

## **AGRADECIMENTOS**

Para a concretização deste trabalho foi essencial a orientação, a ajuda, o apoio e a disponibilidade de determinadas pessoas, a quem endereço, aqui, o meu agradecimento.

À Professora Doutora Maria da Graça Sardinha pelo profissionalismo demonstrado, pela disponibilidade concedida e pela preocupação manifestada ao longo de todo este processo de construção e enriquecimento pessoal.

À colega Susana Pereira pelo companheirismo e partilha.

Às colegas Lurdes Vieira e Iva Tavares pela ajuda, opinião e apoio.

Aos pais dos alunos pela receptividade e disponibilidade.

E, finalmente, aos meus alunos pela curiosidade, interesse e entusiasmo. É por eles que continuo e continuarei a apostar na minha formação, para que possa ser capaz de lhes proporcionar as ferramentas necessárias à construção da sua personalidade e felicidade, actual e futura.

## **ÍNDICE**

<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>4</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	<b>5</b>
<b>RESUMO</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>OBJECTIVOS DO ESTUDO</b>	<b>11</b>
<b>LIMITAÇÕES DO ESTUDO</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>13</b>
<b>AS COMPETÊNCIAS DO CURRÍCULO NACIONAL</b>	<b>13</b>
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	15
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO 1º CICLO</b>	<b>17</b>
COMPREENSÃO DO ORAL	17
EXPRESSÃO ORAL	17
LEITURA	18
EXPRESSÃO ESCRITA	18
CONHECIMENTO EXPLÍCITO	18
<b>A LITERACIA</b>	<b>19</b>
<b>LITERACIA E ESCOLARIZAÇÃO</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>23</b>

<b>A COMUNICAÇÃO ORAL</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>32</b>
<b>PROCESSAMENTO LINGUÍSTICO DO ORAL</b>	<b>32</b>
COMPETÊNCIA (META)LINGUÍSTICA	33
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>35</b>
<b>PARA UMA DIDÁCTICA DO SABER “FALAR” E DO SABER “OUVIR”</b>	<b>35</b>
CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA ORAL	36
AS COMPETÊNCIAS DO OUVIR E DO FALAR	38
PARA UMA DIDÁCTICA DO “SABER OUVIR” E DO “SABER FALAR”	40
A EDUCAÇÃO DO OUVIR	42
A EDUCAÇÃO DO FALAR	43
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>44</b>
<b>O ESTUDO DO TEXTO POÉTICO</b>	<b>44</b>
<b>A POESIA E A LÍNGUA MATERNA</b>	<b>46</b>
ARMAZENAMENTO, PRODUÇÃO E ELABORAÇÃO DA INFORMAÇÃO	49
<b>PROJECTO: VIAJAR COM AS PALAVRAS</b>	<b>51</b>
1. JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DA OBRA	52
O autor: vida e obra	53
1.2 A obra	54
Articulação da obra com as competências do Currículo Nacional, com o Projecto Educativo e com o Projecto Curricular de Turma	55
2. COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER	56
3. INTERVENIENTES NO PROJECTO	58
3.1. Caracterização da Turma	58
3.2. A Professora	59
3.3. As famílias	59
4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INTERVENÇÃO	60

4.1 A Escola e o Meio Envolvente	60
4.2. Sala de aula	61
5. MATERIAIS	67
6. ACTIVIDADES	68
7. AVALIAÇÃO	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>127</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO A</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO B</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>A</b>

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - (Sim-Sim et al., 1997).....	49
Figura 2- Ilustração do poema “ Aquela nuvem” por Rita. ....	72
Figura 3 – Ilustração do poema “Aquela nuvem” por Marta.....	73
Figura 4 – Ilustração do poema “Aquela nuvem” por Joaquim.....	74
figura 5 – Ilustração do poema “Aquela nuvem” por Juliana.....	75
Figura 6 – Ilustrações do poema “Adivinha” feitas pelos alunos . ....	77
Figura 7 – Ilustração do poema “O gato” por Ana Rita 2.....	79
Figura 8 – Ilustração do poema “O gato” por Joaquim. ....	80
Figura 9 – Ilustração do poema “O gato” por Rui.....	81
Figura 10 – Ilustração do poema “ O gato” por Rita. ....	82
Figura 11- Ilustração do jogo poético “O cão” por Ana Rita 2. ....	83
Figura 12- Ilustração do poema “1,2,3” por Andreia. ....	85
Figura 13 – Ilustração do poema “1,2,3” por Ana Rita 3. ....	86
Figura 14- Ilustração do poema “1,2,3” por Mafalda. ....	87
Figura 15 – Ilustração do poema “1,2,3” por Ana Rita 1. ....	88

Figura 16 – Ilustração do poema “Verão” por Joaquim. ....	90
Figura 17 - Ilustração do poema “Verão” por Rui.....	91
Figura 18 – Ilustração do poema “ Verão” por Flávia.....	92
Figura 19- Ilustração do poema “ Verão” por Andreia.....	93
Figura 20 – Ilustração do poema “Faz de conta” por Ana Rita 3. ....	96
Figura 21 – Ilustração do poema “Faz de conta” por Rita.....	97
Figura 22 – Ilustração do poema “Faz de conta” por Flávia. ....	98
Figura 23- Ilustração do poema “Faz de conta” por Andreia. ....	99
Figura 24- Ilustração do jogo poético “Faz de conta” por Andreia. ....	100
Figura 25 – Ilustração do poema “ Frutos “ por Tiago. ....	102
Figura 26- Ilustração do poema “Frutos” por Mariana. ....	103
Figura 27- Ilustração do poema “Frutos” por Ana Rita 2.....	104
Figura 28- Ilustração do poema “Frutos” por Cristiana.....	105
Figura 29 – Ilustração do poema “ Romance de D. João” por Mário.....	107
Figura 30- Ilustração do poema “Romance de D. João” por João.....	108
Figura 31- Ilustração do poema “Romance de D. João” por Mafalda. ....	109
Figura 32- Ilustração do poema “ Romance de D. João” por Nuno Filipe. ....	110
Figura 33 - Ilustração do poema “Não quero, não” por Ana Rita 2. ....	112
Figura 34 – Ilustração do poema 2 Não quero, não” por Marta. ....	113
Figura 35 - Ilustração do poema “ Não quero, não” por Daniel. ....	114
Figura 36 – Ilustração do poema “Não quero, não” por Ana Rita3.....	115
Figura 37 – Ilustração do poema “ Cavalos” por Ana Rita 1. ....	117
Figura 38- Ilustração do poema “Cavalos” por Ana Rita 2.....	118
Figura 39 – Ilustração do poema “ Cavalos” por Marta. ....	119
Figura 40 – Ilustração do poema “ Cavalos “ por Ana Rita 3. ....	120

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 .....	125
----------------	-----

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 .....	126
-----------------	-----

## **RESUMO**

O presente estudo foi levado a cabo numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico com alunos do 2º ano de escolaridade.

Após a construção de um quadro teórico que se pretende reflectido e reflexivo, no âmbito mais particular das competências do Currículo Nacional, desenvolvemos uma panóplia de actividades alicerçadas no texto poético, tentando que as nossas crianças se sentissem, sem excepção, verdadeiros e mágicos poetas.

## **ABSTRACT**

The present study was carried out in a Primary School with 2<sup>nd</sup> grade students.

After producing a theoretical framework which is intended to be reflected and reflexive, in the particular scope of the National Curriculum's competences, we developed a range of activities founded on poetic text, trying that our children felt, with no exception, true and magical poets.

“ Ninguém sabe andar na rua como as crianças. Para elas é sempre uma novidade, é uma constante festa transpor umbrais. Sair à rua é para elas muito mais que sair à rua. Vão como o vento. Não vão a nenhum sítio determinado, não se defendem dos olhares das outras pessoas e nem sequer, em dias escuros, a tempestade se reduz, como para a gente crescida, a um obstáculo que se opõe ao guarda-chuva. Abrem-se à aragem. Não projectam sobre as pedras, sobre as árvores, sobre as outras pessoas que passam, cuidados que não têm. Vão com a mãe à loja, mas apesar disso vão muito longe. E nem sequer sabem que são a alegria de quem as vê passar e desaparecer.”  
(Belo, cit. Por Nogueira, 2007).

## INTRODUÇÃO

Como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico tento, na medida do possível, corresponder às expectativas das crianças no sentido de as poder ajudar a crescer, como cidadãos activos e interventivos na sociedade actual.

Sem sombra de dúvida, que o desenvolvimento da linguagem como meio de socialização para realizar qualquer tipo de actividade numa determinada situação, parece também ser o papel da Escola, no sentido de se poder atender às necessidades sociais dos alunos. Sabemos que a primeira socialização é feita no seio da família. A chegada à escola é, por assim dizer, uma continuação da mesma.

O professor terá, pois, de conhecer os aspectos relacionados com o funcionamento da língua, reflectindo sobre a sua prática, propiciando às crianças um espaço de construção e descoberta, onde todos juntos possam ser autores das suas histórias de vida. Para tal é também necessário saber partir das aquisições que a criança traz. No que à língua diz respeito, a criança é já possuidora de um conjunto de regras que embora implícitas, cabe a escola explicitá-las e expandi-las.

Ter conhecimento sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem, em todas as suas vertentes, dá ao professor a segurança necessária para uma prática lectiva que leve ao sucesso educativo de todos os alunos, pois desenvolver a língua, é contribuir para a formação de cidadãos autónomos, livres e capazes de intervirem na sociedade onde estão inseridos.

O texto poético, de entre as várias escolhas para a sala de aula, também pode ter aqui uma grande importância no âmbito do desenvolvimento cognitivo e estético da criança, a par dos mecanismos de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Em nosso entender, o texto poético poderá, pois, desenvolver a capacidade de análise, o conhecimento e desenvolvimento da linguagem, a percepção da potencialidade lúdica da linguagem, os jogos de sentidos, os jogos de sons da linguagem, as emoções e a sensibilidade estética.

Assim, após a construção de um corpo teórico ou conceptual, tentaremos desenvolver um trabalho prático, porque levado ao contexto pedagógico, cujos passos passamos a apresentar:

- Escolher uma obra poética e trabalhá-la com os alunos.
- Produzir “jogos poéticos” no âmbito de uma didáctica da literatura.
- Dar a conhecer a obra e os trabalhos produzidos à comunidade educativa.

Todas as actividades a desenvolver estarão articuladas com as competências do Currículo Nacional para o Ensino Básico, bem como, o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Turma.

Na sequência dos passos referidos, passamos a apresentar os objectivos que nos propomos atingir com a nossa dissertação.

### ***Objectivos do Estudo***

- Compreender e produzir discursos;
- Interagir verbalmente de uma forma apropriada;
- Desenvolver o raciocínio;
- Expressar-se oralmente de uma forma autónoma, clara e crítica.

### ***Limitações do estudo***

Como qualquer trabalho de investigação, também o nosso apresenta algumas limitações, embora acreditemos que a leitura da bibliografia apresentada a par das actividades desenvolvidas, em sala de aula, nos deixem a vontade de continuar um estudo que por ora ficará em aberto.

O tempo constitui, sem dúvida, a maior limitação ao estudo. Como trabalhadora/professora a residir bastante longe da Universidade da Beira Interior, a permanente discussão e interacção que um trabalho desta envergadura requer, foi, de algum modo, a maior das limitações. Contudo, apesar dos obstáculos apresentados, sinto que a investigação/acção fará, no futuro, parte integrante da minha praxis, no sentido de repensar as metodologias seguidas.

De qualquer forma, a presente dissertação constitui, sem dúvida, o mote para estudos futuros.

## **CAPÍTULO I**

Actualmente, o termo competências passou a fazer parte integrante do nosso quotidiano de professores. Num passado ainda pouco remoto, também a alfabetização passou a dar lugar ao vocábulo literacia que para muitos autores significa um saber em uso, uma competência ou competências que só têm valor quando aplicadas no quotidiano. (Benavente e Rosa, 1995). Vejamos, de seguida, as competências do Currículo Nacional.

### ***As competências do Currículo Nacional***

A finalidade do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos alunos um conhecimento da língua que lhes permita:

- (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- (iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos,
- (v) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na motorização da expressão oral e escrita.

A disciplina de Língua Portuguesa tem um papel decisivo no desenvolvimento das competências gerais do Ensino Básico. Essas competências são operacionalizadas da seguinte forma na área da Língua Portuguesa:

- Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade;
- Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar;
- Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;
- Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional;
- Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras;
- Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir);
- Transformar informação oral e escrita em conhecimento;
- Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas;
- Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa;
- Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados

## **Competências específicas**

Na disciplina de Língua Portuguesa, é necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua.

Entende-se por compreensão do oral a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. Esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem.

Entende-se por expressão oral a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.

Entende-se por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência específica implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.

Entende-se por expressão escrita o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e

linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto.

Entende-se por conhecimento explícito o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação.

Considera-se indispensável perseguir os seguintes objectivos no desenvolvimento destas competências ao longo da escolaridade básica:

- (i) Relativamente às competências do modo oral
  - Alargar a compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão, e dominar progressivamente a compreensão em géneros formais e públicos do oral, essenciais para entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos;
  - Alargar a expressão oral em Português padrão e dominar progressivamente a produção de géneros formais e públicos do oral, essenciais para entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos.
  
- (ii) Relativamente às competências do modo escrito
  - Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista;
  - Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso funcional.

- (iii) Relativamente ao conhecimento explícito
- Desenvolver a consciência linguística, tendo em vista objectivos instrumentais e atitudinais, e desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do Português padrão.

## ***Competências específicas do 1º Ciclo***

### **Compreensão do oral**

Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão:

→ Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão;

→ Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.

### **Expressão oral**

Alargamento da expressão oral em Português padrão:

→ Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;

→ Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente.

## **Leitura**

Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.

→ Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;

→ Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.

## **Expressão escrita**

Domínio das técnicas instrumentais da escrita:

→ Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;

→ Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.

## **Conhecimento explícito**

Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais:

→ Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita;

→ Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais.

## ***A Literacia***

Competências como um saber em uso estão intimamente relacionadas com o vocábulo literacia.

Actualmente, o conceito de literacia opõe-se de alguma forma ao conceito de alfabetização. Pensa-se não ser muito pacífica esta distinção porque no mundo da literacia entra-se quando já se sabe ler e escrever. Todavia, estes conceitos não podem ter, de forma alguma, as conotações que as práticas de uma escola do século passado lhe atribuíam. Então o que é literacia?

