inovadoras e diferentes para lhes cativar a atenção para qualquer conteúdo. Acrescente-se o desafio

de lhes ensinar o código linguístico; talvez um dos maiores desafios para um docente. Após a PES I agradeço a oportunidade que me foi dada por trabalhar com crianças recém chegadas ao primeiro ano de escolaridade.

A experiência no primeiro ciclo fomentou a opinião de que a aprendizagem acontece quando há motivação, quando os alunos percebem o que é pretendido, assim como quando a boa disposição e o reforço positivo estão presentes nas aulas, dado que a “escola é uma etapa pela qual todos os jovens devem passar para a própria construção e concretização do Eu” (Medeiros, 2006). Por essa razão, a permanência na escola deve ser vivida de forma positiva, produtiva e desafiadora.

Seguindo esta ideia, após contactar com o 2º ciclo verifiquei que o ambiente relacional é totalmente diferente, foi necessário repensar e adequar a postura de professora para os diferentes alunos e as diferentes turmas. Porém, algo que deve continuar é a insistência em cativar, motivá-los a aprender.

No 2º ciclo, o meu grupo de estágio teve a oportunidade de contactar com quatro turmas, uma para cada disciplina (Português, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza). Para cada uma foi necessário adequar a atitude e o modo de abordagem. Sempre soube que iria ser professora de 2º ciclo, aliás ingressei na licenciatura e no mestrado com esse objetivo, o qual se foi fortalecendo ao longo das formações.

Desta forma, gostei particularmente de dar aulas no 2º ciclo, pela faixa etária, pelos horários dedicados a cada disciplina, embora pensar no 2º ciclo seja sinónimo de correria, azáfama, ritmo frenético. Embora o tempo escasso, o par de estágio acabou por conhecer os alunos fora do contexto escolar, ou seja, em visitas de estudo que permitiram não só conhecer melhor os alunos como criar outras formas de interação num ambiente mais descontraído.

Os dois anos de mestrado foram bastante enriquecedores: o primeiro pela teoria aprofundada e o segundo pela prática. Os dois anos foram de trabalho intenso, principalmente o segundo, com as PES I e II. Há uma relação interessante entre todo trabalho e o crescimento profissional, na medida em que existindo o primeiro criou-se o último.

Concluindo, o mestrado foi um constante desafio pela dificuldade, pela verdadeira aprendizagem e ensaio daquela que será, futuramente, a minha profissão.

Criando uma distância pelo percurso desenvolvido afirmo, com toda a certeza, que dar aulas é o meu sonho, será a minha realidade e “jamais” uma utopia.

Serei poesia a dar aulas em qualquer lugar do mundo.

Referências Bibliográficas

- Aberta, O. (8 de junho de 2015). MULTIPESOA. Obtido em 12 de outubro de 2015, de MULTIPESOA: <http://multipessoa.net/typographia/labirinto/multipessoa-bernardo-soares-19.pdf>
- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Editorial Verbo.
- Andresen, S. d. (1990). O Primeiro Livro de Poesia. Alfragide: Editorial Caminho.
- Araújo, M. R. (1988). A estrada fascinante. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bardin, L. (2007). Análise de Conteúdo. Lisboa: EDIÇÕES 70, Lda.
- Bastos, G. (1999). Literatura infantil e juvenil . Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. 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: Ministério da Educação e Ciência.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: ARTMED EDITORA, S.A.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Research Methods in Education. London: Routledge.
- Correia, M., & Lemos, L. S. (2009). Inovação lexical em português. Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Coutinho, C. M. (2014). Metodologia de investigação em Ciências sociais e humanas: teoria e prática. Coimbra: Livraria Almedina.
- Delgado-Martins, M. R., Duarte, I., Costa, A., Pereira, D. R., Prista, L., & Mata, A. I. (1991). Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português. Lisboa: Edições Colibri.
- Dehaene, S. (2013). Teorizações Cognitivas sobre o processo da leitura: Contribuições das neurociências. pp. 106-116.
- Ferreira, C. S. (2011). O potencial motivador dos textos narrativos. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Ferreira, S. M. (2012). O (des)fascínio da poesia. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Franco, J. A. (2012). A Poesia como Estratégia. Coimbra: Tropelias & Companhia.
- GEERTZ, C. (1973). Thick description: Toward esse interpretive theory of culture. New York: Basic Books.
- GFEN (1978). O poder de ler. Livraria Civilização Editora.

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Houaiss, A., Villar, M. S., & Franco, F. M. (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores - Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento Do Professor À Sala De Aula*. Coimbra.
- Lisboa, I. d. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Medeiros, E. O. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela : João Azevedo Editor.
- Melo, I. M. (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Morais, J. (2008). *A aprendizagem da leitura: condições, capacidades e trajetórias*. Seminário Internacional do Instituto Alfa e Beto (pp. 16-20). Université Libré de Bruxelles.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- PSATHAS, G. (1973). *Phenomenological sociology*. New York: Wiley.
- Roldão, M. d. (2010). *Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor (2ª ed.)*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, S. C. (2011). *Inventário de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura: Construção e Validação*. Braga: Universidade do Minho - Escola de Psicologia.
- Siméon, J. P. (2015). *La vitamine P - La poésie, pourquoi, pour qui, comment?* Trinta Por Uma Linha.
- Sim-Sim, I. (Novembro, 2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. G., Rebanal, J. F., Martínez-Conde, J. G., Valle, D. G., Merino, P. M., & Alonso, L. P. (2000). *A Criança e o Livro: A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2004). *Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso*. Revista da ESE, 5, 171-202.
- Viana. (2006). *Educação e Leitura – Actas do Seminário*. (23 – 29). Esposende: Câmara Municipal de Esposende/ Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.

Anexos

Anexo 1 – Planificação de Matemática

Agrupamento de Escola EB 2/3 Plano de Aula					
Mestrando: Joana Ferreira		Ano/Turma: 5º E	Período: 2º Período	Dia da semana: Terça-feira	Data: 17 de março de 2015
Área disciplinar: Matemática			Tempo: das 10:30 às 12h00		
Tema/Tópicos/ Conteúdos	Competências/ Objetivos Específicos/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho		Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
Números e Operações Números Racionais não negativos: - Representação de números racionais, graficamente; - Representação de números racionais – fração parte todo; - Leitura de frações; - Fração como representação do quociente de 2 números inteiros; - Perceção de uma Fração Equivalente; - Simplificação	Efetuar operações com frações/ números racionais; Observar e perceber o que é uma fração equivalente. Perceber a relação de numerador para numerador e de denominador para denominador. Compreender que as frações equivalentes representam o mesmo	<p>A aula inicia-se com a abertura da lição e escrita do sumário.</p> <p style="text-align: center;">Sumário Correção do trabalho de casa. Fração Equivalente. Simplificação de Fração. Fração Irredutível.</p> <p>Para iniciar a aula, a professora pergunta aos alunos se realizaram o trabalho de casa e, posteriormente é realizada a correção do mesmo. A correção é feita pelos alunos, no quadro. A professora seleciona um aluno, à vez, para que todos participem (durante a aula). Todos os outros devem conferir o que realizaram, em casa, corrigindo e tirando dúvidas, se necessário.</p> <p>Para iniciar o conteúdo Frações Equivalentes, a professora distribui uma folha A4. Nesta folha apresenta-se uma reta numérica, que representará a unidade (1). A intenção desta atividade é que investiguem, subentendidamente, as frações equivalentes. Para tal, a professora distribui 4 tiras do mesmo comprimento da unidade – “reta numérica”. A professora tem, também, uma reta numérica e tiras de papel (cartolina), para poder executar a tarefa em simultâneo com os alunos.</p> <p>Posto isto, os alunos terão que estar atentos às indicações da professora. Inicialmente, a professora diz: “- Dobrem a meio, a dobra terá que estar na vertical, uma tira de papel. E pintem metade. Como podemos representar uma parte pintada?” Os alunos terão que concluir que representaremos a mesma a partir da fração $\frac{1}{2}$ e marcam na “reta numérica” a fração no lugar correspondente à dobra da tira. A professora</p>		Espaço Físico Sala de Aula, pavilhão C Recursos Folha de papel A4 – representação reta numérica e tiras de papel (Anexo 3) Material Manipulável pela professora – Reta Numérica e tiras de papel (cartolina)	Efetua operações com frações/ números racionais; Observa e percebe o que é uma fração equivalente. Percebe a relação de numerador para numerador e de denominador para denominador. Compreende que as frações equivalentes representam o mesmo todo na unidade. Percebe a



<p>de frações; - Simplificação de frações irredutíveis.</p>	<p>todo na unidade.</p> <p>Perceber a diferença de fração equivalente e fração irredutível.</p>	<p>perguntará: “ E se pintarmos as duas metades, que fração podemos considerar?” $\frac{2}{2}$ muito bem. A professora questiona: “ O que podem concluir/ considerar?” Esperando que considerem que $\frac{2}{2}$ é o mesmo que 1 – a unidade. De seguida, pede que dobrem uma das tiras de papel em três partes iguais, tal como fizeram para na primeira tira. Os alunos prosseguem e terão que fazer o registo na reta numérica, no local correspondem as dobras de papel. Depois de realizarem o que foi, até então, pedido, a professora pergunta-lhes: “ O que é que já podemos concluir?” Os alunos observarão que um terço é inferior a um meio e que três terços é o mesmo que dois meios, observam, também, que estes dois últimos representam a unidade. A professora indica, de seguida, que dividam uma tira de papel em 4 partes iguais e repitam mesmo processo.</p> <p>Nos locais onde já houver frações anotadas, na reta numérica, podem colocar as últimas, por baixo das existentes. De seguida, repetem o processo, mas, desta vez, dobram a última tira de papel em seis partes iguais, colocando as frações nos devidos locais.</p> <p>Depois, de anotarem as frações, a professora pergunta: “ O que descobriram? Na vossa unidade aparecem frações no mesmo local e frações em locais diferentes? O que podemos concluir?” Aqui, os alunos poderão dizer que um terço e dois sextos aparece no mesmo local da reta, desta forma a professora dirá “ Será que representam, então, a mesma parte?” A resposta será positiva, dado que representam a mesma parte, no entanto, na fração, um terço, a unidade está dividida em três partes iguais e na fração dois sextos a unidade está dividida em seis partes iguais. Na reta numérica constatarão, também, que dois quartos é menor que cinco sextos e terão que perceber a razão.</p> <p>Seguidamente, a professora pede que atentem nas frações que aparecem no mesmo local da reta e pergunta: “ O que significa, as frações coincidirem no mesmo sítio da unidade?” Ou seja, as frações representam a mesma parte na unidade, logo são frações equivalentes. Depois, a professora pede para que tentem encontrar uma relação entre os numeradores e denominadores que aparecem nas frações localizadas no mesmo ponto da reta. Aqui, a professora anota no quadro as frações (equivalentes), por exemplo $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{4}$ e $\frac{3}{6}$ (isto é, pintar um meio, dois quartos ou três sextos, de uma tira, irei ter sempre a mesma parte de tira pintada. “O que acontece de numerador para numerador? E de denominador para denominador?” Da esquerda para a direita, o que acontece? Multiplicamos. “E da direita para a esquerda? Dividimos. Mas multiplicamos ou dividimos os numeradores e os denominadores pelo mesmo número ou por números diferentes?” Assim, os alunos irão perceber que ao multiplicarmos o numerador por um determinado número e o denominador por esse mesmo número, iremos obter a</p>	<p>diferença de fração equivalente e fração irredutível.</p> <p>Reduz frações ao mesmo denominador.</p>
---	---	---	---