Em meados dos anos 90, em Portugal, surgiu um novo conceito no panorama de investigação das ciências sociais – o de literacia (Benavente e outros, 1995; Costa e Ávila, 1998). Até aí as análises realizadas tinham em conta, essencialmente, a certificação formal das aprendizagens escolares. Media-se o analfabetismo ou as taxas de sucesso/insucesso escolar, na tentativa de perceber a eficácia dos sistemas educativos. Mas ficava por explicar a aplicação das competências adquiridas e certificadas pelos processos de alfabetização/escolarização nas diferentes actividades do dia-a-dia em que elas podem ser accionadas

“ A literacia não se pode analisar com base apenas na medição dos níveis de escolaridade atingidos. Urge, sim, avaliar as capacidades de utilizar essas competências formais no desempenho de tarefas relativas à vida quotidiana”.(Benavente, A. e Rosa, A., 1995)

O conceito de literacia traduz, exactamente, a capacidade dos indivíduos utilizarem as competências básicas – a leitura, a escrita e o cálculo – para o processamento da informação escrita contida nos diferentes suportes (textos, documentos, gráficos) com que lidam na sua vida diária. (Benavente e outros, 1995; Costa e Ávila, 1998).

De modo mais detalhado, e concretizando no plano substantivo, a literacia coloca a ênfase no uso das competências da leitura, da escrita e do cálculo, ao mesmo tempo que pressupõe a existência de um contínuo de competências que podem ser medidas através de níveis de proficiência da utilização da informação escrita presente nos diversos suportes.

## ***Literacia e escolarização***

A leitura fluente e compreensiva constitui o alicerce mais potente para a construção do conhecimento. (Lopes, 2003)

Para Lucília Salgado,

“As dificuldades de aprendizagem de que tanto se fala na escola – não enquadradas pela Educação Especial – são criadas pelo próprio Sistema Educativo quando não se adequa a oferta às características dos seus destinatários. Não se pode dizer que a criança não se adaptou à escola. Esta é que constitucionalmente tem a obrigação de se adaptar a todas as crianças...As aquisições realizadas nos primeiros anos de escolaridade são decisivas para toda a vida sendo grandemente responsáveis pelos processos de exclusão social, iliteracia, desemprego e até pelas expressões de mal-estar juvenil.” (1997: 23)

Quando a criança chega à escola traz consigo um conjunto significativo de capacidades e atributos extremamente importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A criança tem um grande domínio da linguagem, usando-a com diferentes objectivos e servindo-se dela para comunicar com o mundo. A criança possui um vocabulário extenso, uma consciência linguística e fonológica.

À escola cabe, pois, o papel de criar as condições necessárias para uma boa prática da língua materna, para o contínuo desenvolvimento das competências linguísticas ao longo da escolarização de forma a desenvolver, de igual modo, a literacia.

A linguagem tem que ser objecto de conquista e construção e a verdadeira leitura – compreensão e escrita – expressão pressupõem um domínio sólido do oral.

“...[criança] familiarizá-la, desde muito cedo, por exemplo, com a audição de poemas, de cantilenas, de recitações e de outros materiais onde a rima também seja uma constante. Trata-se de uma prática assente na oralidade e que desperta a criança tanto para o mundo que ela passa imaginar como para os jogos da linguagem (por outros termos, para o jogo que é afinal a linguagem), preparando-a – sem que ela dê conta disso – para uma linguagem oral mais elaborada, para uma leitura – compreensão e não decifração e posteriormente para a escrita.” (Pinto, 1999:41)

## **CAPÍTULO II**

Dando continuidade às competências do Currículo Nacional para o Ensino Básico, reflectimos agora sobre o campo destinado à comunicação oral.

### ***A comunicação Oral***

As crianças que, com 5-6 anos, entram para a escola, fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm, tendo alargado, consideravelmente, competências que lhes permitem comunicar com os outros.

É sabido que o domínio do oral se constrói e se alarga progressivamente pelas trocas linguísticas que se estabelecem numa partilha permanentemente da fala entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

Na Escola, cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes

Quando narra, informa, esclarece, pergunta, responde, convence, o aluno inicia-se nas regras da comunicação oral, enquanto descobre o prazer de comunicar com os outros.

A fala, permanentemente partilhada entre as crianças e entre elas e o professor, não deve ser interrompida com correcções inibidoras. Os «erros» poderão ser explorados pelo professor em enunciados correctos e integrados, funcionalmente, nas trocas comunicativas.

## 1.º ANO

### *1. Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza*

- Exprimir-se por iniciativa própria:
  - em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos);
  - em pequeno ou grande grupo:
    - \* para organização e avaliação do trabalho, do tempo e dos conteúdos das aprendizagens;
    - \* na realização de projectos ou de actividades em curso (apresentar sugestões, pedir esclarecimentos, informar...).
- Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos...
- Descrever desenhos e pinturas (realizadas pelo aluno), fotografias, locais visitados...
- Comunicar, oralmente, descobertas realizadas pelo aluno.
- Contar histórias.
- Participar, em grupo, na elaboração de histórias e de relatos.
- Contar histórias inventadas.
- Completar histórias (imaginar o desenlace ou desenlaces de histórias).
- Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo (estudos realizados, desenhos, pinturas...).
- Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos...).
- Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros).

## ***2. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral***

- Interpretar enunciados de natureza diversificada nas suas realizações verbal e não verbal (uma ordem, um pedido, duas ordens seguidas, um recado).
- Identificar intervenientes (em contos orais).
- Reter informações a partir de um enunciado oral (um recado, um aviso).
  
- Formular perguntas e respostas.
- Responder a questionários.
- Dramatizar cenas do quotidiano, situações vividas ou imaginadas.
- Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonoras...) e vice-versa.
- Experimentar variações expressivas da Língua oral ( variar a entoação de uma frase, dizendo-a como quem ri, como quem chora, como quem pede, como quem manda, como quem pergunta).

## ***3. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral***

- Recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares).
- Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, cantares).
- Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes (em rimas, lengalengas, trava-línguas).
- Construir rimas, cantilenas...

## 2.º ANO

### COMUNICAÇÃO ORAL

#### *1. Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza*

- Exprimir-se por iniciativa própria:
  - em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos...);
  - em pequeno ou grande grupo:
    - \* para organização e avaliação do trabalho, do tempo e dos conteúdos das aprendizagens;
    - \* na realização de projectos ou de actividades em curso (apresentar sugestões, pedir esclarecimentos, informar...).
- Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos...
- Descrever desenhos, pinturas (realizadas pelo aluno), fotografias, quadros...
- Comunicar, oralmente, descobertas (realizadas pelo aluno).
- Contar histórias.
- Participar, em grupo, na elaboração de histórias e de relatos.
- Contar histórias inventadas.
- Completar histórias (imaginar o desenlace ou desenlaces possíveis, construir uma história da qual conhece apenas o desenlace ou as personagens).
- Construir histórias a partir de ilustrações.
- Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo (estudos realizados, pinturas, desenhos...).
- Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos).
- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar as opiniões dos outros, intervir oportunamente).

## ***2. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral***

- Interpretar enunciados de natureza diversificada nas suas realizações verbal e não verbal (uma ordem, um pedido, duas ordens seguidas, um recado, um aviso).
- Identificar intervenientes (em contos orais).
- Reter informações a partir de um enunciado oral (recados, avisos).
- Formular perguntas e respostas, recados, avisos.
- Responder a questionários.
- Dramatizar cenas da vida quotidiana, situações vividas ou imaginadas.
- Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora...) e vice-versa.
- Experimentar variações expressivas da Língua oral (variar a entoação de uma frase, dizendo-a como quem ri, como quem chora, como quem pede, como quem manda...).

## ***3. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral***

- Recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares).
- Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas).
- Participar na produção de rimas, cantilenas...
- Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes em rimas, lengalengas...
- Construir rimas, lengalengas...

### **3.º ANO**

## **COMUNICAÇÃO ORAL**

### ***1. Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza***

- Exprimir-se por iniciativa própria:
  - em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos, debates):
    - \* no âmbito da turma para organização, gestão e avaliação do trabalho, do tempo e dos conteúdos das aprendizagens;
    - \* na realização de projectos e de actividades em curso (apresentar sugestões, apreciar sugestões, pedir esclarecimentos, informar).
- Formular recados, avisos, instruções.
- Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos...
- Contar histórias.
- Contar histórias inventadas.
- Participar, em grupo, na elaboração de histórias, de relatos.
- Completar histórias (imaginar desenlaces possíveis, imaginar cenários, lugar, tempo, personagens, acções).
- Recriar histórias (transformar personagens – animais em pessoas e vice-versa – em objectos fantásticos).
- Apresentar e apreciar trabalhos individuais ou de grupo, dar sugestões para os melhorar ou continuar (estudos realizados, ou em curso, desenhos, pinturas).
- Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos).
- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente).

## ***2. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral***

- Interpretar enunciados de natureza diversificada nas suas realizações verbal e não verbal (recados, avisos, instruções...).
- Reter informações a partir de um enunciado oral (recados, avisos, instruções).
- Formular recados, avisos, instruções...
- Responder a questionários.
- Dramatizar textos próprios ou de outros, sequências de situações...
- Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora, pictórica).
- Experimentar variações expressivas da Língua oral (variar a entoação de frases, pronunciando-as com intencionalidades diferentes...).
- Interpretar e recriar em linguagem verbal mensagens não verbais (sons, gestos, imagens).

## ***3. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral***

- Recolher e seleccionar produções do património literário oral (contos, lendas, cantares, quadras populares, lengalengas, trava-línguas...).
- Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas, cantares, contos).
- Comparar versões diferentes dos mesmos contos.
- Participar na produção de rimas, lengalengas.

## 4.º ANO

### COMUNICAÇÃO ORAL

#### *1. Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza*

- Expressar-se por iniciativa própria:
  - em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos, debates).
    - \* no âmbito da turma para organização, gestão e avaliação do trabalho, do tempo e dos conteúdos das aprendizagens;
    - \* na realização de projectos e de actividades em curso (apresentar sugestões, expor e justificar opiniões, pedir esclarecimentos, informações...)
- Formular recados, avisos, instruções.
- Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos, sonhos.
- Contar histórias inventadas.
- Contar, resumidamente, histórias.
- Participar na elaboração oral de histórias, relatos, resumos.
- Completar histórias (a partir do seu desenlace, criando cenários, lugar, tempo, acções, personagens).
- Recriar histórias (transformando personagens: animais em pessoas, em animais fantásticos, em pessoas fantásticas...).
- Imaginar uma história (a partir da ilustração da capa de um livro, a partir do título de uma história, a partir da descrição das personagens) e compará-la com o texto original.
- Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo, dar sugestões para os continuar ou melhorar, expor e justificar opiniões, pedir esclarecimentos, informar.
- Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos).

- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente).

## ***2. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral***

- Interpretar enunciados de natureza diversificada nas suas realizações verbal e não verbal (avisos, instruções).
- Identificar intervenientes e acções, referenciando-os no espaço e no tempo.
- Reter informações a partir de um enunciado oral (avisos, instruções).
- Formular avisos, instruções.
- Distinguir factos de opiniões.
- Responder a questionários.
- Dramatizar cenas do quotidiano, textos próprios ou textos de outros.
- Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora, pictórica).
- Verificar experimentalmente características da Língua oral (variar a entoação de frases, dizendo-as com intencionalidades diferentes).
- Interpretar e recriar em linguagem verbal mensagens não verbais (sons, gestos, imagens).

## ***3. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral***

- Recolher e seleccionar produções do património literário oral (contos, lendas, cantares, quadras populares, lengalengas, trava-línguas).
- Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas, contos...).
- Comparar versões diferentes dos mesmos contos.
- Participar na produção de rimas e de lengalengas, introduzindo-lhes novos elos.
- Colaborar na produção de contos (com companheiros, com o professor...)

## CAPÍTULO III

### ***Processamento Linguístico do Oral***

Os processos de reconhecimento visual e auditivo das palavras estão estreitamente ligados ao conhecimento fonológico e lexical, e apoia-se na frequência de padrões e sequências de sons e de letras.

O reconhecimento de palavras é mais difícil na oralidade do que na escrita. Uma vez que na oralidade, as palavras surgem num *continuum* sonoro e não estão separadas como na escrita. Mas para compreender, é necessário mais do que reconhecer as palavras, é essencial organizar essas palavras e inseri-las em unidades mais extensas como grupos de palavras ou frases. E aí, surgem mais dificuldades na compreensão escrita do que na compreensão oral.

No oral, as indicações prosódicas (entoação, pausas, duração de sons...) são essenciais para que o ouvinte compreenda o que é dito.

Na escrita, o leitor apenas possui a pontuação para o ajudar a compreender o significado do que está escrito.

A compreensão do input verbal, ouvido ou lido, faz uso de diferentes tipos de conhecimentos: semântico, linguístico, não linguístico, o conhecimento do mundo, a experiência e a cultura.

Na produção verbal, o seu sucesso depende do conhecimento linguístico (léxico, sintaxe, estruturas gramaticais) e do conhecimento extra linguístico (factores de ordem pragmática), conhecimentos esses que são o resultado da aprendizagem da língua materna e das formas de comunicação marcadas culturalmente, que são adquiridos ao longo de toda a vida, no contexto da comunicação.

## **Competência (Meta)Linguística**

Pela importância que nos merece este conceito, dissertamos de forma breve sobre o mesmo.

O primeiro autor a introduzir o conceito de competência foi Chomsky (1965,1968), que a apresentou como o conhecimento que um falante possui do sistema da sua língua, isto é, das suas estruturas e regras, associando-lhe o conceito de desempenho ou performance, o uso concreto que um falante faz da língua em situações reais de comunicação.

Mais tarde, surgiram outras definições que se adequavam à área de actuação dos investigadores (Linguística, Sociolinguística e Psicologia).

Progressivamente, o significado de competência foi direccionado para uma perspectiva sobretudo comunicativa. Uma competência que se adquire e desenvolve no contacto com situações de comunicação. O indivíduo a partir do momento que nasce está inserido num meio linguístico, e ele aprende a língua e a fazer uso da mesma na interacção com os outros.

Outros teóricos direccionaram-se para a noção de competência linguística. O falante é capaz de usar a linguagem em diversas situações de comunicação e também ter um conhecimento da sua língua enquanto um sistema complexo.