	<p>Saber os critérios de divisibilidade. Saber os divisores e os múltiplos de um número.</p>	<p>mesma parte, na unidade (representada na reta numérica) e o mesmo irá acontecer se em vez de multiplicarmos, dividirmos. Posto isto, a professora questiona: "Então, como podemos fazer para termos uma fração equivalente?", a professora espera que os alunos respondam e que vão ao encontro da seguinte informação: "Para obtermos frações equivalentes multiplicamos ou dividimos o numerador e o denominador de uma fração pelo mesmo número diferente de zero." Assim, anotam a mesma "conclusão" no caderno da UC. A professora dirá, em simultâneo, "Então já perceberam que Frações Equivalentes são as que representam o mesmo número." "Vamos comprovar? Escolham lá duas frações equivalentes ou coloquem uma em fração equivalente." Depois, a professora utiliza a reta numérica ou mesmo a pizza para justificar/verificar se as equações apresentam a mesma parte numa dada unidade. Tal afirmação, acerca das Frações Equivalentes, terão que a anotar, também, no caderno.</p> <p>Posteriormente, a professora distribui, uma tabela de dupla entrada (Anexo 4), por cada elemento da turma, onde evidencia quocientes de divisões de 1 a 10. Após, distribuir a tira de papel (tabela de dupla entrada) pede aos alunos que encontrem quocientes iguais/equivalentes e escrevam sob a forma de fração as respetivas divisões. "Encontram a regra que concluímos à pouco?" - pergunta a professora, tentando que os alunos se apercebam que, para além de as frações serem equivalentes, o quociente de frações equivalentes também é igual.</p> <p>Posteriormente, os alunos resolveram tarefas onde aplicaram o que aprenderam acerca das frações equivalentes.</p> <p>Colocar exercícios, mostrar resolução e explicação na aula.</p> <p>Depois da resolução das tarefas e da sua correção, a professora diz: "Agora que já sabem identificar e formular frações equivalentes, vamos aprender a simplificar frações. O que é que a palavra simplificar quer dizer? Simplificar inicia-se como a palavra..." ... simples - dirão os alunos. Depois de os mesmos (alunos) encontrarem uma ligação entre estas duas palavras (simplificar e simples), a professora diz "Será que é possível simplificar frações? Torná-las mais simples? Como é que podemos modificar as frações de forma a que os termos fiquem mais simples/ menores?" Depois de um breve diálogo, e de os alunos pensarem e partilharem as suas ideias, a professora esclarece: Quando simplificamos uma fração encontramos uma fração equivalente com termos menores." Esta informação será anotada, pelos alunos no caderno. De seguida, a professora diz: "E fração irredutível? O que quer dizer irredutível?" Para que os alunos pensem, também, no conceito e associem o seu significado ao contexto matemático. Após, os alunos</p>	<p>Tabela de Dupla Entrada com quocientes de divisões de 1 a 10 (Anexo 4)</p> <p>Apresentação em Microsoft Power Point – Anexo 1, diapositivo</p> <p>Apresentação em Microsoft Power Point – Anexo 1, diapositivo</p>	
--	--	---	---	--





		<p>encontrarem um significado aproximado da palavra, a professora diz: “<i>Fração irredutível é uma fração com menores termos do que qualquer outra que lhe seja equivalente.</i>” Para explicar este conteúdo, a professora reutiliza a reta numérica. Posto isto, será pedido que simplifiquem, numa fração irredutível, a fração $\frac{48}{60}$. A professora dirá que para simplificar uma fração, têm que ter em atenção os *critérios de divisibilidade, bem como o máximo divisor comum (m.d.c.). Assim, a professora explica: “<i>Pelo Máximo Divisor Comum, temos como divisores de 48: D= (1, 2, 3, 4, 6, 8, 12, 16, 24, 48) e divisores de 60: D = (1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 15, 20, 30, 60), assim temos como m.d.c. (48,60), o divisor 12. Vamos então dividir o numerador e o denominador pelo mesmo m.d.c., que fração obtemos?</i>” A professora espera que os alunos consigam o resultado, recorrendo à divisão, e determinarão que a fração irredutível será $\frac{4}{5}$. “<i>Podemos simplificar mais esta fração? Vamos lá tentar... Do que é que precisamos de saber? Os critérios de divisibilidade e dos divisores de cada número. Há divisores comuns entre 4 e 5?</i>” A professora espera que os alunos concluam que o único divisor em comum de 4 e 5, é 1.</p> <p>D4 = (1, 2, 4); D5 = (1, 5) De seguida, explicará “<i>Então, já encontramos a nossa fração irredutível. Alguém quer tentar dizer qual é a regra?</i>” A professora terá em consideração a resposta do aluno, direcionando para que anotem o seguinte apontamento: “<i>Fração irredutível é uma fração com menores termos do que qualquer outra que lhe seja equivalente. Uma fração é irredutível se o numerador e o denominador são primos entre si.</i>” Neste caso, $\frac{4}{5}$ é irredutível porque 4 e 5, tem o número 1 como único divisor comum.</p> <p>Posteriormente, os alunos terão que realizar a ficha de tarefas da página 14, do Manual de Matemática 5º ano – MSI.</p> <p>As tarefas serão corrigidas, após os alunos as terminarem.</p> <p>Como trabalho de casa, os alunos terão que realizar a ficha do Manual de Matemática, página 18.</p> <p><i>*Nota: Relativamente aos critérios de divisibilidade, é provável que estes tenham que ser relembrados, dado que algum aluno possa ter mais dificuldade. Assim, estes serão relembrados durante a aula, nomeadamente durante a tarefa em questão.</i></p>	<p>Ficha de Trabalho – página 14, MSI 5º ANO.</p> <p>Página 18, Manual de Matemática parte 2.</p>	
--	--	---	---	--



Anexo 2 – Planificação de História e Geografia de Portugal

Plano de Aula

Mestrando: Joana Ferreira Ano/Turma: 6º Período: 3º Período Dia da semana: Sexta-feira Data: 8 de maio

Área disciplinar: História e Geografia de Portugal Tempo: das 10h30 às 12h00

Sumário

A população portuguesa:

- População absoluta;
- Noções de natalidade, mortalidade e crescimento natural – Vídeo “Crescimento natural”;
- Tarefas de consolidação de conhecimentos.

Tema/Tópicos/ Conteúdos	Competências/ Objetivos Específicos/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
<p>A População Portuguesa</p> <p>2. Conhecer a evolução da população em Portugal e compreender a sua relação com o crescimento</p>	<p>1. Definir população total ou absoluta.</p>	<p>A professora inicia a aula com a escrita, no quadro, das lições e do sumário.</p> <p>Para iniciar a temática, a professora utiliza uma apresentação em <i>Prezi</i> onde expõe um gráfico intitulado “Evolução da população portuguesa de 1900 a 2010.”. A professora pede, então, aos alunos que expliquem a informação contida no gráfico, para além do que é evidente, ou seja, a professora espera que os alunos associem crescimento ou declínio demográfico aos acontecimentos históricos estudados até ao momento. Como por exemplo, há declinação populacional na década de 60 devido ao facto de as pessoas emigramem</p>	<p>Espaço Físico Sala de Aula</p> <p>Recursos <i>Prezi</i> Gráfico “Evolução da população portuguesa de 1900 a 2010”</p>	<p>Conhece a evolução da população em Portugal e compreender a sua relação com o crescimento natural.</p> <p>Define população total de absoluta.</p>



natural		<p>para a Europa em busca de melhores condições de vida, para “fugirem” ao regime repressivo imposto em Portugal (Estado Novo) e há um crescimento acentuado, na década de 70, devido ao regresso de retornados das ex-colónias e emigrantes para Portugal, essas ex-colónias tornaram-se independentes e os Portugueses tiveram regressar a Portugal sem os privilégios que tinham até então.</p> <p>Posto isto, a professora esclarece que para estudarmos a evolução ou involução da população temos que comparar a quantidade de pessoas numa dada área num determinado momento. Para que os alunos entendam, indutivamente, o significado de população absoluta a professora pede que observem, novamente, o gráfico “Evolução a população portuguesa de 1900 a 2010.” e reparem nas variáveis: milhares de habitantes num dado ano. Posto isto, registam a definição de população ativa.</p> <div data-bbox="846 970 1559 1054" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p>População absoluta – Número total de habitantes de uma determinada área, região ou país num dado momento.</p></div> <p>De seguida, a professora pergunta: “- Na tua opinião, quais são as razões que afetam a variação da população?”, ou seja quais são as razões que influenciam a variação populacional. Aqui, a professora espera que os alunos cheguem à conclusão que a quantidade de população varia de acordo com o número de nascimentos e o números de mortes.</p>	Prezi	Identifica crescimento natural, natalidade e mortalidade.
---------	--	--	-------	---





	<p>3. Identificar o crescimento natural como o principal fator responsável pela evolução da população.</p> <p>4. Distinguir natalidade de taxa de natalidade e mortalidade de taxa de mortalidade.</p> <p>5. Definir crescimento natural.</p> <p>6. Caracterizar a evolução da natalidade em Portugal.</p> <p>8. Caracterizar a evolução da mortalidade em Portugal.</p> <p>7. Identificar fatores responsáveis pela diminuição da natalidade em Portugal nas últimas décadas.</p>	<p>Os alunos registam a seguinte informação:</p> <div data-bbox="884 296 1630 512" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p>A <u>variação da população</u> é afetada pelo <u>número de pessoas que nascem</u> e pelo <u>número de pessoas que morrem</u>. A <u>natalidade</u> é o número total de nascimentos ocorridos durante um ano em determinada área, região ou país. A <u>mortalidade</u> é o número total de óbitos ocorridos durante um ano em determinada área, região ou país.</p></div> <p>Posteriormente, acrescenta é necessário calcular a natalidade e mortalidade para encontrarmos o crescimento natural (ou saldo fisiológico). Assim, anotam:</p> <div data-bbox="896 707 1641 762" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">$\text{Natalidade} - \text{Mortalidade} = \text{Crescimento natural}$</div> <p>De seguida, a professora apresenta o vídeo "Crescimento natural" e pede-lhes que, com a visualização do vídeo, respondam, no caderno, à seguinte pergunta: "Quais as razões que levam à diminuição da natalidade e da mortalidade?"; "Quando é que ocorre crescimento natural positivo?", os alunos irão, portanto, concluir que a natalidade diminuiu, devido à utilização de métodos contraceptivos e de os casais decidirem terem menos filhos para lhes dar melhores condições de vida e que a mortalidade diminuiu a partir do momento em que a medicina avança, as pessoas têm mais cuidados higiénicos e alimentação mais rica e variada. Há crescimento natural positivo se a natalidade for superior à mortalidade. Aqui a professora faz referência à diminuição de</p>	<p>Prezi</p> <p>Prezi</p> <p>Vídeo, da Escola Virtual - "Crescimento natural" Vídeo: http://www.escolavirtual.pt/video.php?layer?id=05snp2x57</p>	<p>Define crescimento natural.</p> <p>Caracteriza a evolução da natalidade e mortalidade em Portugal.</p> <p>Identifica fatores responsáveis pela diminuição da natalidade em Portugal.</p> <p>Calcula crescimento</p>
--	--	---	--	--



<p>1. Compreender a importância dos recenseamentos na recolha de informação sobre a</p>	<p>Calcular crescimento natural.</p> <p>1. Definir recenseamento da população. 2. Referir informações que se podem consultar nos recenseamentos da população. 3. Inferir sobre a importância dos</p>	<p>progressiva da natalidade.</p> <p>De seguida, realizam a seguinte atividade:</p> <p>A partir dos dados da tabela, calcula o crescimento natural (ou saldo fisiológico).</p> <table border="1" data-bbox="808 435 1650 596"> <thead> <tr> <th></th> <th>Nascimentos</th> <th>Óbitos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1960</td> <td>213 895</td> <td>95 007</td> </tr> <tr> <td>2008</td> <td>104 594</td> <td>104 280</td> </tr> </tbody> </table> <p>De seguida, a professora diz “Há mais fatores que influenciam a população... Vamos ler o documento do jornal Público “TEXTO 1 – De país de emigrantes a país de imigrantes.”. Aqui, relembram-se as noções de emigração e imigração. Analisam-se, também, os gráficos da página 146 do manual de história.</p> <p>Para consolidar conteúdos, os alunos terão que pesquisar no INE o que são os censos, para que servem, de quanto em quanto tempo são realizados e qual a informação que os censos revelam do/para o país.</p> <p>Os alunos terão também que realizar a seguinte tarefa:</p> <p>Inquérito familiar</p> <p><u>Guião</u></p> <p>1º Questiona os teus avós sobre o número de irmãos que tinham ou têm.</p> <p>2º Questiona os teus pais sobre o número de irmãos que têm.</p>		Nascimentos	Óbitos	1960	213 895	95 007	2008	104 594	104 280	<p>Quadro verde</p> <p>Manual de HGP</p> <p>Sítio: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xppid=ine_main</p> <p>Quadro verde</p>	<p>natural.</p> <p>Define a importância do recenseamento.</p> <p>Compreende a importância dos recenseamentos na recolha de informação sobre a população.</p>
	Nascimentos	Óbitos											
1960	213 895	95 007											
2008	104 594	104 280											





<p>população</p> <p>2. Conhecer a evolução da população em Portugal e compreender a sua relação com o crescimento natural</p>	<p>recenseamentos na gestão e ordenamento do território.</p> <p>6. Caracterizar e comparar a evolução da natalidade em Portugal.</p>	<p>3º Regista o número de irmãos que tens.</p> <p>4º Compara os números das três gerações: o número de irmãos cresceu, diminuiu ou manteve-se igual de geração em geração?</p> <p>5º Conclui se a tua família contribui ou não para o decréscimo da população desde 1960. (Para auxiliar a compreensão dos resultados, não esquecer que para haver renovação geracional, cada mulher tem de ter 2(,1) filhos.)</p> <p>A professora alerta os alunos de que terão que realizar o trabalho de casa, uma vez que terão que o apresentar na aula seguinte.</p> <p>Nota: Este trabalho será realizado caso não me disponibilizem, numa junta de freguesia, um exemplar de um Censo.</p>		<p>Conhece a evolução da população em Portugal e compreender a sua relação com o crescimento natural.</p>
---	--	--	--	---



Anexo 3 – Plano de Aula de Ciências Naturais - 6º Ano

1º Dividir os alunos, ordenadamente, pela disposição das mesas (seis grupos, seis mesas);

2º Abertura das lições e escrita do sumário;

3º Analisar uma preparação ao microscópio:

- “- O que sabem acerca do microscópio?”;

- “ – Como é constituído o microscópio?”;

- Diálogo sobre as regras de utilização do microscópio;

- Cálculo da ampliação total;

4º Entrega, exposição e leitura do protocolo experimental “Que microrganismos existem na água do rio?”

Previsão: “- Quais serão os microrganismos que pensam encontrar?”

(Tempo disponibilizado para preencherem a previsão do protocolo.)

5º Dar tempo aos alunos para completarem o que consideram necessário para responder à questão-problema.

6º Posteriormente, organizam o material necessário para a atividade experimental – procedimentos.

7º Desenhar o que observam (cada grupo);

8º Responder à questão-problema.



Agrupamento Escola EB				
Plano de Aula				
Mestrando: Joana Ferreira	Ano/Turma: 5º D	Período: 3º Período	Dia da semana: Quarta-feira	Data: 15 de abril
Área disciplinar: Português		Tempo: das 8h30 às 10h00		
*Sumário Leitura de Poemas Leitura e análise do poema "A lapiseira"				
*Realizado no final da aula				
Tema/Tópicos/ Conteúdos	Competências/Objetivos Específicos/Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
3. Oralidade (O5)	3. Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência. 3.1 Usar oportunamente a palavra, de modo audível.	<p>A professora inicia a aula com a apresentação de uma <i>Caixa</i>. Esta caixa tem como objetivo proporcionar diferentes estímulos (motivantes) para os alunos. E é a partir dela que as aulas iniciam e decorrem. Pretende-se que esta caixa, seja a <i>Caixa da Poesia</i>, com atividades didático-pedagógicas que motivem competências leitoras das crianças na recitação de poemas, como também para as atividades a realizar na aula. Embora a tenha intitulado a professora não lhe dá nome algum, pois serão os alunos a fazê-lo no final da aula.</p> <p>Posto isto, a professora mostra a caixa, branca, dando a oportunidade para que vejam que contém "coisas" no seu interior. Assim são-lhes colocadas a seguintes questões: "Que objeto é este? Qual será o seu conteúdo? O que é que esta caixa nos trará de novo?". A professora espera que os alunos respondam e estabelece-se, assim, um diálogo.</p> <p>Seguidamente, a professora diz: "Querem, então, ver o que esta caixa nos reserva?". Consequentemente, pede a um aluno que se disponibilize a tirar a primeira surpresa. Esta surpresa contém um poema</p>	<p>Espaço Físico Sala de Aula</p> <p>Recursos: <i>Caixa da Poesia</i></p> <p>Poema "A lapiseira"</p>	<p>Participa nas atividades propostas em aula.</p> <p>Usa oportunamente a palavra. Produz um discurso oral coerente.</p>





<p>5. Leitura (LE5)</p> <p>Educação Literária (EL5)</p> <p>Educação Literária (ED5)</p>	<p>5. Ler em voz alta palavras e textos. 5.1 Ler corretamente uma lista de palavras de um texto. 5.2 Ler um texto com articulação e entoação corretas.</p> <p>22. Ler para fruição estética. 22.2 Ler e recitar poemas com ritmo e entoação adequados. 22.3 Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>20. Ler e interpretar textos literários. 20.1 Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens. 20.2 Identificar marcas formais do texto poético: estrofe (terceto, quadra e quintilha) e</p>	<p>"A lapiseira", de Luísa Ducla Soares. Não é referido, o nome do poema, é apenas mostrada a estrutura, dado que este, também está numa folha pequena. Os alunos visualizam apenas, a estrutura e terão que dizer, se conhecem aquele tipo de texto. Tendo em conta que se espera que eles digam que é um poema ou texto poético e a razão. Seguidamente, a professora pergunta: "Como é que devemos ler, em voz alta, um texto? E se for um texto poético?". É escrito, no quadro, em modo de <i>brainstorming</i> as opiniões dos alunos.</p> <p>Posteriormente, retira ou pede a aluno que o faça, uma tarefa intitulada "Lê o poema que te calhar...". Desta forma, explica as seguintes regras:</p> <p>Cada um lê, um poema que está na caixa.</p> <p>Têm que ouvir com atenção o que os colegas leem dado que têm que nomear 3 colegas que mais gostaram de ouvir ler e explicarem a razão.</p> <p>Procede-se, então, à leitura livre, sem qualquer indicação de como o devem fazer.</p> <p>De seguida, a professora diz: "- Bem, agora é a minha vez. Querem que leia/diga um poema?". A professora dirá, então, um dos que eles lerem, em sala de aula, ou então "O meu olhar é nitido como um girassol", do Poema Guardador de Rebanhos, de Alberto Caeiro.</p> <p>De seguida, questiona os alunos: "- Então, que diferenças encontram entre a vossa leitura e a minha (apresentação)?" É esperado que os alunos participem e encontrem diferenças. Volta a questão inicial: "- Acham que devem apagar, alterar ou acrescentar alguma das vossas ideias iniciais de como se deve ler, em voz alta?"</p> <p>Em modo de motivação, a professora diz: "- Temos uma votação para fazer. Quem foram aqueles que nomearam como os que gostaram mais de ouvir ler?". Os alunos votam e é dado, aos mais nomeados, sendo que só pode haver dois (em caso de empate), um prémio "O + Leitor!". O prémio sairá da Caixa.</p> <p>De seguida, um aluno vai buscar à caixa um objeto, sendo que este é uma lapiseira, "- Qual o poema, de todos os que vocês leram, que se identifica mais com este objeto?", esperando que os alunos associem ao poema "A lapiseira", de Luísa Ducla Soares.</p> <p>Segue-se então a leitura, pela professora, do poema suprarreferido. E é-lhes perguntado se sabem como se denominam as partes do poema, o</p>	<p>de Luísa Ducla Soares</p> <p>Poemas para cada aluno (17) ?</p> <p>Prémio "O + Leitor!"</p>	<p>Lê em voz o texto que lhe foi atribuído. Lê corretamente um texto. Lê um texto com articulação e entoação corretas.</p> <p>Lê, recita poemas com ritmo e entoação adequados.</p> <p>Expressa sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>Identica marcas formais do texto poético: estrofe</p>
---	---	--	---	--



	<p>verso (com rima e livre). 20.3 Identificar temas dominantes do texto poético.</p>	<p>que é que sabem acerca da estrutura de um poema. Posteriormente, a professora expõe o poema em <i>Microsoft Power Point</i> e aborda a estrutura de um poema: verso, estrofe, rima e versos livres. De imediato, a professora questiona-os: "Quantos versos tem o poema? E quantas estrofes?" De seguida, os alunos respondem às perguntas do manual de Português, das páginas 146 e 147. Depois de responderem às questões e efetuarem a correção, a professora questiona-os: "- Não nos falta fazer nada? Vamos dar um nome à nossa caixa?". Para que os alunos, sintam que aquela caixa, é também uma caixa deles, os alunos devem intitulada, de acordo com o que foi falado/abordado na aula, ou seja, terá que ter que ver com poesia/texto poético. Para trabalho de casa, os alunos terão que copiar, para o caderno, a informação, destacada nos retângulos, patente nas páginas 146 e 147. Por uma questão de organização os alunos têm que destacar os apontamentos relativos ao Texto Poético, podem fazê-lo como entenderem: dentro de um quadrado, sublinhado, escrever com uma cor diferente, etc. Os alunos têm também que responder, em casa, à questão: "Onde podes encontrar poesia?"</p>	<p>Manual de Português, páginas 146 e 147.</p>	<p>(terceto, quadra e quintilha) e verso (com rima e livre). Identifica temas dominantes do texto poético. Realiza as tarefas propostas. Participa na escolha de um nome para a Caixa.</p>
--	--	--	--	--



Anexo 5 – Pedido de autorização aos encarregados de educação

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo.(a) Sr.(ª) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Joana Filipa Teixeira Ferreira, professora estagiária na Escola EB 2/ 3 [REDACTED] [REDACTED] encontro-me a realizar um trabalho de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Este trabalho consiste na importância dos materiais 193xporte193s193 e visualização de imagens no ensino do Português, na área curricular de Português, que permitirão, conseqüentemente, melhorar as aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, é necessário proceder à recolha de dados junto da turma em causa, através de gravação em vídeo/áudio das aulas, de entrevistas a alunos e de alguns trabalhos produzidos pelos mesmos. Em todo o processo será salvaguardado o anonimato dos alunos.

Desta feita, solicito autorização para implementar o trabalho de investigação descrito através do preenchimento da declaração em anexo.

Desde já agradeço a colaboração e atenção dispensadas.

Professora Estagiária

✂-----

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____ nº _____, autorizo/não autorizo (**riscar o que não interessa**) a participação do meu educando neste trabalho de investigação.