Jakobson (1963, citado por Pliássova, 2005) introduz a noção de função metalinguística da linguagem, sendo ela que permite, numa situação de comunicação, a explicitação de significados, através da produção de enunciados sobre a própria linguagem.

Apesar de desde então terem surgido outros autores a definir o conceito de competência/consciência (meta)linguística, pode-se dizer que a consciência metalinguística inclui diversos tipos de capacidades, tais como dividir a fala nas suas diferentes unidades (palavras, sílabas, fonemas), segmentar as palavras nos seus referentes, distinguir as diferenças entre significados e significantes, compreender semelhanças sonoras entre palavras, distinguir a coerência semântica e sintáctica entre

os significados. Isto só é possível pela dupla propriedade da linguagem de ser utilizada tanto para descrever o mundo, como para se referir a si mesma.

A criança quando chega à escola já é capaz de usar a linguagem no contexto comunicativo. Esta capacidade é adquirida naturalmente. A consciência metalinguística, também, vai surgindo progressivamente na criança. Esta começa por se questionar sobre a pronúncia e significados das palavras, cria rimas e jogos de palavras.

Mas a aprendizagem da língua no contexto escolar é essencial para o aumento e desenvolvimento quer da linguagem em contexto comunicativo quer da consciência metalinguística.

A reflexão sobre a língua é mais do que a transmissão das suas regras de funcionamento, é também o desenvolvimento de um trabalho profundo e sistemático do conhecimento linguístico, para que os alunos, eles próprios, reflectam, questionem e tirem as suas próprias conclusões. Só assim, poderão usar a língua de uma forma consciente, segura e bem sucedida.

## **CAPÍTULO IV**

### ***Para uma didáctica do saber “falar” e do saber “ouvir”***

Um dos objectivos principais da educação linguística, no ensino obrigatório, é, sem dúvida, promover nas crianças as capacidades de expressão e compreensão (falar e ouvir; ler e escrever). No entanto, este trabalho quase nunca é feito nas escolas de uma forma didáctica, sistemática e planificada.

Antes de mais, é essencial salientar as diferenças funcionais e estruturais entre a língua oral e a língua escrita.

Em primeiro lugar, há uma distinção de permanência das mensagens no espaço e no tempo. Os textos escritos têm uma permanência superior, sendo, até, depositários materiais e simbólicos dos conteúdos mais importantes.

Há também diferença a nível das situações formais de comunicação, dando-se privilégio à modalidade escrita das línguas.

O texto escrito tem também a sua própria codificação, uma estrutura com os seus próprios elementos independentes da língua oral (signos particulares, siglas, abreviaturas, caracteres diversos).

Os textos mais complexos, tendem a organizar-se segundo as modalidades do escrito, devido às limitações perceptivas e de memória do texto oral.

## **Características da língua oral**

O falar, quer no momento da recepção quer no da produção, exige um ensino específico, uma vez que se pretende desenvolver competências específicas no aluno.

No entanto, para definir este ensino é necessário conhecer as características da língua oral.

Embora haja a percepção que a oralidade está associada ao uso informal da língua e que a língua escrita ao uso formal, isto nem sempre é linear. Pois, existem registos formais de discursos orais, com um elevado nível de planificação e com o emprego de uma linguagem específica.

Mas sem dúvida, a oralidade permite, de forma mais assídua, o uso informal.

Como conclui Mónica Berretta (1984:16, cit. por Sim-Sim, 2006):

“...se é verdade que a escrita é intrinsecamente mais formal, no que diz respeito à gama de variação funcional-contextual, e ainda que a linguagem escrita e o oral se encontrem atravessados pela mesma gama de variações, os pólos extremos desta gama não se encontram presentes em ambos os usos, embora o pólo da máxima informalidade se revele apenas no uso oral, enquanto que o pólo da máxima formalidade manifesta-se exclusivamente no uso escrito”.

Os alunos, quando chegam à escola, é, essencialmente, este uso informal que detêm da língua oral e deve-se ter isto em conta quando se procede à análise das necessidades e na definição de objectivos.

O falar está, habitualmente, ligado a situações comunicativas em que os interlocutores estão presentes e, neste contexto, estão presentes outros meios de comunicação não verbal - a mímica facial, o uso do olhar, gestos e posições – que advêm de regras e convenções partilhadas, que dão ao interlocutor outro tipo de informações que facilitam a compreensão. Uma compreensão que vai além do enunciado emitido verbalmente.

O texto escrito apresenta, geralmente, uma variedade de termos mais lata do que o texto falado. A fala usa essencialmente as palavras de maior frequência.

“ A comparação de listas de frequência pertencentes aos meios falado e escrito de uma mesma língua demonstra que a linguagem falada tem um léxico muito mais pobre, enquanto que a escrita apresenta um vocabulário muito mais variado. A relativa pobreza da língua falada coloca, sem dúvida, grande ênfase no conjunto da fisiologia de uma língua: a fala utiliza sobretudo as palavras de maior frequência, de tal modo que o núcleo do léxico, a sua parte fundamental, fica, por assim dizer, fortalecida” (De Mauro, 1971:107-108, cit. por Sim-Sim, 2006).

Em termos didácticos, isto é relevante para o desenvolvimento da competência semântica e pragmática. Os alunos que tendem simplesmente a “transcrever a fala”, revelam carências de competência semântica e pragmática, o que evidencia a necessidade de operações direccionadas para o desenvolvimento da linguagem falada, por relação ao desenvolvimento da escrita.

A produção oral está directamente relacionada com a memória a curto prazo e é menos controlada por parte do emissor do que a produção escrita. Embora possa ser corrigida segundo as intenções do falante, o êxito dos seus actos comunicativos ou a reacção do interlocutor.

A fala apresenta um carácter fragmentário devido “ às pausas na programação, às hesitações, às mudanças de programa, às auto-correcções, às frases incompletas e em geral à sintaxe partida/quebrada” (Berretta, 1984:18-19, cit. por Sim-Sim, 2006).

Embora a fragmentariedade e a descontinuidade da fala surjam no falante competente, o professor tem que alertar o aluno, em momentos de fala planificados (relatórios, intervenções com a ajuda de um guião, etc), que a compreensão do discurso é mais fácil se o emissor for capaz de falar com fluidez, sem recurso excessivo à auto-correcção.

## **As competências do ouvir e do falar**

Tendo por base os estudos de Bertocchi *et al* (1981, em Sim-Sim, 2006), pode-se apresentar as seguintes competências:

### **As competências do ouvir**

→ Competência técnica

Diz respeito aos aspectos exteriores, físicos do código, ou seja, a competência fonológica, a capacidade de identificar e reconhecer sons.

A criança, no caso da língua materna, já possui esta competência quando chega à escola. Embora seja uma capacidade que tem que continuar a ser desenvolvida.

→ Competência semântica

Refere-se a capacidade de estabelecer a relação entre os significantes e os significados, através da experiência que já possui dos modelos conceptuais adquiridos. Esta competência inclui o léxico mas também unidades mais extensas como frases simples e complexas.

→ Competência sintáctica e lexical

Permite ao ouvinte conseguir compreender as relações que se produzem no eixo sintagmático dentro de um enunciado, assim como as relações que se dão no interior de um texto.

→ Competência pragmática

A capacidade interpretar as informações recebidas sobre as características da situação comunicativa onde foi produzida a mensagem.

→ Competência selectiva

Intervém no uso da mensagem com uma determinada finalidade.

## **As competências do falar**

→ Competência ideativa

Permite planificar o conteúdo da mensagem.

→ Competência pragmática

Permite adequar a própria produção tendo em conta a situação comunicativa (a finalidade, os interlocutores, a escolha de uma certa variedade social ou registo, um estilo comunicativo específico).

→ Competência sintáctica e lexical

Permite a produção de textos com coerência interna e com sentido acabado.

→ Competência semântica

Permite a escolha da modalidade adequada para o sentido que quer comunicar e para a finalidade do discurso, faz uso do reservatório lexical na escolha dos lexemas.

→ Competência técnica

Permite uma dicção compreensível, tendo em conta o tom de voz, o ritmo e a própria posição perante o ouvinte do seu discurso.

## **Para uma didáctica do “saber ouvir” e do “saber falar”**

Educar para “saber ouvir” e “saber falar” no contexto escolar implica diferentes planos difíceis de limitar e classificar. São eles: o campo da interacção verbal na sala de aula, isto é, todo o agrupamento de comportamentos verbais, de tipo interpessoal, inerentes da comunicação que acontecem, normalmente, na sala entre alunos e professor, entre aluno e aluno, entre indivíduo e o grupo; o plano de ensino linguístico que se divide em ensino da língua materna e ensino de línguas estrangeiras; e o plano do uso cognoscitivo da linguagem oral, uma vez que, a linguagem oral serve para transmitir os conteúdos das disciplinas e para organizar e articular o pensamento.

No campo didáctico, estes planos são orientados para um mesmo objectivo: o desenvolvimento das capacidades linguísticas/comunicativas do aluno. Este desenvolvimento pressupõe estratégias específicas que têm de ser promovidas no contexto escolar e esta tarefa é uma tarefa de todos os professores.

Embora os professores tenham a consciência da importância da linguagem oral, ainda não há, de uma forma sistemática, um trabalho que promova o conhecimento e o desenvolvimento das capacidades do uso da linguagem oral, a nível da recepção e da produção. Portanto, para uma correcta didáctica das capacidades orais é essencial:

- a) que o professor tenha em consideração o tipo de língua que usa na escola e reflecta sobre esses usos;
- b) que estabeleça de forma clara o tipo de língua que quer que os alunos usem;
- c) que implemente estratégias e estabeleça actividades orientadas concretamente para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

Enquanto aluno, as necessidades do ouvir mais importantes são as curriculares e as funcionais.

No discurso oral, continuam a ser fundamentais as necessidades curriculares que implicam o uso de:

- Um falar interpessoal, em que a comunicação se centra, preferencialmente, na relação entre os interlocutores;

- Um falar heurístico, em que a comunicação destaca o processo da investigação;

- Um falar argumentativo, em que a comunicação está, particularmente, centrada na explicitação de uma tese ou de um ponto de vista, do qual se pretende convencer o ouvinte;

- Um falar metalinguístico, que incida, preferencialmente, nos elementos do código ou acerca do funcionamento do mesmo.

Tendo por base estas necessidades, é, então, possível definir correctamente os objectivos do ensino, objectivos que surjam por etapas para o ensino ser mais eficaz.

Assim, na linguagem oral parte-se de situações e funções já conhecidas e adquiridas até situações e funções linguísticas novas e mais complexas; parte-se de um falar/ouvir espontâneo até um falar/ouvir controlado e planificado; parte-se de uma linguagem quotidiana para uma linguagem mais elaborada, variada e mais completa.

## **A Educação do ouvir**

A eficaz compreensão de mensagens que os alunos ouvem, implica a capacidade de absorver todas as informações essenciais em função da finalidade do ouvinte. Além disso, é necessário ser capaz de relacionar as informações, fazendo as inferências adequadas e identificar a intenção comunicativa do emissor.

Para uma boa compreensão, as crianças têm que ser orientadas desde o ensino pré-escolar, no sentido de verbalizar o que vão fazer ou o que fizeram.

Uma menos conseguida compreensão do ouvido deriva de várias razões: carências linguísticas e de experiências; inadequação das mensagens tendo em conta os conhecimentos do aluno; um nível de atenção baixo ou uma atenção desadequada.

Enquanto educador, o professor pode utilizar algumas estratégias para desenvolver as capacidades do ouvir:

- ter a clara a percepção de até que ponto é realmente compreendido pelos alunos;
- é essencial que o professor saiba quais os conhecimentos que os alunos possuem e os tenha em consideração quando intervém oralmente;
- para facilitar a atenção e a concentração do aluno, é necessário orientar o ouvir, dando indicações antes de iniciar o discurso, sobre o tema, o objectivo para a tarefa do ouvir;
- sobre o mesmo tema, disponibilizar produções orais de diferentes fontes.

## **A Educação do falar**

A educação do falar, na escola, tem como finalidade principal passar de uma produção espontânea, sem planificação qualquer ou exigência, para uma produção controlada com uma planificação o mais elevada possível.

Desenvolver a capacidade do aluno para codificar, de forma clara e adequada, o pensamento em linguagem.

Para atingir este objectivo, o professor terá que promover e trabalhar diferentes modalidades do falar:

- o falar em situações de interacção comunicativa com a mudança de papéis entre emissor e receptor (conversação, discussão, argumentação);
- o falar para narrar ou descrever;
- o falar para aprender.

De forma a trabalhar todas estas aquisições, do falar e do ouvir, é essencial que o professor valorize a situação comunicativa, escolhendo as modalidades de comunicação, as variedades funcionais e contextuais, a estrutura das mensagens e a duração da comunicação. Ou seja, que estimule o *feedback* dos alunos, que disponibilize situações de comunicação polifuncionais, favoreça a comunicação bidireccional, regule o tempo de fala e, finalmente, esteja aberto às modalidades de comunicação dos alunos e estimule procedimentos graduais para poder ir das modalidades genéricas/indiferenciadas às modalidades específicas/ diferenciadas.

## CAPÍTULO V

### *O estudo do texto poético*

“Há no espírito das crianças tendências poéticas e uma verdadeira necessidade de ideal, que convém auxiliar e satisfazer, como elementos preciosos para a educação. (...)”

A poesia é o ideal percebido instintivamente.

É por tais motivos que a poesia constitui o instrumento por excelência acomodado para desenvolver, e até evocar, na alma infantil, (...) (o) sentimento do bem e do belo.” (Quental, cit. Por Gomes, 1993)

A criança, desde pequena, tem o contacto com a poesia por meio das cantigas de embalar. O tempo vai passando e a poesia continua sua trajectória no mundo infantil. São as cantigas de roda, os trava-línguas, as adivinhas, as lengalengas que a criança usa para acompanhar os jogos, para actuar magicamente sobre a natureza, regular o código social, facilitar a resposta pronta em determinadas circunstâncias. E, com isso, a criança memoriza poemas e canções inteiras, encantadas pelo ritmo, pela sonoridade, pelos jogos de palavras e, dessa, forma, vai interiorizando esse universo poético, mantendo uma relação afectiva e de prazer com essa linguagem.