Encarregado(a) de Educação

Anexo 6 – Pedido de autorização aos encarregados de educação para a participação nas apresentações da “Battle da poesia” à comunidade escolar

Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Exmo.(a) Sr.(ª) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Joana Ferreira, professora estagiária na Escola EB [REDACTED], encontro-me a realizar um trabalho de investigação, nas aulas da unidade curricular (UC) de Português, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

De acordo com o trabalho desenvolvido, nas aulas da UC, os alunos são solicitados a participar numa apresentação à comunidade escolar, sendo que, será necessária a deslocação destes à Escola Básica 1 do Carmo, no dia 26 de maio de 2015, às 14h00.

Deste modo, venho pedir autorização ao Encarregado(a) de Educação para que seja possível a participação do aluno nesta atividade. O 5º D será, então, acompanhado pela Professora Cândida (Diretora de turma) e pelas Professoras Estagiárias Joana Ferreira e Gina Teixeira.

Os alunos regressam à Escola EB 2/3 Frei Bartolomeu dos Mártires às 15h00.

Desde já agradeço a colaboração e atenção dispensadas.

Professora [REDACTED]

Professora [REDACTED]
(Diretora de Turma)

Professora Joana Ferreira



Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____ nº _____, autorizo/ não autorizo (**riscar o que não interessa**) a participação do meu educando na deslocação à Escola Básica 1 do Carmo.

Encarregado(a) de Educação

Anexo 7 – Inquérito por questionário inicial

Questionário

Identificação (Assinala com x.)

Género Masculino

Género Feminino

1. Gostas de ler? Porquê?

2. O que costumavas ler? (Assinala com um x.)

Contos infantis

Revistas

Jornais

Dicionários

Outros

Quais?

Livros de aventura

Banda desenhada

Livros de romance

Enciclopédias

Livros de poesia

Biografias

3. O que gostas (ou deseavas) de fazer nos tempos livres?

4. Ordena, por ordem crescente, começando pelo que gostas mais para o que gostas menos.

Ler

Banda desenhada

Adivinhas

Anedotas

Surpresas

Música

Jogos

Quadros

Escrever

Imagens

Vídeos/Filmes

Fichas

Obrigada pela colaboração!



Anexo 8 – Inquérito por questionário final

Questionário

Identificação (Assinala com x)

Género Masculino

Género Feminino

1. Gostas de ler poesia? Sim Não
Porquê?

2. O que é, para ti, poesia? Justifica.

3. Consideras que aprender poesia é importante? Sim Não
Porquê?

4. Refere as atividades sobre poesia que mais gostaste de realizar nas aulas de Português. Justifica.

5. Relativamente à “Caixa” nas aulas de Português:

- a. Gostaste de utilizar a “Caixa” nas aulas? Sim Não
Porquê?

- b. O que pensas que a “Caixa” trouxe de novo às tuas aulas de Português?

- c. Dos recursos retirados da “Caixa”, indica os que gostaste mais de explorar.

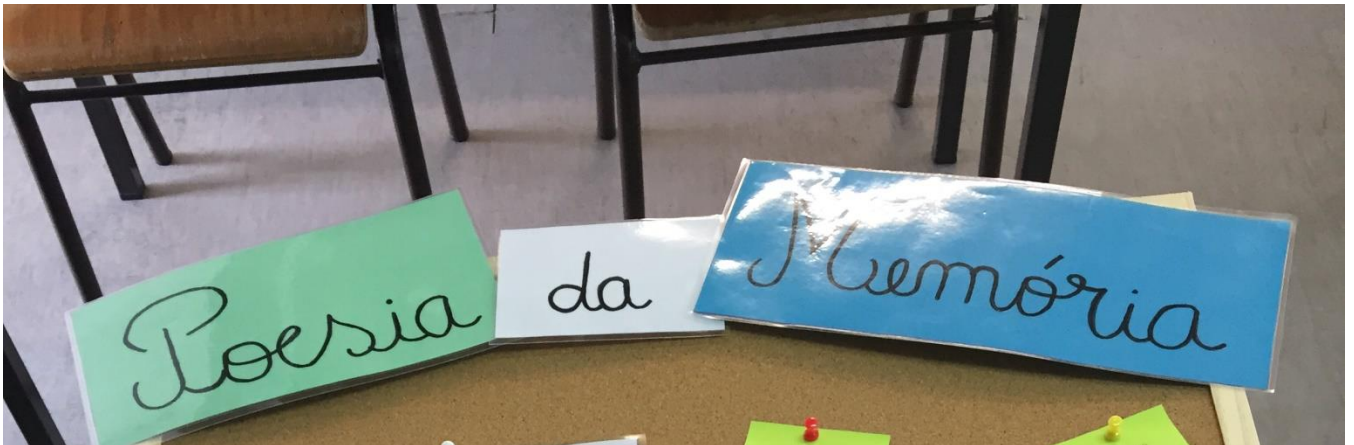
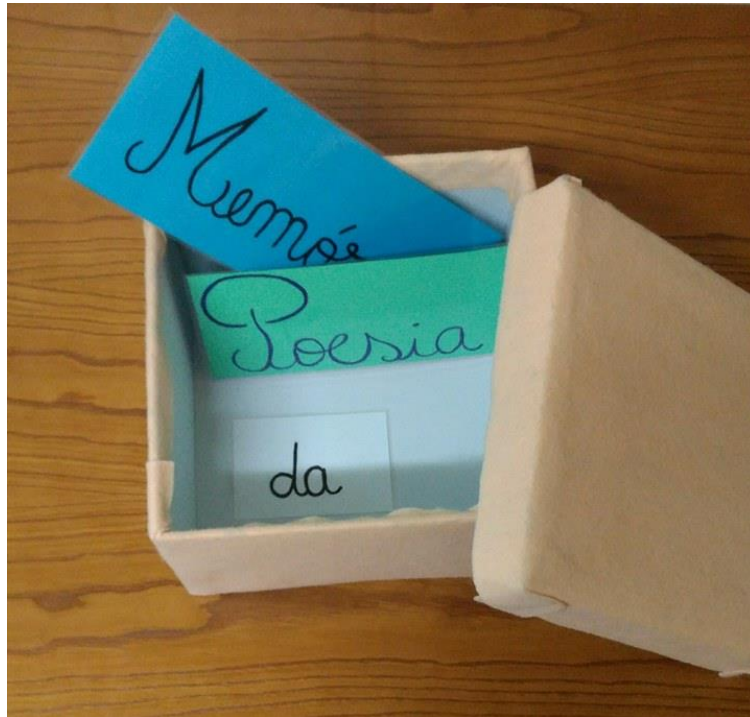
Raio-X ao Poema
Lê o poema que te calhar...
Adivinha o poema
Vestir o poeta
Ficha de trabalho
Atividades/Perguntas do Manual
Jogo *O Bingo*
Caixa
Outros

Registrar informações no caderno
Prémio ou eleger o prémio “O + Poeta”
Prémio ou eleger o prémio “O + Leitor”
Como podemos vestir o poeta?
Músicas
Vídeos
“Battle” da Poesia
Placard “Memória da Poesia”

Obrigada pela colaboração!



Anexo 9 – Palavras para denominar o placar



Anexo 10 – Canção “Ao poeta perguntei”, de Ana Moura

Ao poeta perguntei
como é que os versos assim aparecem
disse-me só, eu cá não sei
são coisas que me acontecem
sei que nos versos que fiz
vivem motivos dos mais diversos
e também sei que sendo feliz
não saberia fazer os versos

(Refrão)

Oh! meu amigo
não penses que a poesia
é só a caligrafia num perfeito alinhamento
as rimas são, assim como o coração
em que cada pulsação nos recorda sofrimento
e nos meus versos pode não haver medida
mas o que há sempre, são coisas da própria vida

Fiz versos como faz dia
a luz do sol sempre ao nascer
eu fiz os versos porque os fazia,
sem me lembrar de os fazer
como a expressão e os jeitos
que para cantar se vão dando à voz
todos os versos andam já feitos
de brincadeira dentro de nós

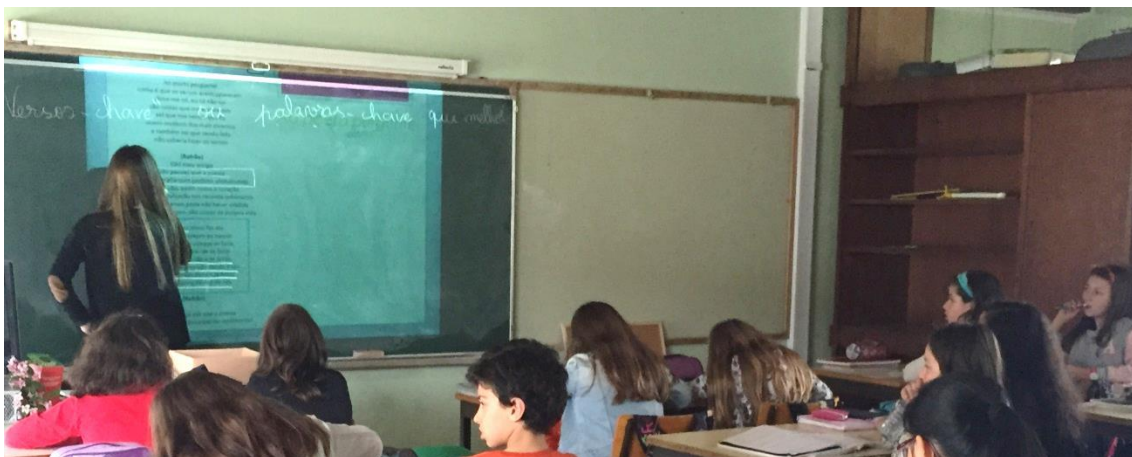
(Refrão)

Assim amigo já vês que a poesia
não é só caligrafia, são coisas do sentimento!

Ao poeta perguntei



Cantado por Ana Moura



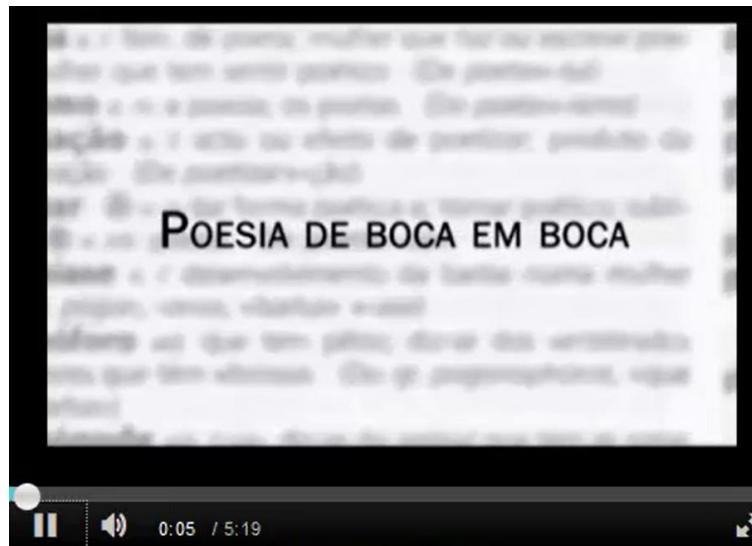
Anexo 11 – Boneco articulado de madeira



Anexo 12 – Símbolos (vídeo e áudio)