Maria José Costa, na sua obra *Um Continente Poético Esquecido* (1992), refere mesmo as funções das rimas infantis:

A função pedagógica, isto é, as rimas são utilizadas como forma de ensinar regras, a pronúncia das palavras, a contar.

A função sociológica, ou seja, no grupo das crianças, as rimas, são factores de coesão.

A função psicológica, sobretudo, os trava-línguas, as lengalengas com obscenidades e os afiguris. Todas elas funcionam como uma libertação. A criança ao dizer aquilo que é proibido di-lo de uma forma em que não é penalizada. Além disso, envolvem uma das capacidades essenciais do ser humano que é a memória.

Também são úteis para exorcizar os medos próprios das crianças pequenas que acreditam no poder mágico das palavras como meio de alterar a realidade.

A função psicolinguística e linguística, uma vez que contribuem para o desenvolvimento da linguagem. É a componente fónica que é trabalhada e só depois a semântica e mais tarde a sintáctica.

A função lúdica, o uso de rimas nos jogos dão à criança a consciência que a linguagem não serve apenas para comunicar, mas também para brincar. As rimas proporcionam o gozo pela linguagem.

“Não só de efeitos auditivos se faz o poema.” (Bordini, M., 1986: 26). No poema existe o jogo de sentidos, em que as palavras apontam para duplos sentidos o que obriga a operações mentais de decifração. A imaginação é induzida a trabalhar criativamente, reorganizando registos de vivências perpetuais.

A poesia para a infância orientada ora para o gozo corporal do som, ora para o prazer fantástico das imagens, ora para o jogo ideológico, constitui um desafio cognitivo para a criança.

Em contacto com o texto poético, a criança é tomada por vivências que a distanciam do seu ambiente linguístico e social ( Bordini, M., 1986). Esse deslocamento processa-se num clima de segurança, em que o incomum produz prazer e não medo.

A poesia, para a criança, pode ser a faísca que acende o deslumbramento, a capacidade de se surpreender, de se abrir sem reservas para aquilo que lhe é estranho e desconhecido.

A experiência do poético pode agitar o que é habitual e consensual, proporcionando uma abertura ao diverso, à diferença, para que investigue e indague a natureza das coisas nessa brincadeira de sons, conceitos e vivências fantásticas. Pode permitir que mantenha viva essa capacidade tão própria da criança de se maravilhar com o outro e com o mundo.

## ***A Poesia e a Língua Materna***

A poesia promove, no âmbito da Língua Materna, a aprendizagem da escrita e da leitura, bem como o aperfeiçoamento da oralidade. Por sua vez, esta linguagem polissémica facilita a aquisição de novos vocábulos, assim como estimula o aparelho fonador repercutindo-se, no controlo respiratório, na correcta articulação das palavras, entre outras potencialidades asseguradas pela dimensão poética (Neto, 2007).

No entanto, ao longo dos tempos, os adultos perspectivam o conceito de poesia como algo arcaico, incompreensível e fora de moda. Muitos são aqueles que emitem que esta apresenta-se como uma «língua morta» similar ao latim que não acompanha a evolução da sociedade. No entanto, esta ideia errónea repercute-se na criação de barreiras aquando da tentativa das crianças penetrarem na poesia (Jean, 1995).

No entanto,

No meio ou à margem de tudo isto, é evidente que a poesia parece ser um *corpo de linguagem* estranho aos usos e aos costumes, tanto mais que a *língua dos sonhos e das emoções*, para um número significativo de crianças e, sobretudo de adolescentes, é das canções da moda (Jean, 1995: 135).

Ao invés da apatia dos adultos face à poesia, como preconiza Jean (1995), as crianças nutrem um fascínio ímpar pela poesia. Precisamente, no que respeita ao 1º ciclo do ensino Básico, e mais concretamente no âmbito do 2.º ano de escolaridade, “ (...) as crianças lêem melhor e mais depressa os textos de poesia que lhes são propostos do que os textos em prosa.” (*idem*: 136) Isto porque, a poesia para crianças e para adultos facilita a aprendizagem da língua.

Diariamente, os professores constataam, nas escolas, que as crianças apresentam uma atitude positiva face ao domínio do poético. No que respeita a crianças que

apresentam dificuldades na articulação e pronúncia das palavras que articulam, a poesia surge como uma estratégia facilitadora desta função. Isto porque, a leitura de poemas e as canções entoadas facilitam a articulação e pronúncia das palavras proferidas (Magalhães, 1999).

De igual modo, a poesia emerge como a linguagem por excelência em que a polissemia do vocabulário constitui a emancipação da conotação. Assim, cada pessoa interpreta, livremente o texto de acordo com as suas motivações e sentido crítico de análise textual (Jean, 1995).

No âmbito de um plano pedagógico, a poesia não deve surgir com carácter de obrigatoriedade, mas sim através de estratégias que persuadam a criança para este domínio da linguagem. O professor deve permitir que a criança recrie para si o texto e interprete-o de acordo com a sua natural imaginação. Por sua vez, a imaginação efectiva-se por meio da linguagem corrente (Jean, 1995).

Desta forma,

(...) a prática dos «jogos de palavras» poéticos, apesar de indispensável para abrir o espírito das crianças e dos adolescentes (e a sua prática) a essa outra língua que existe na língua, não poderá constituir, como ainda hoje é muito frequente, a actividade poética essencial na escola (Jean, 1995: 56).

A poesia surge, assim, como terapia de correcção de lacunas registadas em disléxicos, aléxicos, autistas ligeiros, bem como noutras crianças portadoras de algum distúrbio. O poder da poesia manifesta-se num olhar, num sorriso, numa repetição que circula, avidamente neste círculo vicioso de viver na/ com/ pela poesia.

Na óptica de Jean (1995) o paralelismo eminente entre a leitura e a escrita acompanham o desenvolvimento humano, desde os mais remotos tempos. Se por um lado, um bom domínio da leitura implica uma boa escrita; por outro, uma escrita fruída repercute-se numa “leitura de desejo”, uma leitura aprazível. Assim, “ (...) uma boa

leitura (...), é uma leitura de desejo e que, ao desejo de ler, se associa um desejo de escrever.” (Jean, 1995: 132).

Mediante o exposto, como refere Pires (2008), o discurso poético esteve também, associado desde sempre à oralidade. No entanto, o seu vínculo ao domínio da escrita apresenta mais força, na actualidade.

Neste pressuposto, a poesia apresenta-se como a âncora na conquista da Língua Materna, por parte da criança. Isto deve-se ao facto, do simples poema “entrar pelo ouvido” por meio da oralidade e, posteriormente registar-se num suporte gráfico que assegure a sua sobrevivência ao longo dos anos (Jean, 1995).

Compete-nos à nós, profissionais do Ensino, criar condições que promovam um bem falar para um falar bem. Por outro lado, o universo linguístico da criança impregna, em harmonia, a língua escolar, a língua familiar, a língua do recinto escolar e a língua dos órgãos de comunicação social (Jean, 1995).

No contacto com as diversas produções poéticas constata-se a liberdade de apresentação dos poemas, quer no que concerne à grafia, quer no condizente ao efeito visual. Pode averiguar-se que a ausência de hierarquização da palavra, bem como a (in) existência de pontuação verifica-se em qualquer obra poética. Por ventura, a presença do nome concreto aproxima as crianças a este domínio. Em paralelo, o verbo de acção caracteriza a escrita aprazível dos textos poéticos. Isto porque, o adjectivo e o verbo permitem à criança experimentar este mundo de sensações – auditivas, visuais, etc. (Pires, 2008)

Quando a criança produz, livremente o seu próprio texto ela sente-se completamente motivada no âmbito deste momento. No entanto, cabe aos professores uma visão que deixe a criança concretizar-se como escrevente do seu escrito.

Em síntese, torna-se imprescindível a formação de professores nesta área poética com vista a que cada um (re) encontre as suas próprias raízes e realize os seus sonhos mais profundos como refere Jean, (1995).

## Armazenamento, Produção e Elaboração da Informação

Para Sim-Sim *et al.* (1997), existem três capacidades humanas longitudinais a todo o processo de aprendizagem, especialmente no que concerne à área transdisciplinar da Língua Materna: armazenamento, produção e elaboração.

Embora a eficácia destas capacidades se relacione com a versatilidade da memória, bem como dos derivados processos mentais, emerge aqui o uso verosímil da atenção, automatização e discriminação. (Pires,2008)

No que concerne à primeira etapa – o armazenamento – a sua eficácia vincula-se com a identificação da entrada (*input*) da nova informação com o material armazenado; a produção prende-se com a construção (*output*) de novo material suportado pela informação armazenada na memória; por fim, a elaboração incide num tratamento de informação do material disponível na memória. Estas “*démarches*” processam-se de forma articulada e sequencial e visam promover o desenvolvimento global da criança. (Sardinha,2005)

Vejamos a sequência proposta por Inês Sim-Sim.



Figura 1 - (Sim-Sim et al., 1997)

Em síntese, este processo apresenta-se semelhante à vivência da poesia. Numa fase inicial, surge um momento de recepção (o contacto com a poesia); seguidamente, o aluno envolve-se numa fase de construção com base nas aquisições precedentes (o aluno produz os seus próprios textos poéticos). Finalmente assistimos a uma reflexão que permite a articulação do material existente na memória (emancipação da criatividade a partir do já existente com vista à formação do “novo”).

É evidente que os vários tipos de memória se articulam entre si. A criança que reconhece pode vir a produzir e, posteriormente, a elaborar. O Processo de Compreensão, na opinião de Sim-Sim, deve, assim, preceder o Processo de Produção para posterior Elaboração.

Assim, no sentido de colocarmos em prática as nossas actividades, de forma reflectida, apresentamos o projecto com todos os cenários aí envolvidos.

### ***Projecto: Viajar com as Palavras***

1 – Justificação da escolha do tema

2 – Competências a desenvolver:

- construção da personalidade das crianças;
- desenvolvimento da sensibilidade estética, da imaginação, da criatividade;
- desenvolvimento da(s) linguagem(s).

3 – Intervenientes no projecto:

Alunos, Professora e famílias.

4 – Contextos:

4.1 – Escola

4.2 – Sala de aula

5 – Materiais:

- Obra *Aquela nuvem e outras* de Eugénio de Andrade

6 – Actividades:

- Audição de poemas
- Leitura de poemas
- Memorização de poemas
- Produção de “jogos poéticos”
- Recitação de poesia

7 – Avaliação

- Registo das interacções com as crianças
- Opinião dos pais (comentários)

## **1. Justificação da escolha da obra**

Para trabalhar poesia na sala de aula, é essencial que o professor tenha sensibilidade e prazer pelo texto poético, que seja capaz de entrar no mundo da imaginação do sujeito poético deixando que o aluno viva o seu próprio mundo imaginário.

Essa é uma das razões porque escolhemos esta obra, porque nos dá prazer, enquanto apreciadores de poesia, leitores e re-leitores dos seus poemas.

É uma obra que apresenta uma complexidade progressiva onde os poemas surgem num crescendo de extensão e de complexidade. O que aliás está de acordo com a própria sequencialização de conteúdos (do menos complexo para o mais complexo).

Os seus textos estão muito próximos da poesia de tradição oral, das rimas infantis, alguns, até, se baseiam em rimas conhecidas pelas crianças. O reportório da poesia tradicional é, pois, um molde através do qual se cria e recria, tendo em conta a nossa cultura.

Os poemas, presentes nesta obra, são pequenas narrativas com personagens, isto é, histórias mais ou menos completas onde nunca se descarta o aspecto fónico da linguagem.

Também os temas abordados estão muito próximos das crianças desta idade, de sete e oito anos, contendo os animais, a natureza, o sonho, a liberdade – temas do mundo actual. E, além disso, está também presente a metapoesia, o tema do enunciar poético bem como o tema da palavra, que irá permitir aos alunos a reflexão sobre o seu próprio sentir poético.

As crianças são muito sensíveis aos ritmos diferenciados, às cadências das palavras, aos sons, logo, os poemas contidos nesta obra permitem-lhes a exploração de várias sensações.

Mediante o exposto, pensamos que esta obra poderá desempenhar um papel fundamental na construção da personalidade, no desenvolvimento da sensibilidade estética, da imaginação, da criatividade, além das capacidades linguísticas dos alunos.

## O autor: vida e obra

Eugénio de Andrade, pseudónimo de José Fontinhas, nasceu em 19 de Janeiro de 1923 em Póvoa de Atalaia, Fundão, no seio de uma família de camponeses. A sua infância foi passada com a mãe, na sua aldeia natal. Mais tarde, prosseguindo os seus estudos, foi para Castelo Branco, Lisboa e Coimbra, onde residiu entre 1939 e 1945. Em 1947 entrou na Inspeção Administrativa dos Serviços Médico-Sociais, em Lisboa. Em 1950 foi transferido para o Porto, onde fixou residência.

Entre as dezenas de obras que publicou encontra-se, na poesia, *Os amantes sem dinheiro* (1950), *As palavras interditas* (1951), *Escrita da Terra* (1974), *Matéria solar* (1980), *Rente ao dizer* (1992), *Ofício da paciência* (1994), *O sal da língua* (1995), e *Os lugares do lume* (1998).

Em prosa, publicou *Os afluentes do silêncio* (1968), *Rosto precário* (1979), e *À sombra da memória* (1993), além das histórias infantis *História de uma égua branca* (1977) e *Aquela nuvem e outras* (1986).

Recebeu um sem números de distinções, entre as quais o prémio da Associação Internacional de Críticos Literários (1986), Prémio D. Dinis da Fundação Casa de Mateus (1988), Grande Prémio de Poesia da Associação Portuguesa de Escritores (1989) e Prémio Camões (2001). Em Setembro de 2003, a sua obra *Os sulcos da sede* foi distinguida com o prémio de poesia do Pen Clube Português.

Faleceu a 13 de Junho de 2005, no Porto.

## **1.2 A obra:** *Aquela nuvem e outras*

O título, ligado à natureza, parece-nos muito poético, muito evocativo, mas também polissémico. Poético porque apresenta uma forte reivindicação do sonho. Evocativo porque explicita aquilo que o leitor vai ler. Polissémico porque tem um valor metafórico: aquele poema e outros, transportando-nos para outras leituras.

A dedicatória dá a ideia de que existe uma progressão nos poemas. Sendo que aquela é composta por um conjunto de poemas que vai acompanhando o crescimento de uma criança. (Gomes, 1993)

Poemas de uma complexidade progressiva, já que os primeiros são mais curtos, e são, fundamentalmente, rimas infantis e adivinhas. Mas, à medida que o livro avança, surgem canções infantis, canções e trava-línguas numéricos e ainda lengalengas. (Gomes, 1993)

A temática dos poemas anda próxima dos pequenos leitores, apresentando um olhar inaugural sobre as coisas. Por vezes, através dos olhos de uma criança, outras vezes, através do olhar dum sujeito lírico adulto que procura ver as coisas como uma criança as veria. (Gomes, 1993)

Está presente uma adoração pelas coisas simples que leva o poeta a incluir nos seus poemas considerações e diálogos. Fala-se da passagem do tempo, como em “Verão”, “O Inverno”, “Andorinha”; das coisas simples do quotidiano, visíveis em “O pastor”; dos animais, tais como “O gato”, “O burro de Loulé”, “O lagarto”, “Canção da Leonoreta”, “Canção da Joanelha”, “A Formiga”, “Andorinha”, “Cavalos”, bem como de elementos da natureza como plantas, frutos, mar e sol. Podemos ainda dizer que também está presente o sonho e a liberdade, numa perspectiva bastante infantil e cativante, vejamos a título de exemplo, “Aquela nuvem”, onde um sujeito pede à nuvem que o leve a ver o mundo, ou “Não quero, não”, uma aspiração da liberdade, um monólogo que diz não à submissão, à vontade dos outros, ou ainda “Faz de Conta”. Outros temas importantes são a enunciação e próprio fazer poético “A rosa e o mar”, “Andanças do poeta”, “Frutos”.

## **Articulação da obra com as competências do Currículo Nacional, com o Projecto Educativo e com o Projecto Curricular de Turma**

A língua materna enquanto mediadora de práticas sociais de qualquer sujeito, é, hoje, vista como motor de inserção de todos os indivíduos na sociedade a que pertencem.

Não saber falar é não saber agir, é, inclusivamente, não saber pensar. (Azevedo, 2006) A língua materna, neste caso, a Língua Portuguesa, é, hoje, vista como algo imprescindível numa perspectiva transversal a todo o currículo, saber ler, saber escrever e saber falar com correcção é poder dominar todas as outras áreas do currículo, como a Matemática, o Estudo do Meio, e até as áreas das expressões e das áreas não-disciplinares.

O Projecto Educativo da nossa escola vê, assim, uma indiscutível urgência na formação em língua materna de todos os alunos sem excepção.

Em anexo (A) poder-se-á apreciar tal justificação.

Também no Projecto Curricular de Turma apela a transversalidade da Língua Portuguesa, estando, portanto, em sincronia com o Projecto Educativo.

O tema “Universo” será tratado de forma transversal em todas as áreas, decorrendo daí a nossa escolha da obra *Aquela nuvem e outras* que apresentamos, de forma detalhada, mais adiante.

## 2. Competências a desenvolver

A descoberta dos recursos expressivos da linguagem é uma conquista importantíssima no processo de aquisição e desenvolvimento das capacidades verbais da criança. Ao longo desse processo, o contacto com o texto poético constitui um marco fundamental, na medida em que fornece à criança meios para descodificar as diferentes estratégias discursivas que povoam, desde sempre, o seu mundo em expansão. (Azevedo, 2006)

O papel desempenhado pelo texto poético, em sala de aula, liga-se ao facto de pôr a própria linguagem em questão, libertando-a de automatismos. Por essa razão, a poesia para crianças não cumprirá o seu papel enquanto subestimar a inteligência do leitor, recorrendo a noções simplistas, a banalizações de forma e conteúdo, a diminutivos pueris.

Matilde Rosa Araújo apresenta-nos uma boa caracterização desses produtos “literários”:

“Dantes, geralmente, o que era dado à criança era prosa versificando-a, aí foi sempre o grande engano do educador em face da poesia e da criança. Daí todo o peso fabular, daí toda a poesia da utilidade – daí o desconhecimento da poesia do prazer, da própria sensualidade da palavra ou do texto em si.” (1988:21)

No mundo actual, a sociedade da informação e do mercado impõe a *adultização* da criança. A poesia representa, nesse contexto, um espaço protegido em que é possível recuperar o sentido lúdico da experiência com a palavra, bem como fomentar uma abordagem alternativa à sua instrumentalização. Fruto de grande liberdade criativa, a poesia estimula a potência imaginativa da criança. Mergulhando-a no frescor da língua, ajuda a formar leitores activos, mais habilitados a enfrentar a prosa do mundo.

### **Competências a desenvolver:**

- construção da personalidade das crianças;
- desenvolvimento da sensibilidade estética, da imaginação, da criatividade;
- desenvolvimento da(s) linguagem(s).

### **3. Intervenientes no projecto**

#### **3.1. Caracterização da Turma**

A turma é constituída por vinte alunos, dezanove matriculados no 2.º ano de escolaridade e um aluno no 3º ano, sendo que um aluno retido no 2.º ano de escolaridade.

São onze alunos do sexo feminino e nove alunos do sexo masculino.

A idade dos alunos está compreendida entre os sete e os nove anos .

A maioria das crianças frequentou Jardim de Infância e alguns frequentam, após as aulas, espaços de ATL da zona. As crianças interessam-se, no geral, por alguns temas sociais, pelas suas amizades, por programas de televisão, por desporto e por jogos de computador e/ou consolas.

A turma teve um início de percurso escolar bastante atribulado e instável. No ano lectivo anterior, o 1º ano de escolaridade, os alunos tiveram cinco professoras e portanto há muitas aprendizagens que não foram consolidadas, a nível da Língua Portuguesa e da Matemática.

Este ano lectivo, tem-se feito um esforço enorme para recuperar essas aprendizagens. Apesar do trabalho desenvolvido e do empenho das próprias crianças, estas ainda apresentam muitas lacunas e têm que ser constantemente estimuladas e incentivadas.

### **3.2. A Professora**

Sou professora do 1º ciclo há treze anos. Tenho uma formação muito ligada à Língua Portuguesa desde o secundário, área de Humanísticas, bacharelato na variante de Português e Inglês, licenciatura em especialização de Língua Portuguesa. Portanto, trabalhar projectos ligados à esta área são bastantes motivadores e apelativos.

Aliás, ao longo da minha prática, tento sempre trabalhar a aspectos da Língua Portuguesa que vão além do estipulado nos documentos mais próximos e acessíveis aos alunos como os manuais. Projectos ligados à poesia (trava-línguas, lengalengas, adivinhas, textos poéticos), ao texto dramático (desenvolvendo todo o processo, desde a escolha do texto, trabalho sobre o mesmo, cenários, adereços, dramatização). Procurando envolver todos os alunos e pais e partilhar esse trabalho com a comunidade escolar, quer através das festas de escola, levando os trabalhos a outros espaços como a escola sede de Agrupamento, aos jardins-de-infância, e pela correspondência escolar.

### **3.3. As famílias**

O nível sócio-económico e cultural em que estas crianças se inserem é a um nível médio, se considerarmos as condições em que vivem, o nível de habilitações literárias dos pais e as suas profissões.

Relativamente ao agregado familiar a que pertencem, um deles é monoparental (a criança vive com a mãe e com mais quatro irmãos); existe apenas uma família numerosa e os restantes apresentam um agregado familiar de três ou quatro elementos.

## **4. Caracterização do Contexto da Intervenção**

### **4.1 A Escola e o Meio Envolverte**

A escola situa-se na freguesia de Baguim do Monte, no concelho de Gondomar. É do plano centenário com sete salas de aula, um polivalente, sala de informática, um gabinete de apoio e cozinha. O espaço do recreio é amplo em redor da escola, beneficiando ainda de um campo de jogos pertencente à escola.

A área circundante é residencial com os mais variados tipos de serviços e comércio ao serviço da população.

A escola pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Baguim do Monte que conta, no total, com cinco Escolas do 1.º Ciclo, quatro Jardins de Infância e a Escola-sede do Agrupamento, a EB 2/3 Frei Manuel de Santa Inês.

## 4.2. Sala de aula

### Caracterização do espaço pedagógico de intervenção

A poesia não surgiu na sala de aula apenas no momento em iniciámos o trabalho da obra *Aquela nuvem e outras*, de Eugénio de Andrade.

A poesia tem estado presente ao longo do ano lectivo.

Em Novembro, para introduzir o texto poético na sala de aula e analisar as suas especificidades, os alunos trabalharam o poema “ Lua” de Luísa Ducla Soares, do livro *O Planeta Azul*:

LUA

Ó Lua, cara redonda,  
Ó Lua, meu lindo queijo,  
Se fores queijo vou comer-te,  
Se fores cara dou-te um beijo.

Ó Lua, meu candeeiro  
Que está pousado no ar,  
Olha que o Sol já se pôs,  
Acende a luz do luar.

Ó Lua, que vais tão alta  
E voas como um balão,  
Um dia hei-de alcançar-te  
A bordo de um foguetão.

A escolha do poema deveu-se ao facto de, este ano lectivo, o tema da Área Projecto ser o Universo, mas também devido à musicalidade, à rima, à escolha das palavras pela autora, que joga com metáforas bastante sugestivas, ao comparar a Lua à cara, ao queijo, ao candeeiro, ao balão, para as quais procurámos explorar as razões dessas comparações, dessas escolhas. Além disso, é um poema que está repleto de um imaginário do mundo da criança: o diálogo com a Lua, o sonho de voar num foguetão e a afectividade presente em todo o texto.

Após a exploração oral e dialogada com os alunos, foram registadas as rimas e as comparações no quadro e no caderno diário. Depois os alunos, de acordo com essa exploração, fizeram a ilustração do poema e só depois é que viram a ilustração presente no livro e foram discutidas as diferenças.

Em Fevereiro, a turma trabalhou e explorou trava-línguas presentes na obra *Destrava Línguas*, recolha de Luísa Ducla Soares. Os trava-línguas fizeram parte de uma actividade inserida no Plano Anual de Actividades, Correspondência entre ciclos (Pré-escolar e 1º Ciclo), que pretende desenvolver o objectivo do Projecto Educativo do Agrupamento “Considerar a Língua Portuguesa como uma aprendizagem transversal a todas as áreas disciplinares/disciplinas”.

Os trava -línguas foram escolhidos de acordo com o público-alvo, os meninos do Jardim de Infância, um grupo com crianças de três, quatro e cinco anos:

O rato roeu a rolha da garrafa  
do rei da Rússia

- O que é que há cá?
- É o eco que há cá.
- Há cá eco?
- Há cá eco, há.

Enquanto a pega  
papa a fava,  
porque não papa  
a fava a pega?

Debaixo daquela pipa  
Está uma pita.  
Pinga a pipa,  
Pia a pita,  
Pia a pita,  
Pinga a pipa.

Depois da escolha dos trava-línguas, um grupo de alunos elaborou um cartaz para onde passou os trava-línguas e fez a ilustração. Outro grupo de alunos memorizou os trava-línguas. Outros alunos ficaram responsáveis por apresentar e dar o cartaz aos meninos do Jardim de Infância, dizendo o que foi feito e de onde foram retirados.

No dia 19 de Fevereiro, fomos ao jardim apresentar o trabalho. Lá houve a exploração dos trava-línguas, as palavras os sons com a ajuda das docentes com a repetição oralmente dos mesmos.

Em Março, participámos no concurso “ Poemas Soltos”. Este projecto tem vindo a ser proposto ao Agrupamento já há algum tempo. Neste concurso, participam as turmas do 1º Ciclo, fazendo chegar à Coordenadora da Biblioteca os poemas produzidos na sala de aula, que depois são escolhidos/ seleccionados e, posteriormente, compilados num livro com o mesmo nome, *Poemas Soltos*.

O jogo poético, que enviámos, foi elaborado, em Dezembro, em grande grupo, na sala de aula, a partir da leitura e exploração de um poema do manual sobre o Inverno:

Trovoada

Fez-se o céu cinzento,

levantou-se o vento

e as folhas secas

voaram pelo chão.

Dois riscos de luz

saltaram das nuvens

e, dali a nada,

estalou um trovão.

Mas a trovoada

passou num instante

e o Sol apareceu,

risonho e brilhante.

Verbo, *Despertar 2, Língua Portuguesa*, p. 48

Daí partimos para as características dessa estação do ano, foram registadas no quadro e no caderno diário, de seguida procurámos rimas. O trabalho final resultou neste jogo poético:

O Inverno é frio

No Inverno há dias frios,

No Inverno há vento.

É o tempo dos arrepios,

É o tempo cinzento.

As árvores estão despidas,

Os campos têm geada.

As pessoas muito vestidas,

A Natureza parada.

Em Março, de acordo com o tema da Área Projecto, Universo, abordámos, o poema “Canção da Terra” de Luísa Ducla Soares do livro *O Planeta Azul*:

### Canção da Terra

A Terra é nossa, quem vai permitir  
Que alguém se lembre de a destruir?

- Nas frescas águas do rio  
Dançam os peixes de prata  
E toca a música de água,  
Azul e branca, a cascata.

Nos verdes campos de Abril  
Entre papoilas vermelhas  
Coelhos bravos saltitam  
Arrebitando as orelhas.

Há um perfume no ar  
Feito de brisas marinhas.  
Já começam a chegar,  
Aos bandos, as andorinhas.

De mãos dadas vão cantando,  
Com suas vozes tão belas,  
Crianças pretas e brancas,  
Índias e amarelas.

A Terra é nossa, quem vai permitir  
Que alguém se lembre de a destruir?

Para ser cantado e apresentado em forma de expressão dramática na festa de final de ano.

Antes disso, foi explorada a obra em que está contido este texto poético.

Analísamos o título: qual é esse planeta? Porquê a cor azul?

De seguida, lemos a informação que estava na capa: título, autora, ilustradora (o que faz cada uma delas), a editora, o ano de edição.

Depois analisámos a contra-capá, o que seria aquele pequeno texto que estava na contra-capá? Os alunos responderam que era um “bocadinho” do texto que estava nas páginas. Lemos, então, o texto da contra-capá. Foram abordadas e discutidas algumas palavras-chave contidas nesse pequeno texto: convite, viagem, Terra, casa, ignorada, deslumbrar-nos, reflectir.