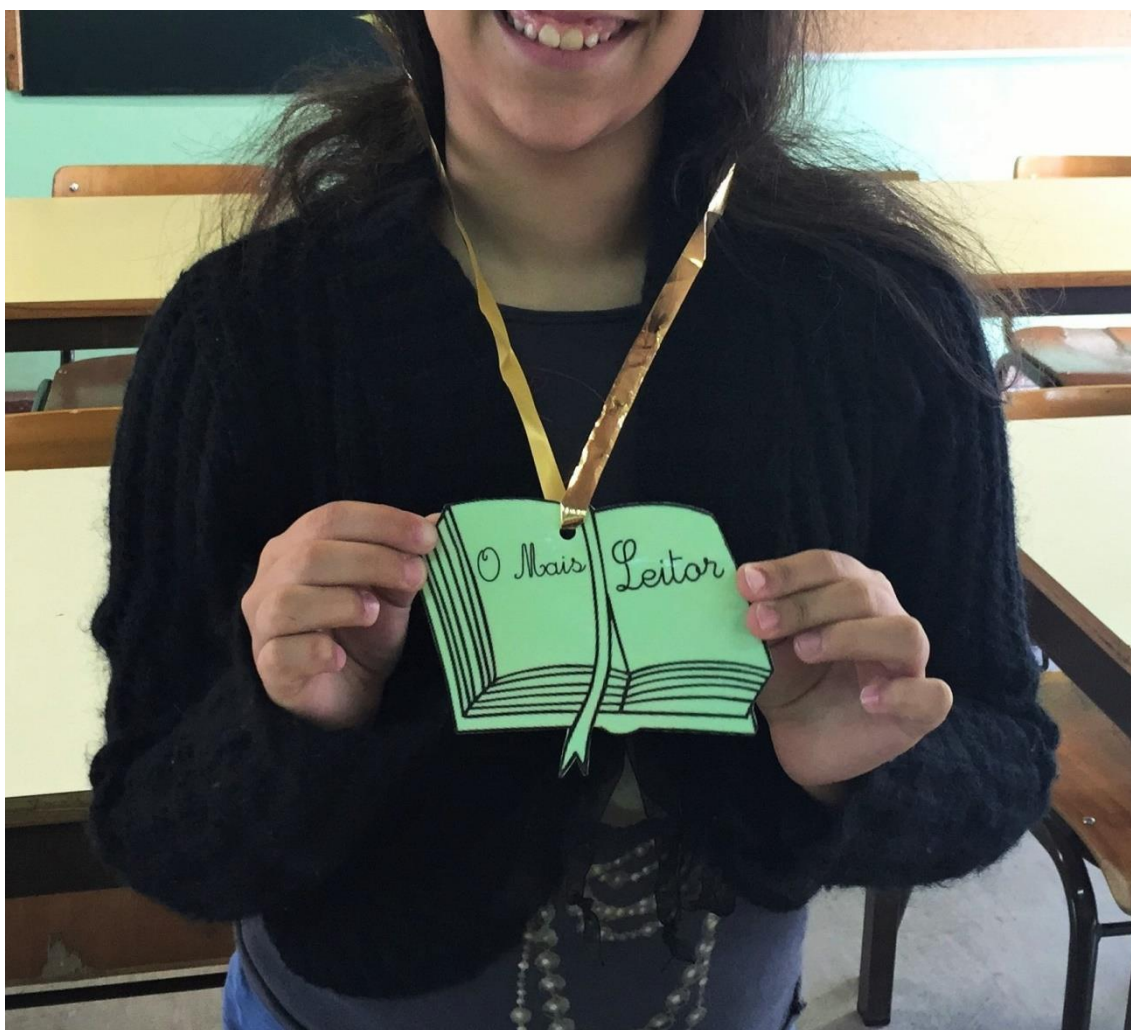
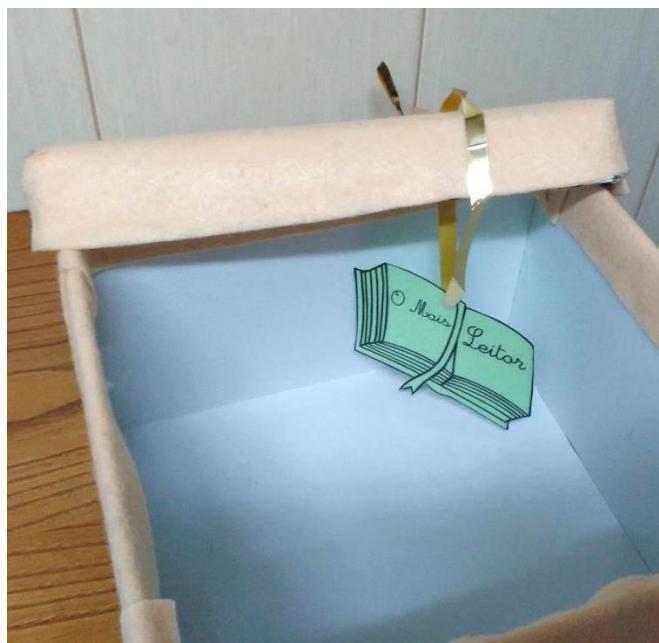
Anexo 13 – Vídeo “Poesia de boca em boca”



Anexo 14 – “Agora é a tua vez de ser poeta um, dois, três”



Anexo 15 – Prémio (“O Mais Poeta”, igual ao prémio “O Mais Leitor”)



Anexo 16 – Canção (adaptada) “Linhas Tortas”, de Gabriel, O Pensador

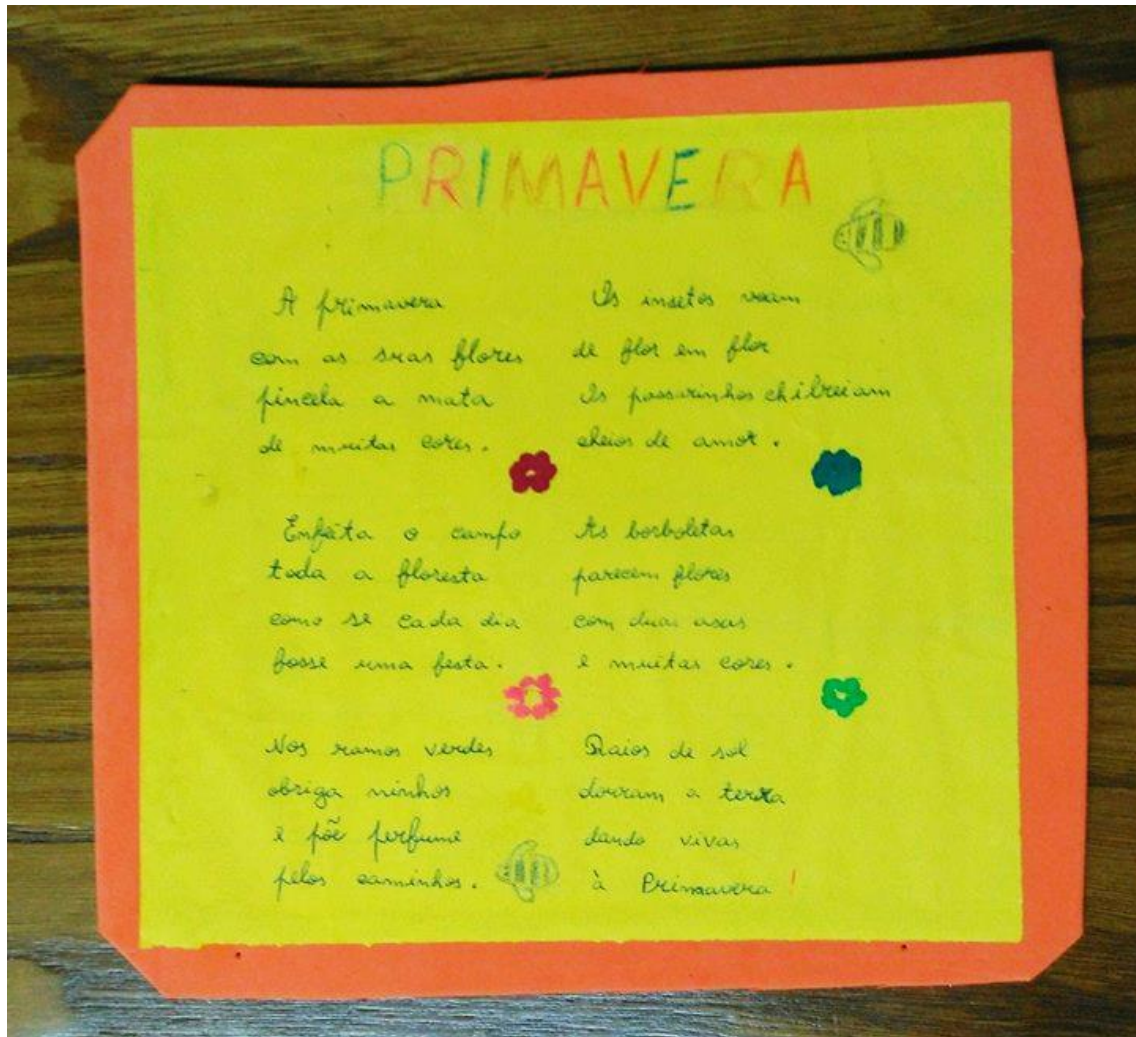
“eu explico pra vocês:

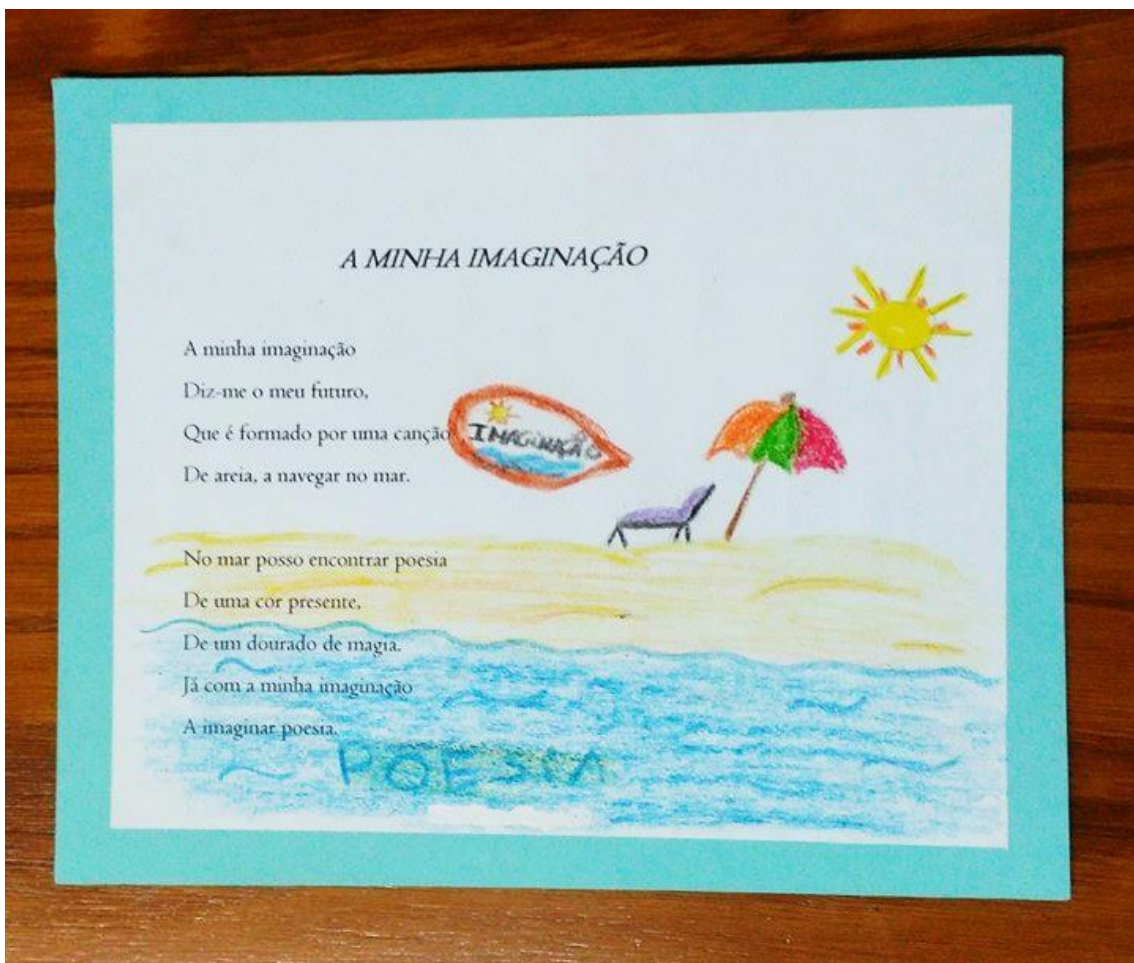
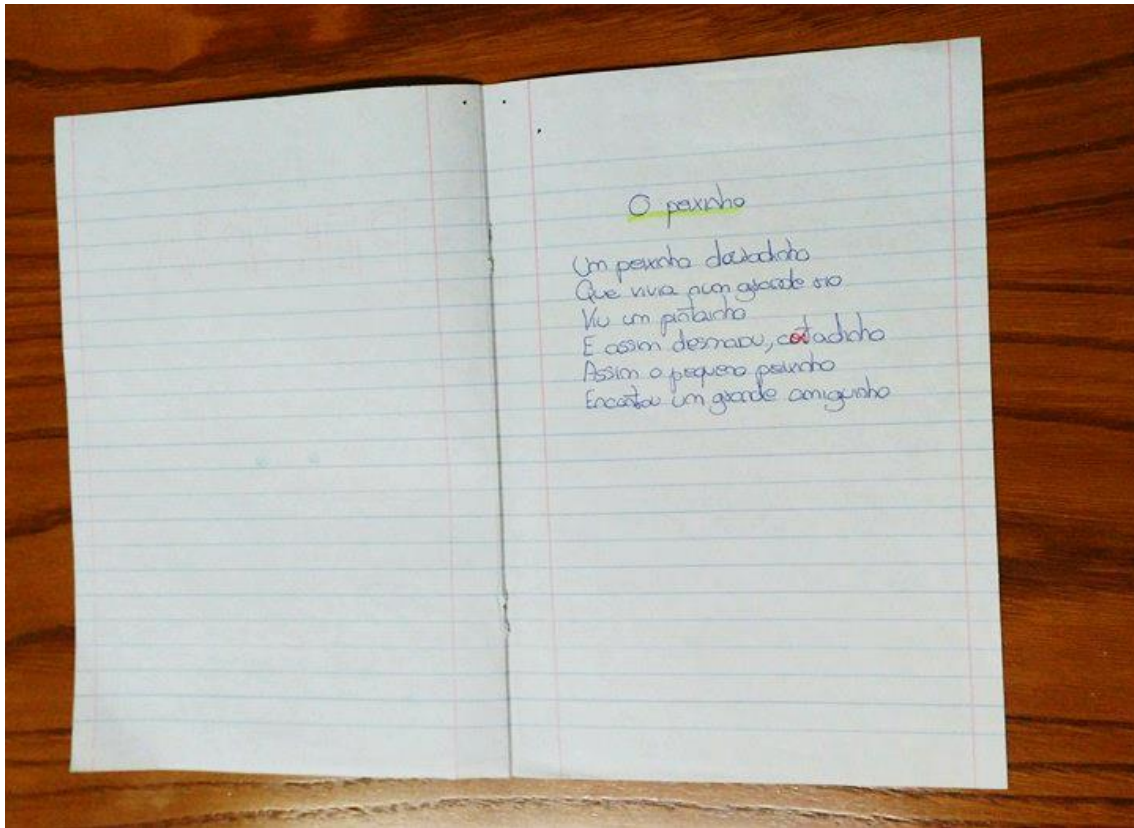
Tudo começou na aula de português
Eu tinha uns cinco anos, ou talvez uns seis
Comecei a escrever, aprendi a ortografia
Depois as 215xporte215s, para a nossa alegria
Professora dava tema-livre, eu demorava
Pra escolher um tema, mas depois eu viajava
E nessas viagens, os personagens surgiam
Pensavam, sentiam, choravam, sorriam
Aí a minha tia-avó, veja só você
Me deu de aniversário uma máquina de escrever
Eu me senti um baita jornalista, tchê
Que nem a minha mãe, que trabalhava na Tv
Depois, já aos quinze, mas com muita timidez
Fiquei muito sem graça com o que a professora fez
Ela pegou meu texto e leu pra turma inteira ouvir
Até fiquei feliz mas com vontade de fugir
Então eu descobri que já nasci com esse problema
Eu gosto de escrever, eu gosto de escrever, crer ver
Ver, crer, eu gosto de escrever e escrevo até poema

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão

- Ih, pensador, isso é grave, hein!
É, vovó dizia que eu já escrevia bem
Tentei me controlar, me ocupar com um esporte
Surf, futebol, mas não era o meu forte
Um dia eu fiz uns raps e achei que tava bom
Me batizei de Pensador e quis fazer um som
Ficar famoso e rico nunca foi minha meta
Minha mãe já era isso, eu só queria ser poeta
Meu pai, um homem sério, um gaúcho de Poa
Formado em medicina, não podia acreditar
Ao ver o seu garoto Gabriel
Com um fone nos ouvidos viajando com a caneta no papel
- O que você tá fazendo? Vai dormir, moleque!
- Ah, pai, peraí, eu só tô fazendo um rap!
Ninguém sabia bem o que era, mas eu tava viciado naquilo
E viciiei uma galera!”

Anexo 17 – Textos escritos pelos alunos expostos no cartaz “Todos podemos ser poetas!”







A primavera

Na primavera existe paz
As arvores folhosas ^{floridas}
A natureza fica viva
As plantas nascem

Na primavera vem o sol
Para mim e a melhor estação
A primavera e a alegria
E a vida de cor mais colorida

Na primavera o mar fica azul
Os pássaros fazem melodias
A primavera e o ar a mudar
E as crianças a ~~brincar~~ brincar nas ruas

o livro

o livro é um amigo
Com quem eu passo falar
Ele vem comigo
A qualquer lugar.

nos dias de chuva
Eu gosto de ler
A comer uma uva
E a escrever.

A caneta

A caneta tem tinta
tinta como a vida
vida como o amor
amor como o sentimento



menina de cabelos lisos
menina de cabelos loiros
menina morena
no cabelo tem tesouras

menina loira
de cabelos entalados
menina morena
de olhos brilhantes

Música

Uma música
faz com a alma e coração
assim a vida flui,
deixando a vida.

Música

Quando oigo essa melodia,
longo o tempo sem pensar,
Tu agitas a minha vida,
Até a noite chegar.

Lápis e cometas
Dando lápis
E o resto por isso
Cheio de aventuras
E de alegrias. **alegras**

Nestas cometas
E nos livros
Os sonhos
Há sempre **menos** sonhos.

Para a poesia
Há sempre sempre alegria
Para sempre felizes
E não esquecer

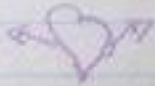
O lápis

Eu tenho um lápis
Que adoro
Quando não sei dele,
Até choro!!!

Quando vou para a praia
Levo-o sempre comigo
Ele é meu companheiro
E é muito meu amigo!!!

Atacado de imaginação
Tu cantas uma canção
Com o lápis e caneta
Vas também um talém e a

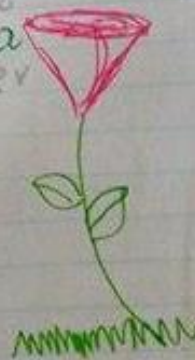
Com a tua memória
Uma linda poesia
Com o homem sabedoria
Te vai ajudar a magia



Um Livro
É um batido
Mas são delerias
E não são trevas



É como um amigo
E não dá castigo
Um livro é para
Se esolver e ler



No presente é tudo bom
Lá pedra e madeira
Os pentes* são bons * pentes
São todos de maneira

O poeta sonha*
com estrelas e imaginação
O que * lhe falta
é um belo cão de estimação

A Poesia
é a alma e imaginação
e guia o nosso coração.
Com a inteligência
fazemos uma poesia da memória.
Quando mastigamos pastilhas de letras
escrevemos a poesia com as letras.

Mar

Beirais

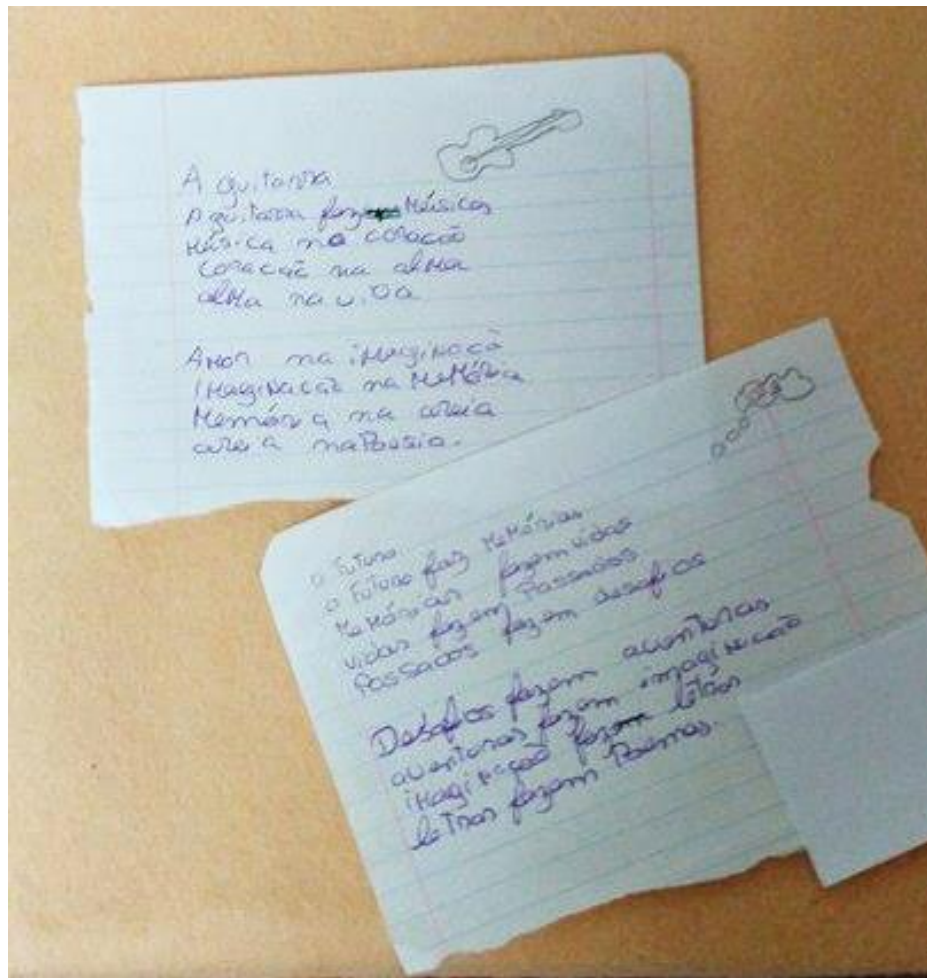
O Mar

Fui ao mar e vi,
uma imensidão de areia
pintada de mil cores
com aquele d' minha beirais