A seguir, no caderno diário, foi elaborada a ficha do livro registando o nome da obra, da autora, da ilustradora, da editora e a data de edição.

Após este trabalho, foi lido em voz alta, lemos o poema. Depois, os alunos participaram activamente na exploração do poema, dos espaços e intervenientes referidos no poema, e qual a mensagem principal que se quer assinalar com este texto. Todo esse trabalho é essencial para depois se proceder a um trabalho de expressão corporal e de expressão dramática.

De seguida, os alunos ouviram o poema musicado, cantaram-no, e depois partimos para a exploração dos gestos possíveis que podem acompanhar a apresentação no final do ano.

Ouviram e cantaram várias vezes e, no final, a seguir a ficha do livro, no caderno diário, fizeram uma ilustração do Planeta Azul. Surgiram trabalhos muito interessantes e enquanto desenhavam e pintavam, os alunos, baixinho, cantavam o poema ou entoavam a sua melodia.

## **5. Materiais**

- Livro *Aquela nuvem e outras*, de Eugénio de Andrade;
- Quadro e giz;
- Cadernos diários;
- Canetas, lápis, borrachas, aguças, lápis de cor;
- Folhas.
- Computador e projector;

## 6. Actividades

Não havendo, no Currículo Nacional para o 1º Ciclo, indicações específicas para a abordagem da poesia na sala de aula, tomamos como referência e apoio, no desenvolvimento das actividades, estratégias definidas por autores que se debruçaram sobre o tema. São elas:

→ A motivação para a leitura da poesia, “associando-a o mais possível a todo o tipo de aprendizagens e de textos” (Cabral, 2002:60) e não a apresentando apenas como mais um conteúdo escolar ou académico;

→ A leitura de textos poéticos de qualidade (Collom & Noethe, 2005), de vários tipos (Lukens, 2007) de crescente grau de dificuldade e beleza, de modo a constituir-se como um desafio a ir mais longe e mais fundo na compreensão (Magalhães, 2006) e na fruição estética;

→ A aproximação do texto poético a outras linguagens artísticas de qualidade em ordem a superar o preconceito de que a poesia se inscreve exclusivamente no reino da formalidade e do tédio (Lansky, 1997);

→ O contacto individual e visual (Jean, 1995) com o texto poético, para que se concretize uma apropriação simultaneamente pessoal e integral ao texto como um todo, como uma unidade orgânica (Nozick, 1981; Pierce, 2003);

→ A abordagem progressivamente complexa no sentido de desenvolver os níveis de compreensão e de fruição estética (Souza, 2006);

→ A oferta de ferramentas para a resolução dos problemas de compreensão do texto poético (Carter, 1998; Sharp, 2005) em ordem a desenvolver uma dinâmica de ensino-aprendizagem colaborativa entre professor e alunos e vice-versa e outros agentes educativos (Collom & Noethe, 2005);

→ O desenvolvimento da metacognição, desafiando cada um a tomar consciência e a inteirar-se dos processos pessoais de aprendizagem (Sheiman, 1999; Laubenthal, 2000);

→ A associação do poema com os restantes domínios do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa de modo a evidenciar o carácter simultaneamente transversal e universal do texto poético (Johnson & Myklebust, 1967);

→ A contemplação dos saberes e valores transversais que a poesia por inerência proporciona (Bloom, 1997; Galda & Liang, 2003);

→ A procura da plenitude do acto educativo, através da poesia, que potencia o desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afectivas e criativas, entre outras (Grimes, 2000).

## **Actividade nº1**

Apresentação do livro e abordagem do poema “Aquele nuvem”

### **1º Momento**

Apresentação do livro aos alunos: título, autor, ilustrador, editora, livro de poemas.

Elaboração da ficha do livro, registo e ilustração.

Análise e discussão do título do livro: possíveis associações da palavra nuvem ao sonho (“estar nas nuvens”), à viagem, à natureza, à liberdade; associação de “aquele nuvem e outras” a aquele poema e outros.

### **2º Momento**

Abordagem do poema “Aquele nuvem”:

- escrita do poema no quadro;
- leitura modelo feita pela professora;
- registo do poema no caderno diário;
- análise da estrutura do poema, o número de estrofes, e da pontuação usada, sobretudo, o travessão, que introduz o diálogo;
- análise semântica do poema, explorando os sentidos do poema: um diálogo entre uma nuvem e um sujeito, os diferentes momentos e sentimentos presentes – o desejo de viajar, de conhecer sítios novos, a impossibilidade da realização dessa vontade, um certo ressentimento.

### **3º Momento**

Desenvolvimento da leitura:

- em pares, leitura dialogada do poema, cada um assumindo um dos intervenientes (nuvem e sujeito), procurando através da voz, entoação mostrar os sentimentos abordados no poema;
- escolha, pela turma, do par mais emotivo, mais enfático;

**4º Momento:**

-ilustração do poema.

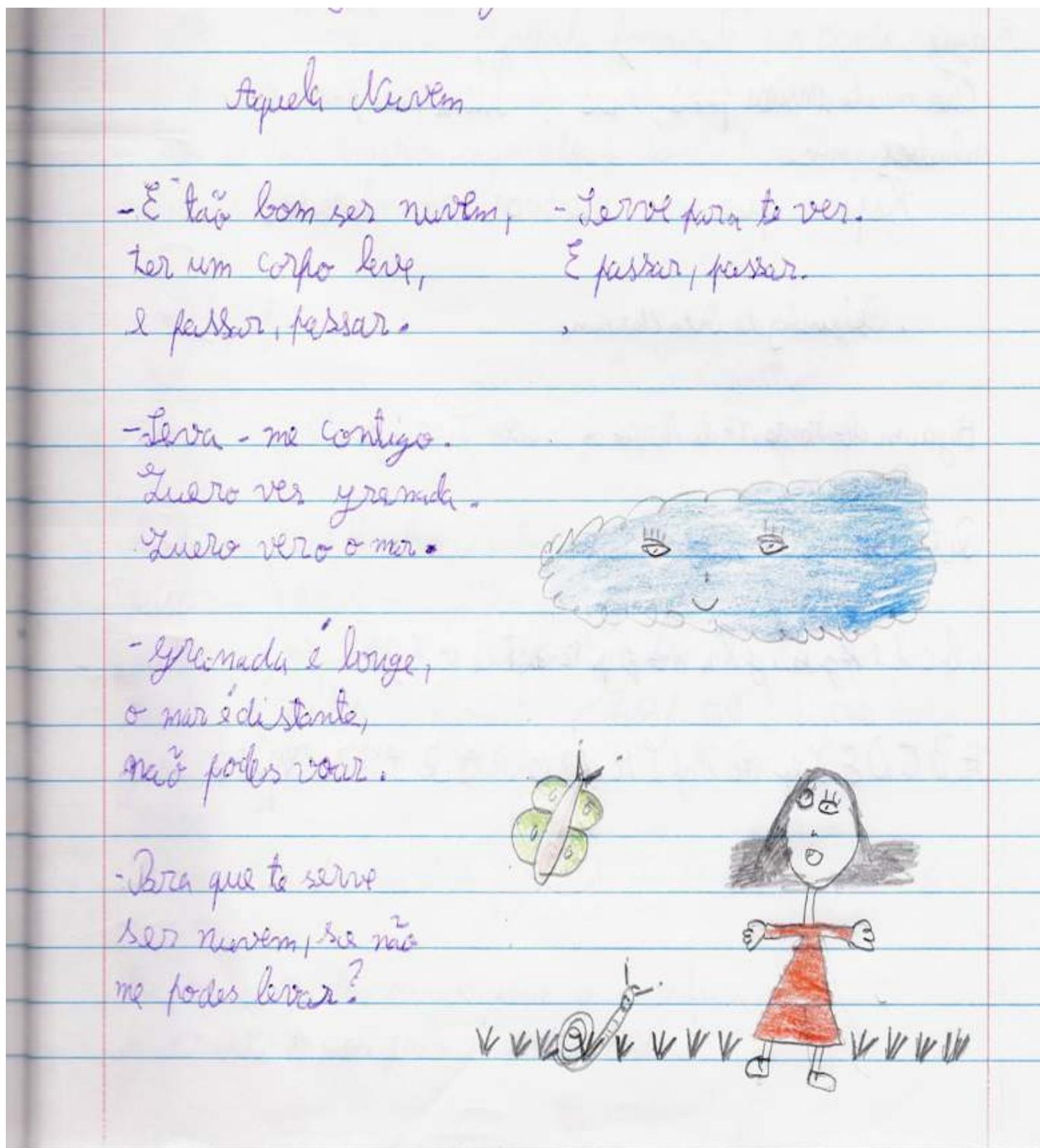


Figura 2- Ilustração do poema “ Aquela nuvem” por Rita.

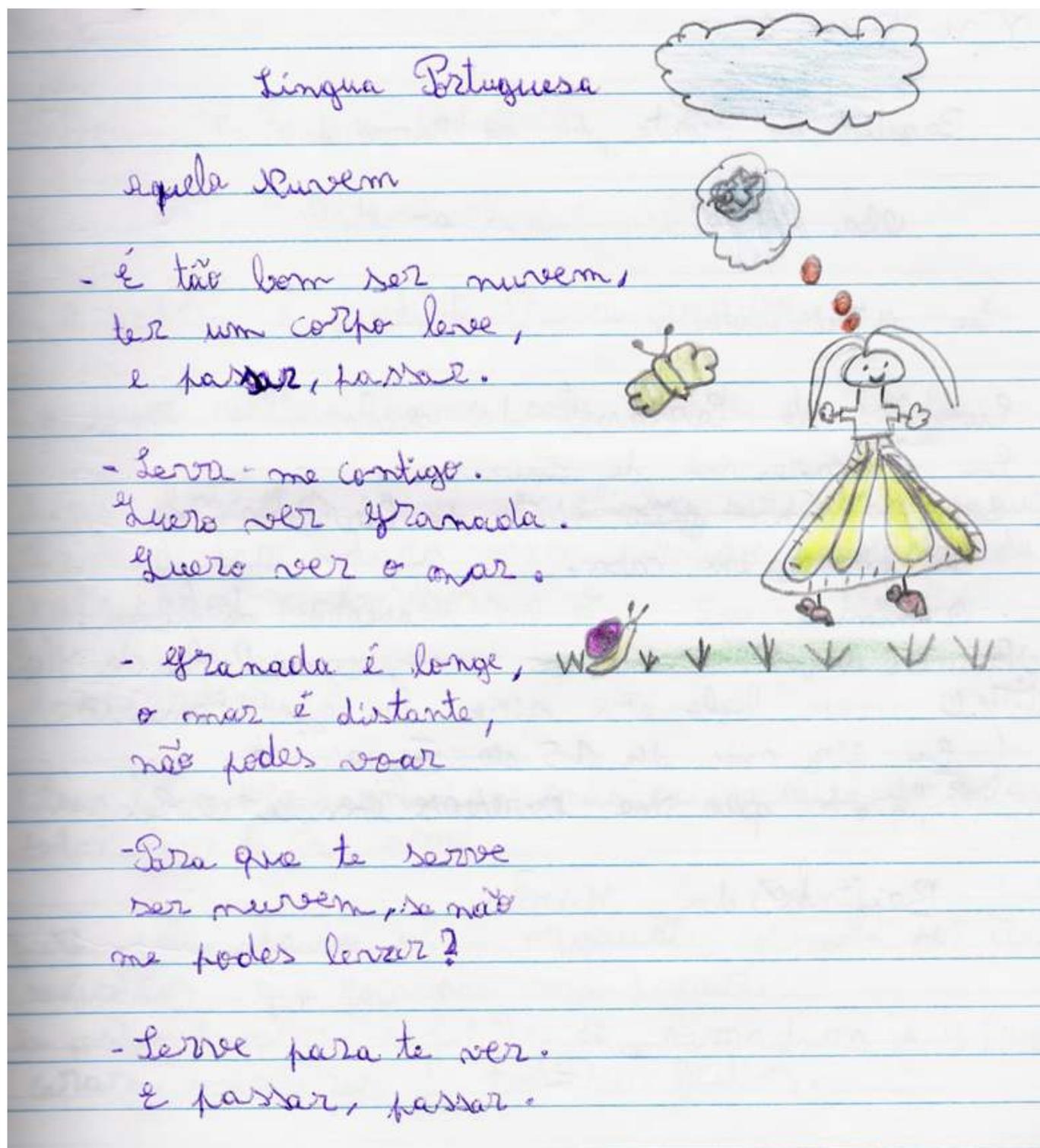


Figura 3 – Ilustração do poema “Aquele nuvem” por Marta.

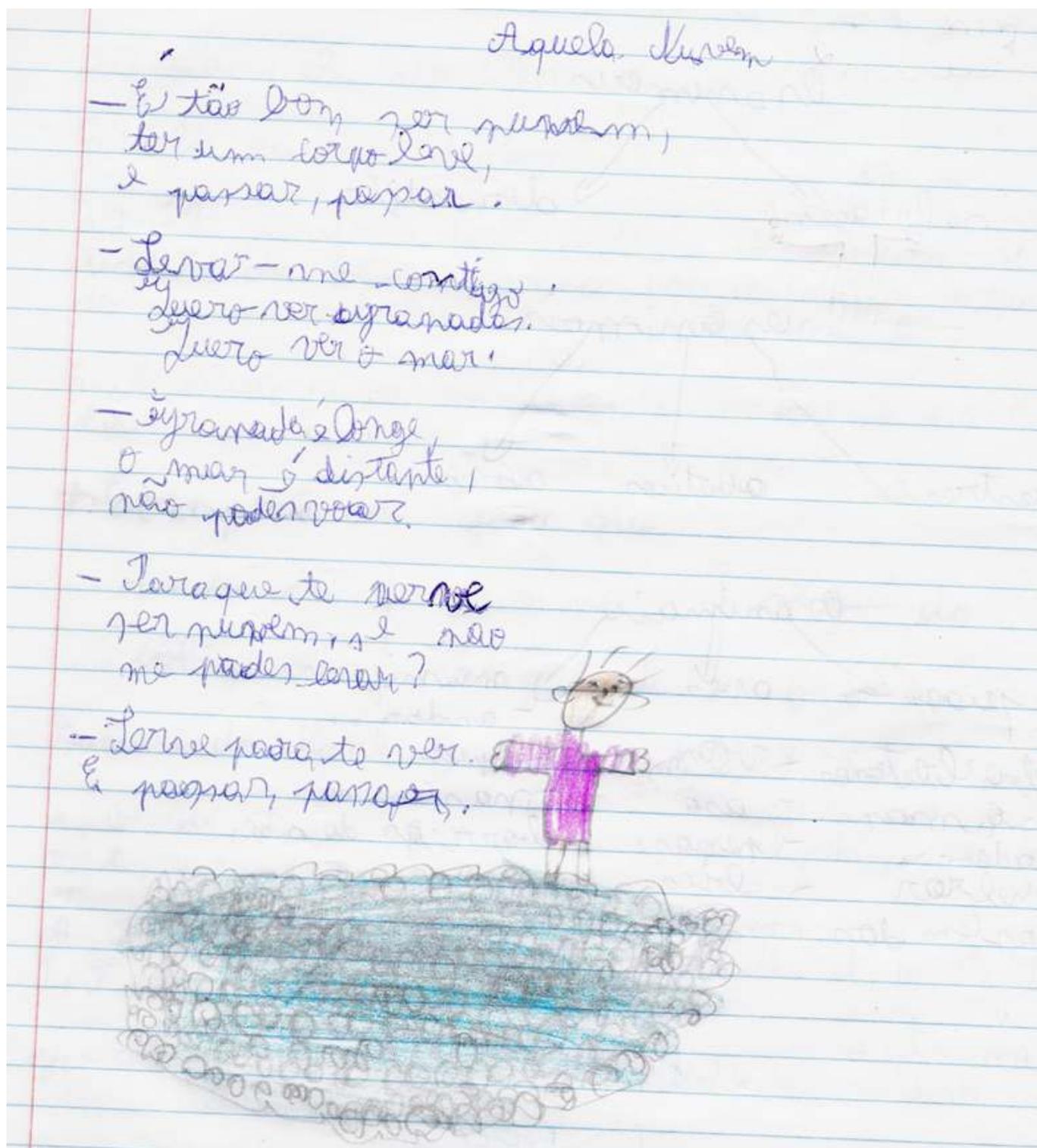


Figura 4 – Ilustração do poema “Aquele nuvem” por Joaquim.

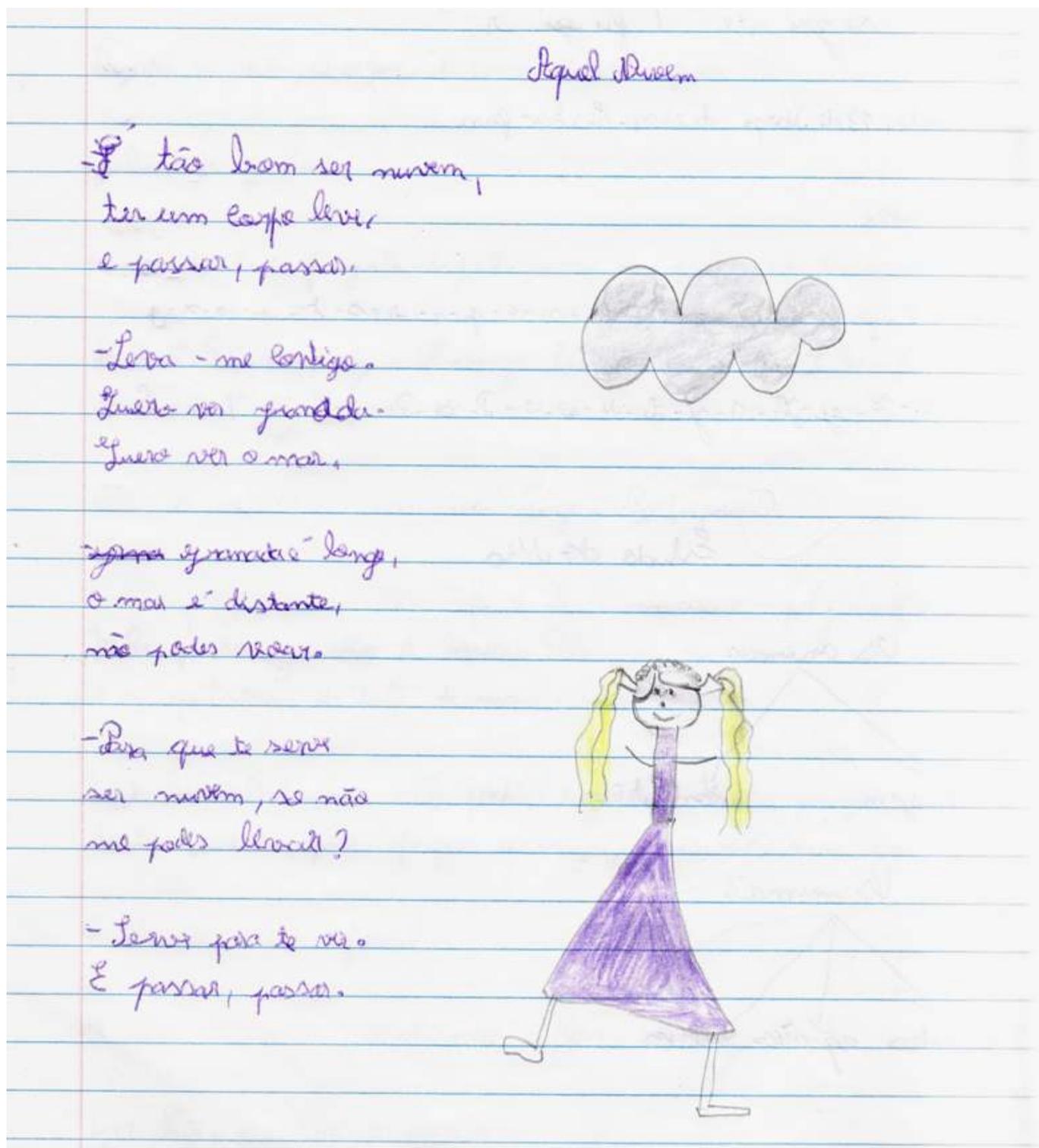


figura 5 – Ilustração do poema “Aquele nuvem” por Juliana.

## **Actividade nº2**

Abordagem do poema “Adivinha”

### **1º Momento**

- diálogo sobre o título do poema, o que é uma adivinha;
- escrita do poema no quadro;
- registo do poema no caderno diário;
- leitura modelo pela professora do poema, sem mostrar a ilustração;
- discussão sobre a descrição do animal apresentada no poema, chamando a atenção para o verso “é um animal esquisito”, enumeração das diferentes partes descritas (barbas, olhos, rabo), outras características que poderá ter, estando “entre o peru e o pavão” ( bico, penas, duas patas);
- leitura do poema pelos alunos;

### **2º Momento**

- pedido aos alunos a ilustração do animal esquisito seguindo as indicações do poema e fazendo o uso da imaginação para desenhar as partes não referidas;
- partilha das ilustrações;
- comparação da ilustração que está no livro com as dos alunos;

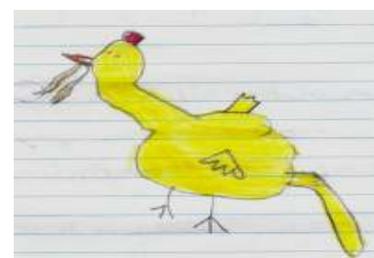
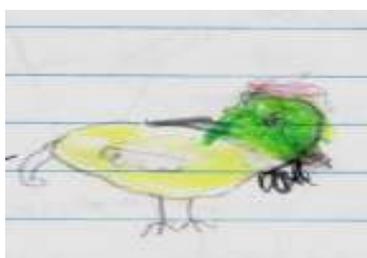
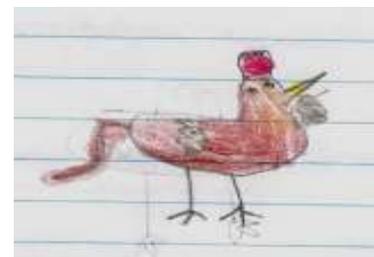
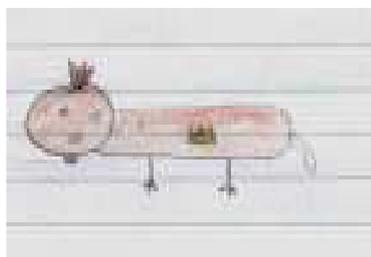
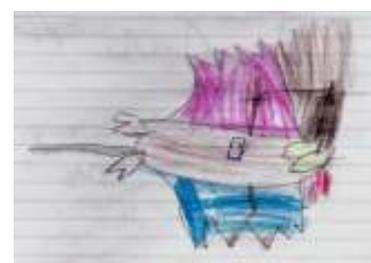
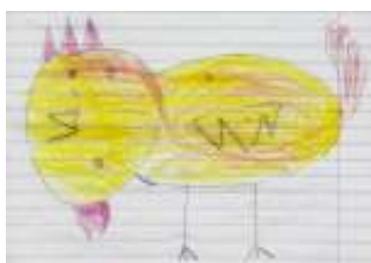
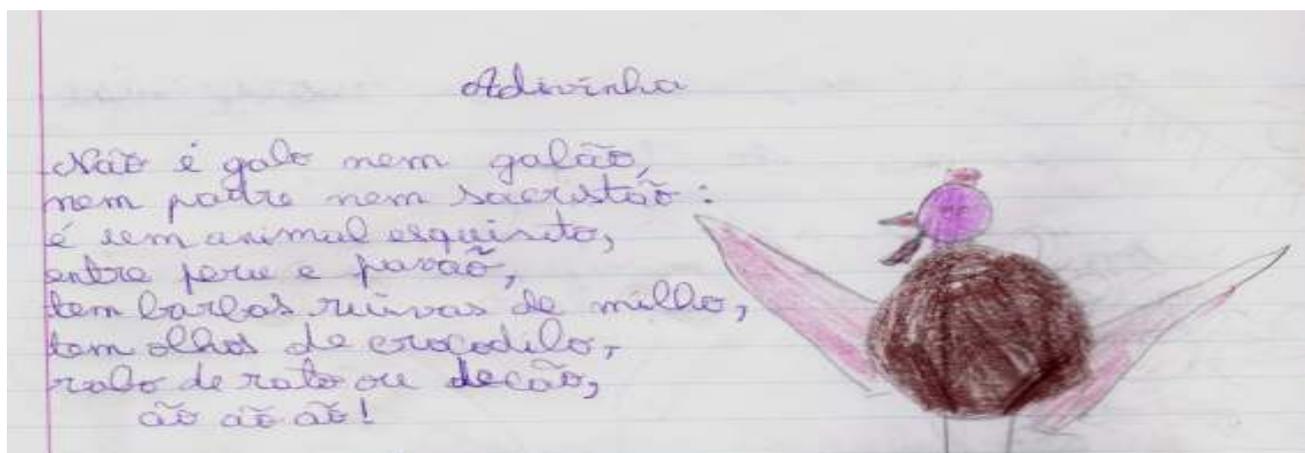


Figura 6 – Ilustrações do poema “Adivinha” feitas pelos alunos .

### **Actividade nº 3**

Abordagem do poema “O Gato”:

#### **1º Momento**

- escrita do poema no quadro;
- registo do poema no caderno diário;
- leitura do poema pela professora;

#### **2º Momento**

- análise da estrutura do poema: título, a pontuação e o seu significado (ponto de interrogação, travessão);
- identificação e registo das palavras que rimam;
- análise semântica do poema apoiada na informação anterior : a procura do gato (perguntas e as hipóteses levantadas) e a resposta a essa procura;
- análise da ilustração do poema para apoio da análise semântica;
- leitura dialogada do poema – um aluno faz as perguntas e outro dá a resposta;

#### **3º Momento**

- produção de um jogo poético: escolha dum animal, escolha dos cenários, procura da rima para essas escolhas;
- produção colectiva do jogo poético (no quadro e no caderno diário), leitura e aperfeiçoamento do mesmo;
- escrita do trabalho produzido para uma folha, ilustração do mesmo, trabalho individual;
- escolha das ilustrações mais significativas e exposição os trabalhos na sala de aula;



Figura 7 – Ilustração do poema “O gato” por Ana Rita 2.



Figura 8 – Ilustração do poema “O gato” por Joaquim.

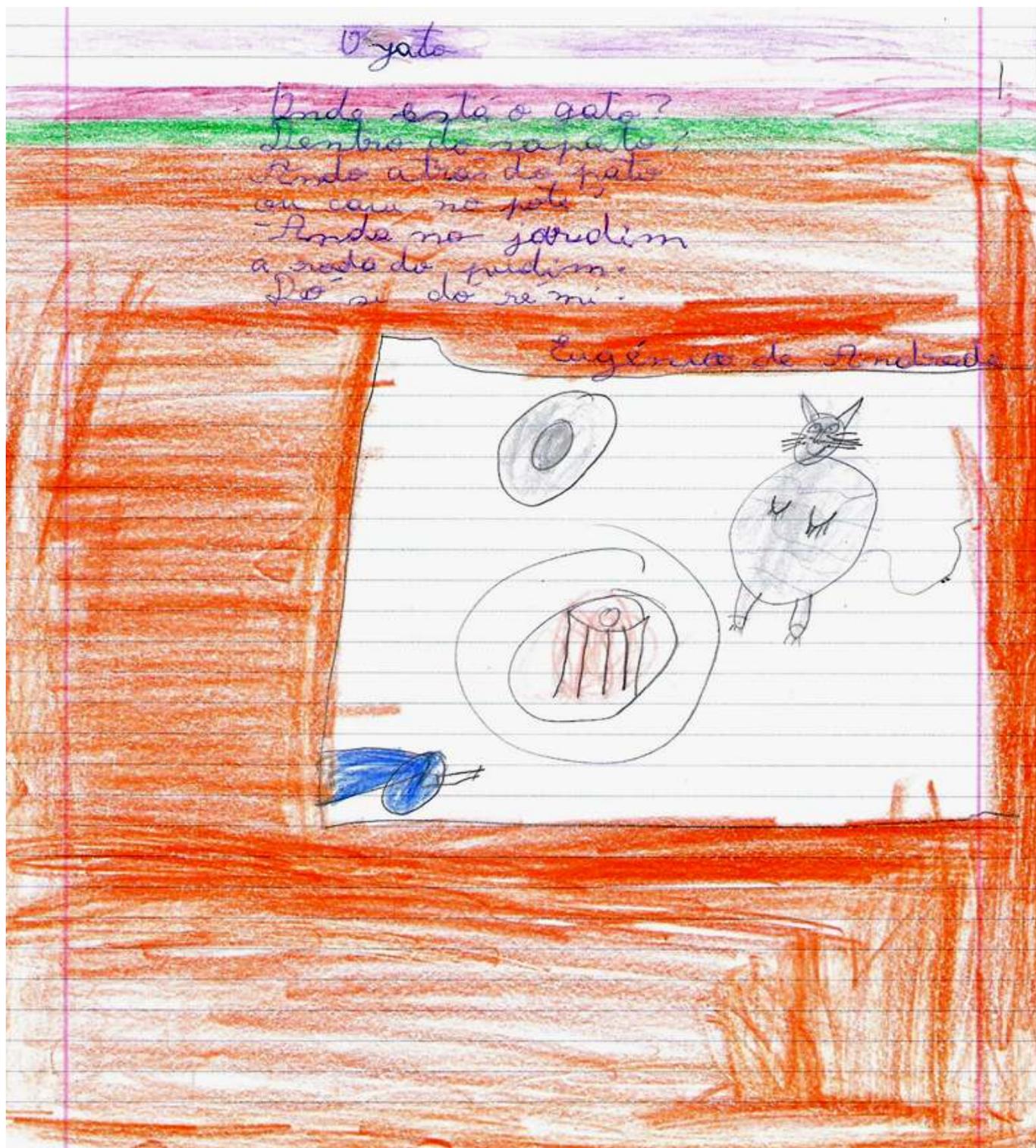


Figura 9 – Ilustração do poema “O gato” por Rui.