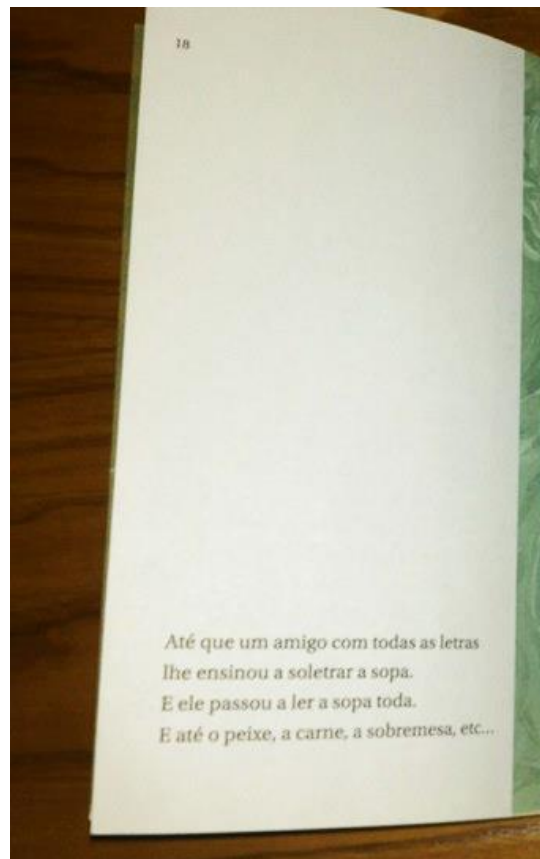
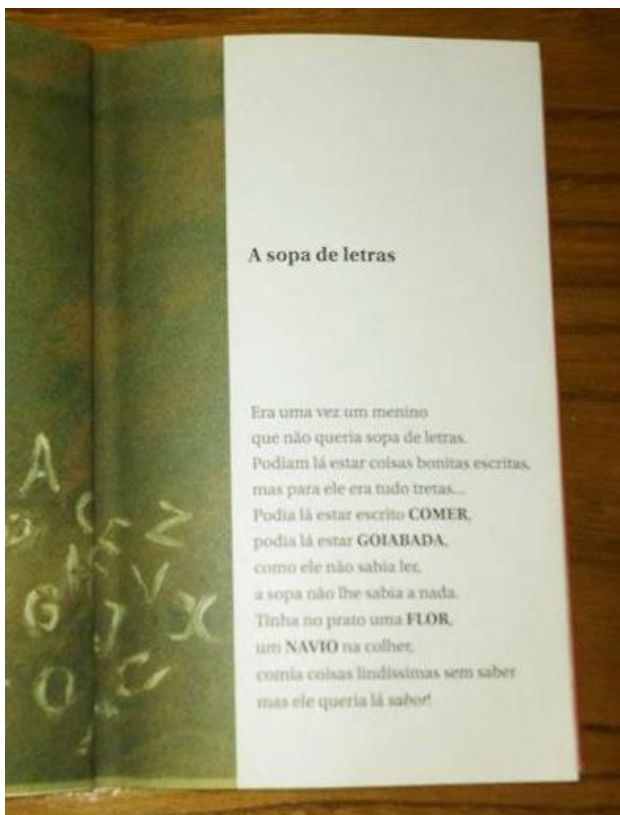
Toque nela com os dedos
sinto na pele a minha mãe
o bonito a cor da areia
e as brincadeiras de praia

O mar está pintado
de todas as cores,
verde, azul, amarelo
é a cor principal, a cor das areias

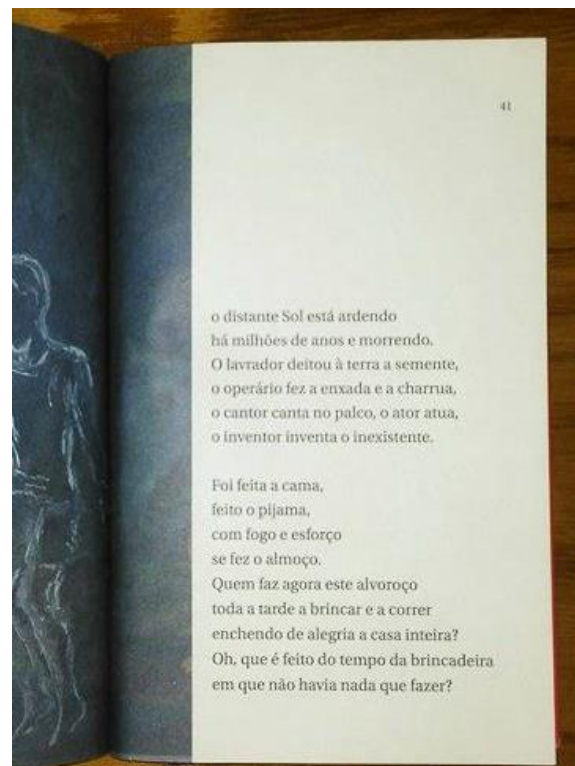
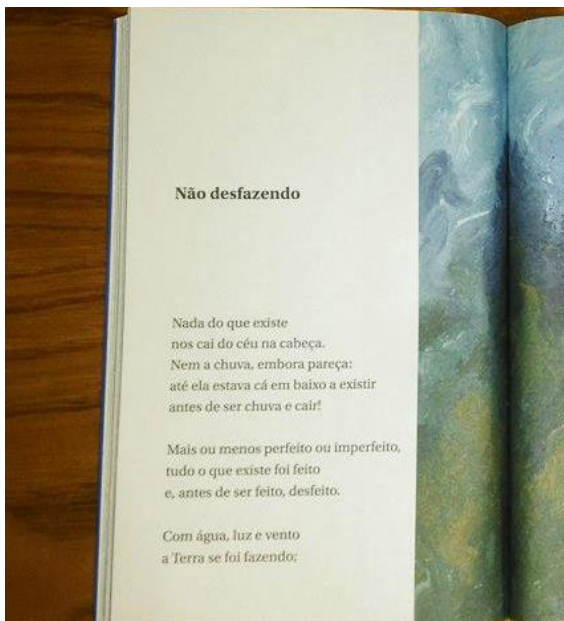
Anexo 18 – Poemas escritos, autonomamente, por uma aluna



Anexo 19 – Adivinha para o poema “A sopa de letras”, de MAP



Anexo 20 – Adivinha para o poema “Não desfazendo”, de MAP



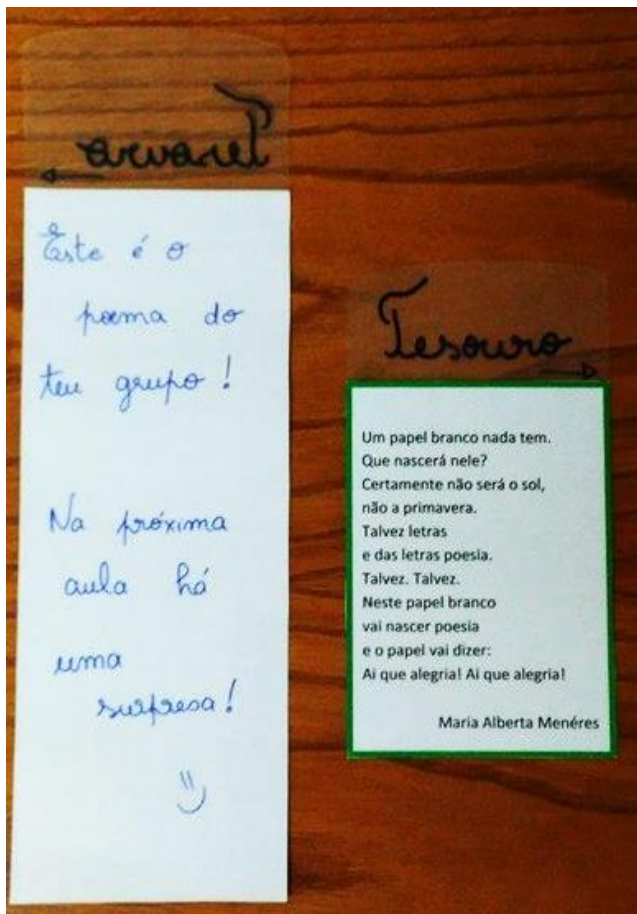
Anexo 21 – “Raio-X ao poema”



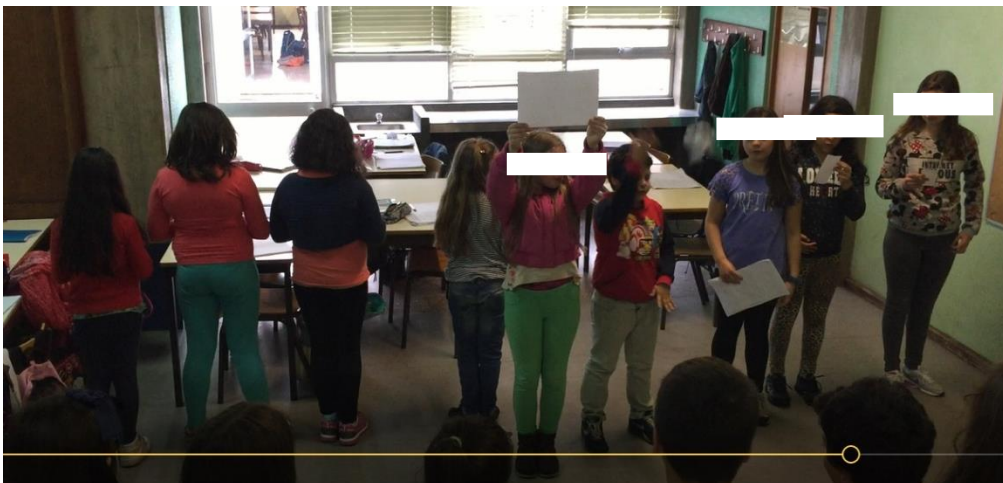
Anexo 22 – Enigma “Tesouro Escondido” e regras



Anexo 22.1 – Poema “Papel branco”, de Maria Alberta Menéres



Anexo 23 – “Battle da poesia” na aula





Anexo 24 – *Battle*, palavra retirada da caixa

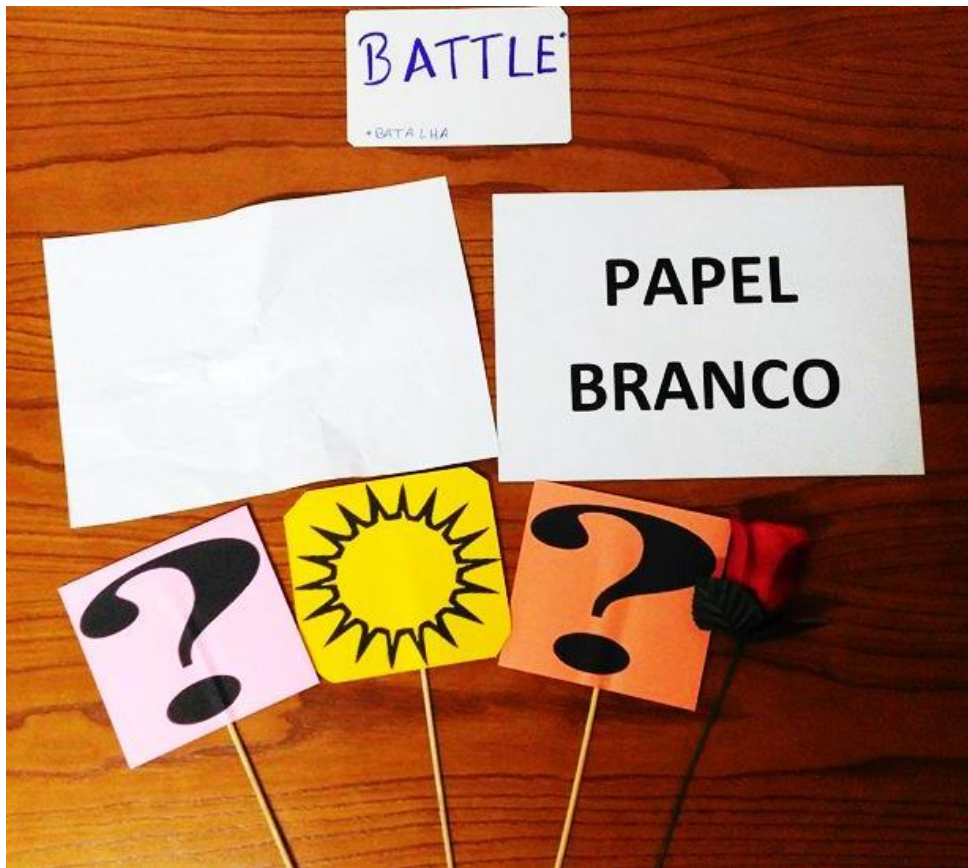


Anexo 25 – Cartaz de apresentação inicial “Battle da poesia”



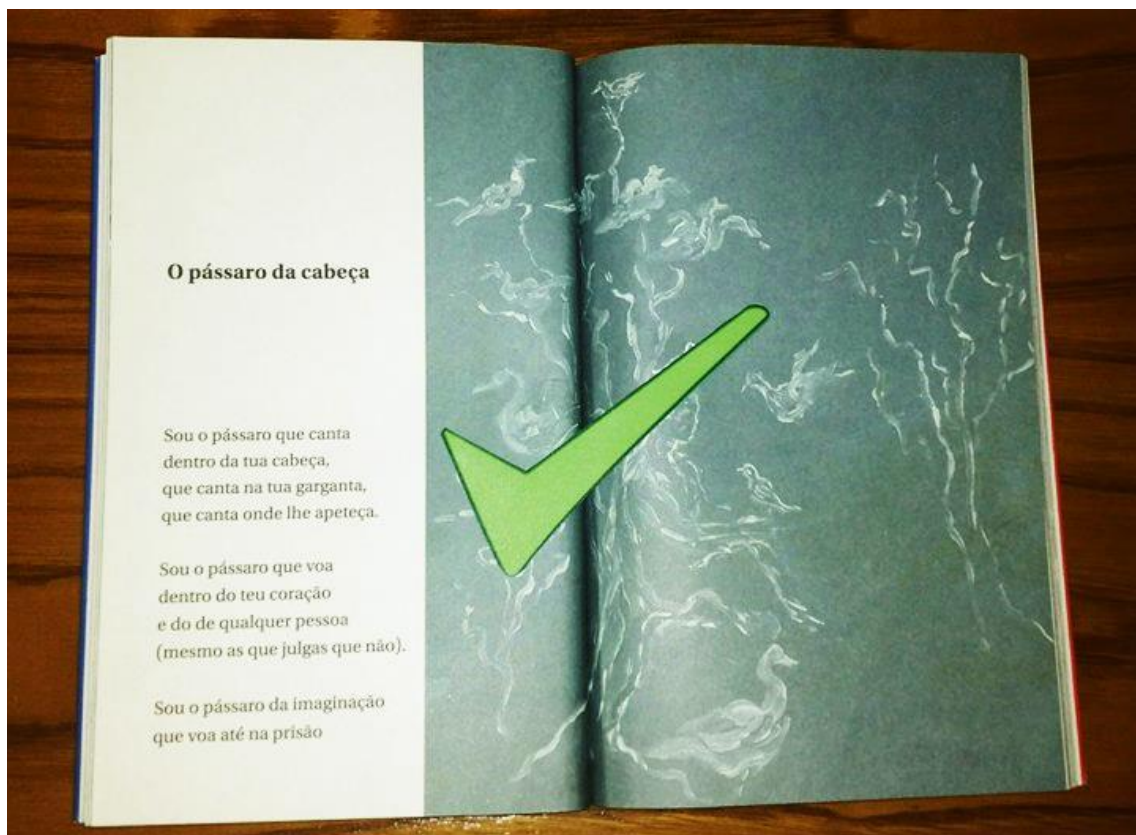
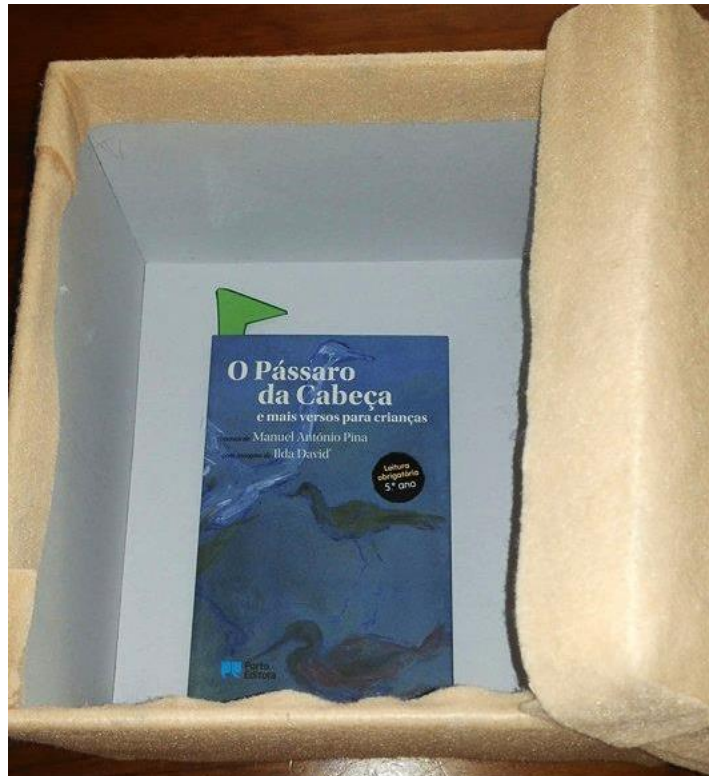
Anexo 26 – Materiais recolhidos e elaborados pelos alunos para as apresentações da

“Battle da poesia”



Anexo 27 – Separador de Livros e poema “O pássaro da cabeça”, de Manuel António

Pina



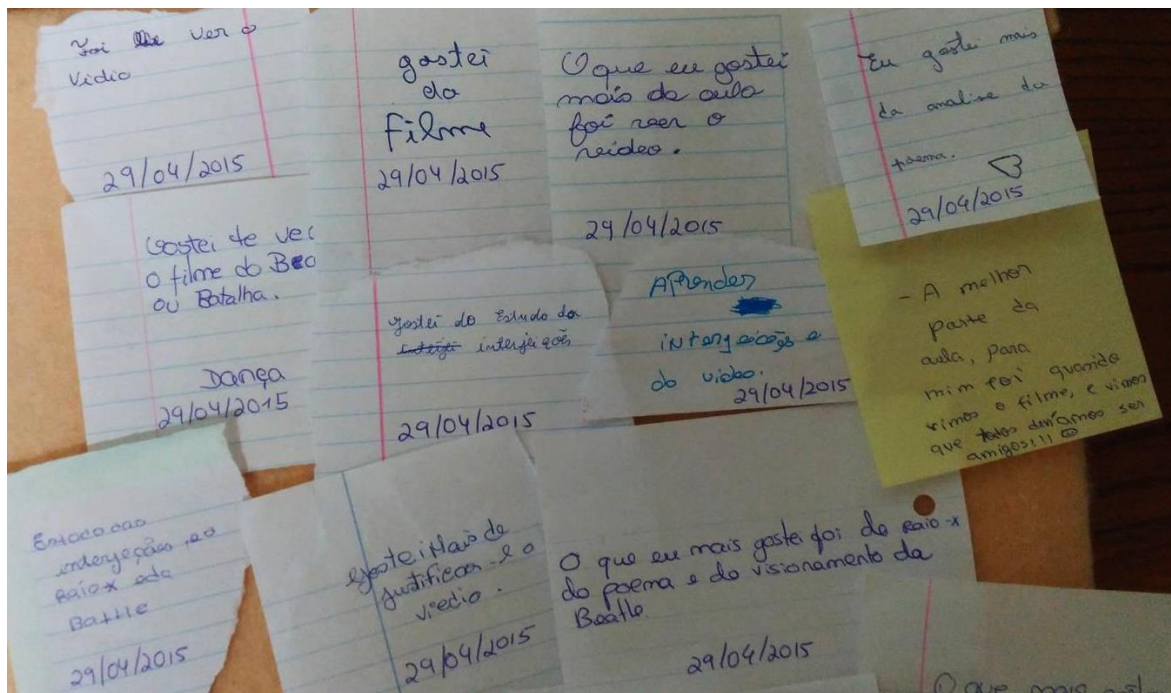
Anexo 28 – Jogo “Bingo”

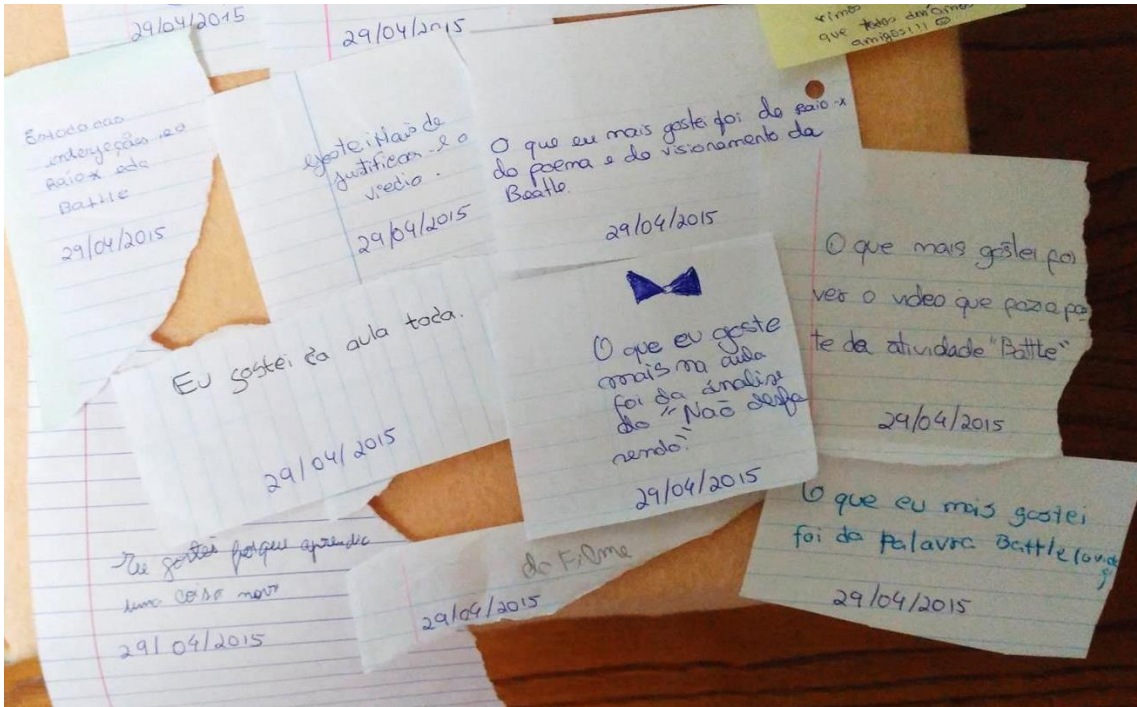


Aktividade Jogo do Bingo

1	2	3	10	2	7	25	4
19	6	23	8	12	26	5	11
18	24	16	9	14	29	15	20
27	17	21	13	22	30	28	

Anexo 29 – Opinião dos alunos acerca de algumas aulas





Anexo 30 – Apresentação da “*Battle* da poesia” na abertura do concurso “Dizer Poesia” (Noutra escola do agrupamento)