Figura 10 – Ilustração do poema “O gato” por Rita.

### Jogo poético produzido pela turma.

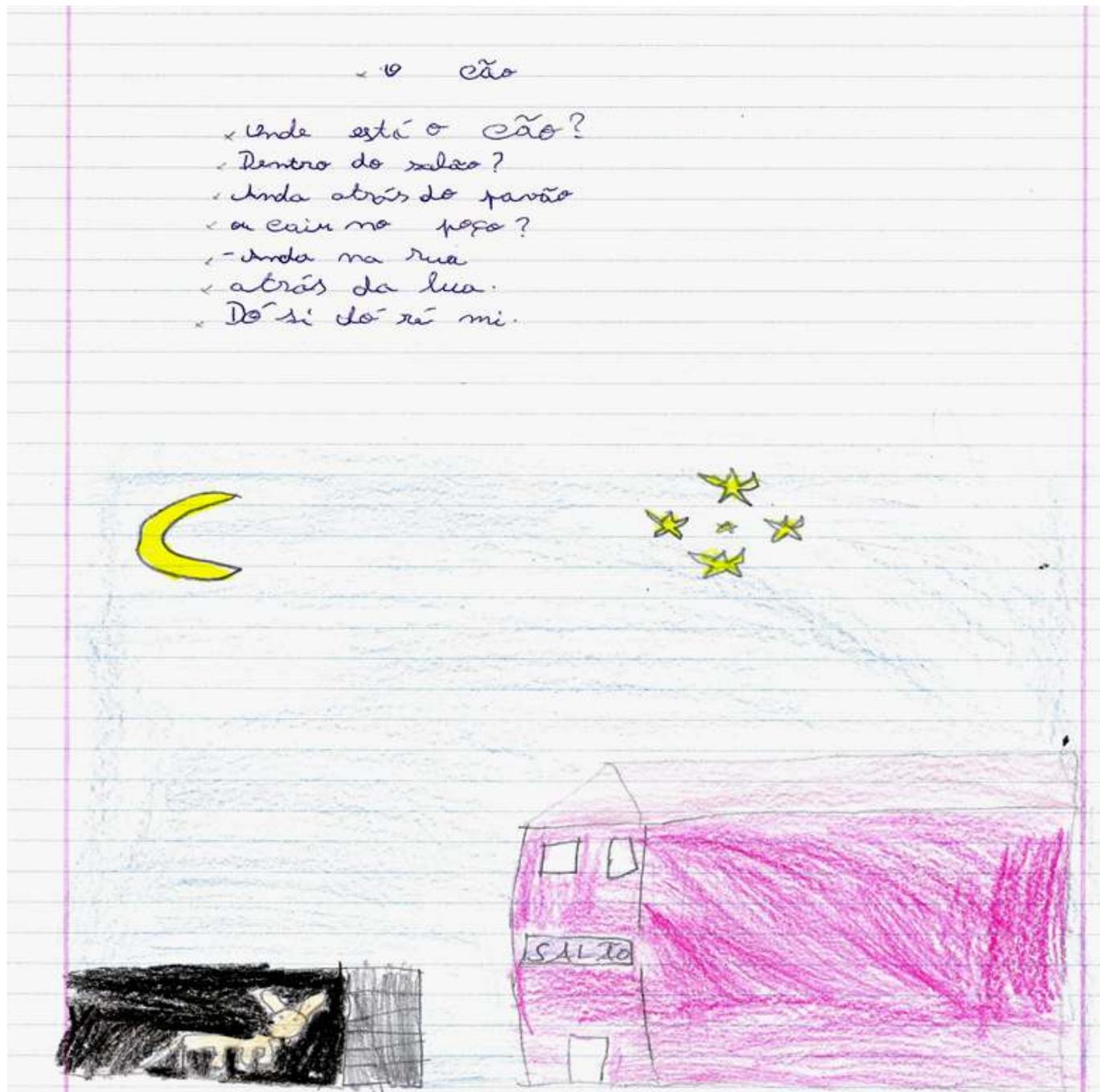


Figura 11- Ilustração do jogo poético “O cão” por Ana Rita 2.

## **Actividade nº4**

Abordagem do poema “1,2,3”

### **1º Momento**

- escrita do poema no quadro;
- leitura do poema pela professora;
- leitura do poema por alguns alunos;
- registo do poema no caderno diário;

### **2º Momento**

- análise semântica do poema: percepção de dois sentidos opostos no poema, se, por um lado, há um crescendo nos números que se referem à evolução da história, por outro lado, há um diminuindo na importância desses possíveis acontecimentos (“mordesse”, “arranhasse”, “só susto”, “foi susto nenhum”);
- leitura, por vários alunos, baseada nessa análise, que começa elevada e poderosa, vai diminuindo de volume e intensidade ao longo do poema e termina fraca e sussurrante;

### **3º Momento**

- ilustração do poema.



Figura 12- Ilustração do poema “1,2,3” por Andreia.

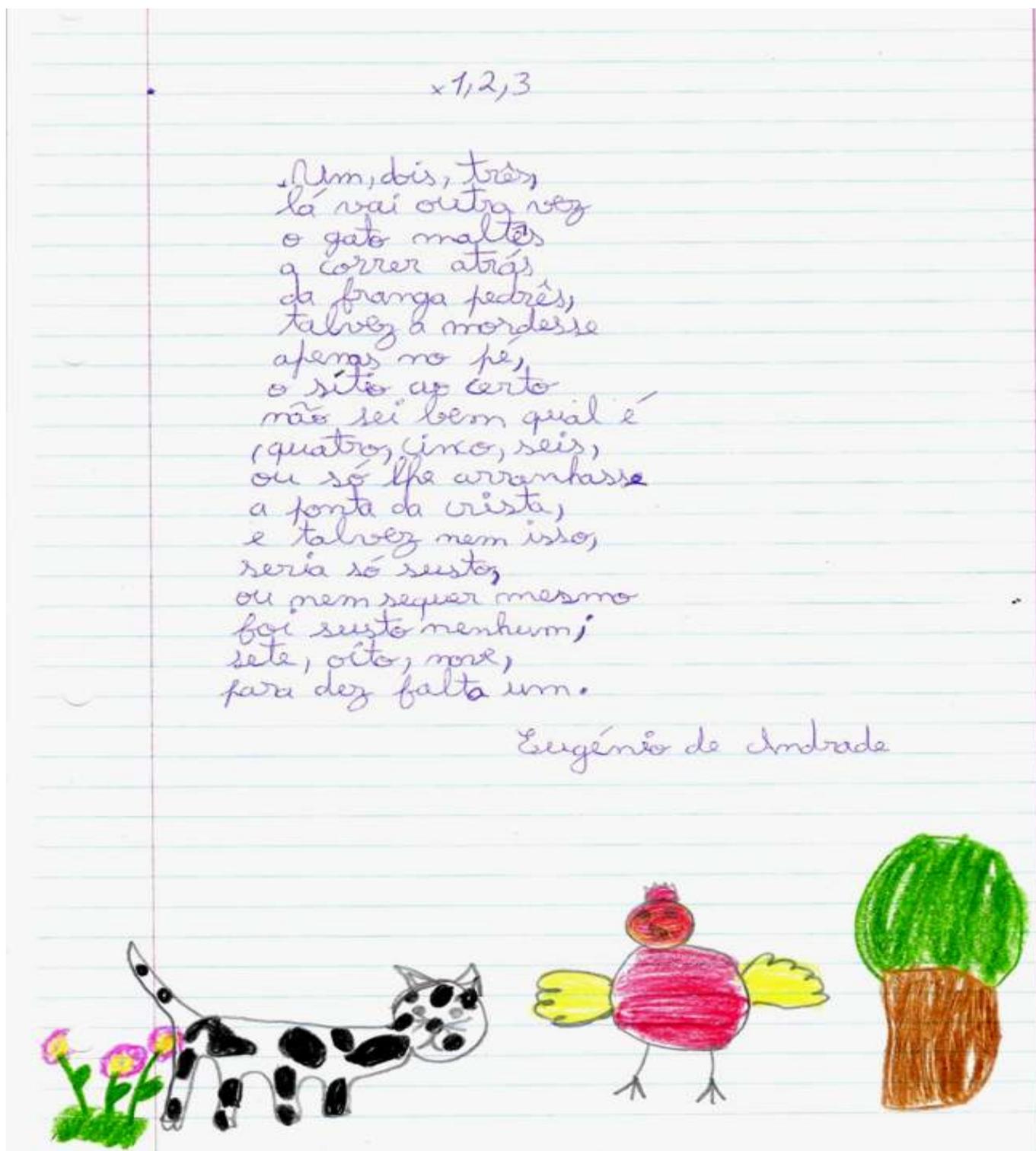


Figura 13 – Ilustração do poema “1,2,3” por Ana Rita 3.

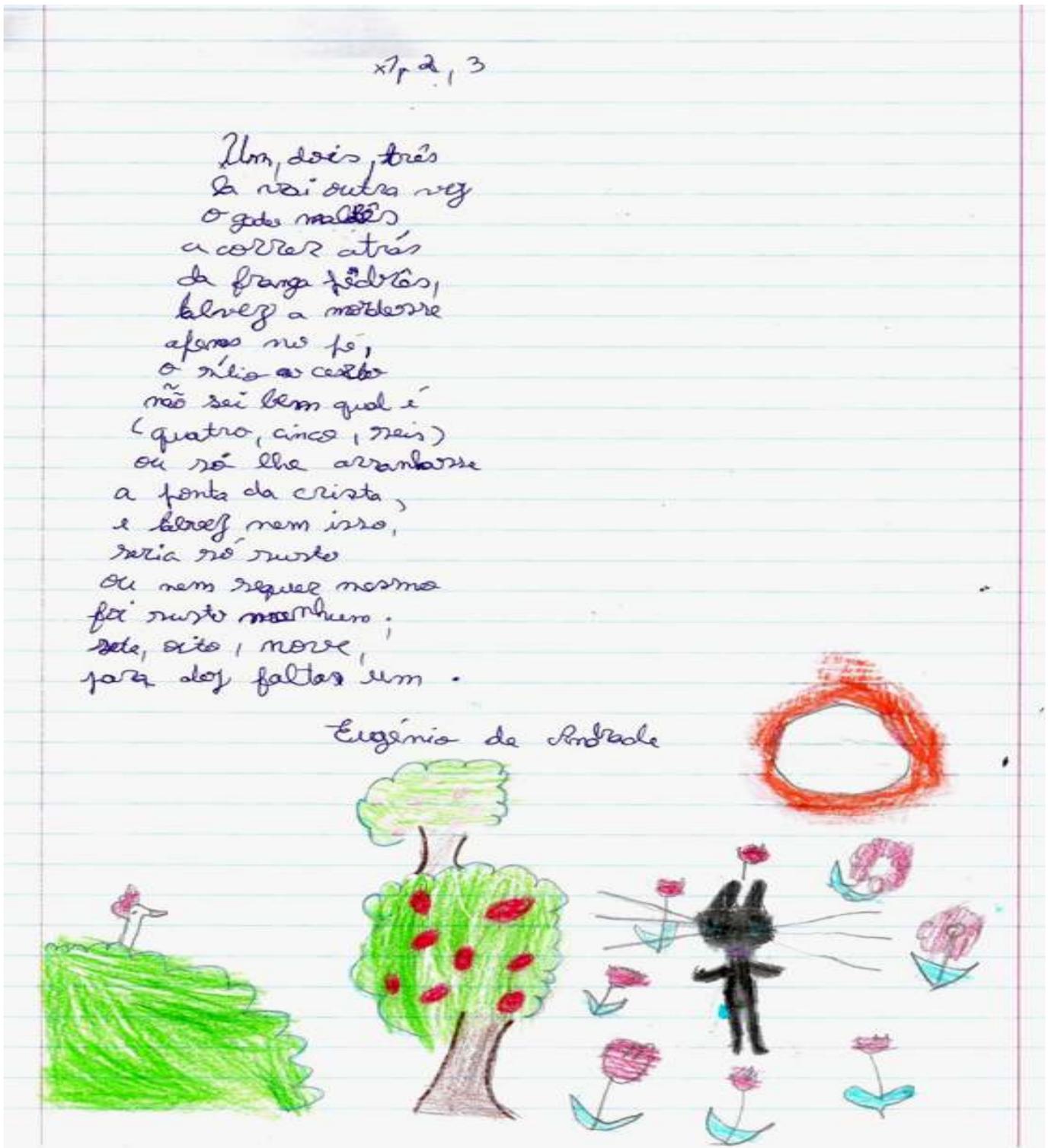


Figura 14- Ilustração do poema “1,2,3” por Mafalda.

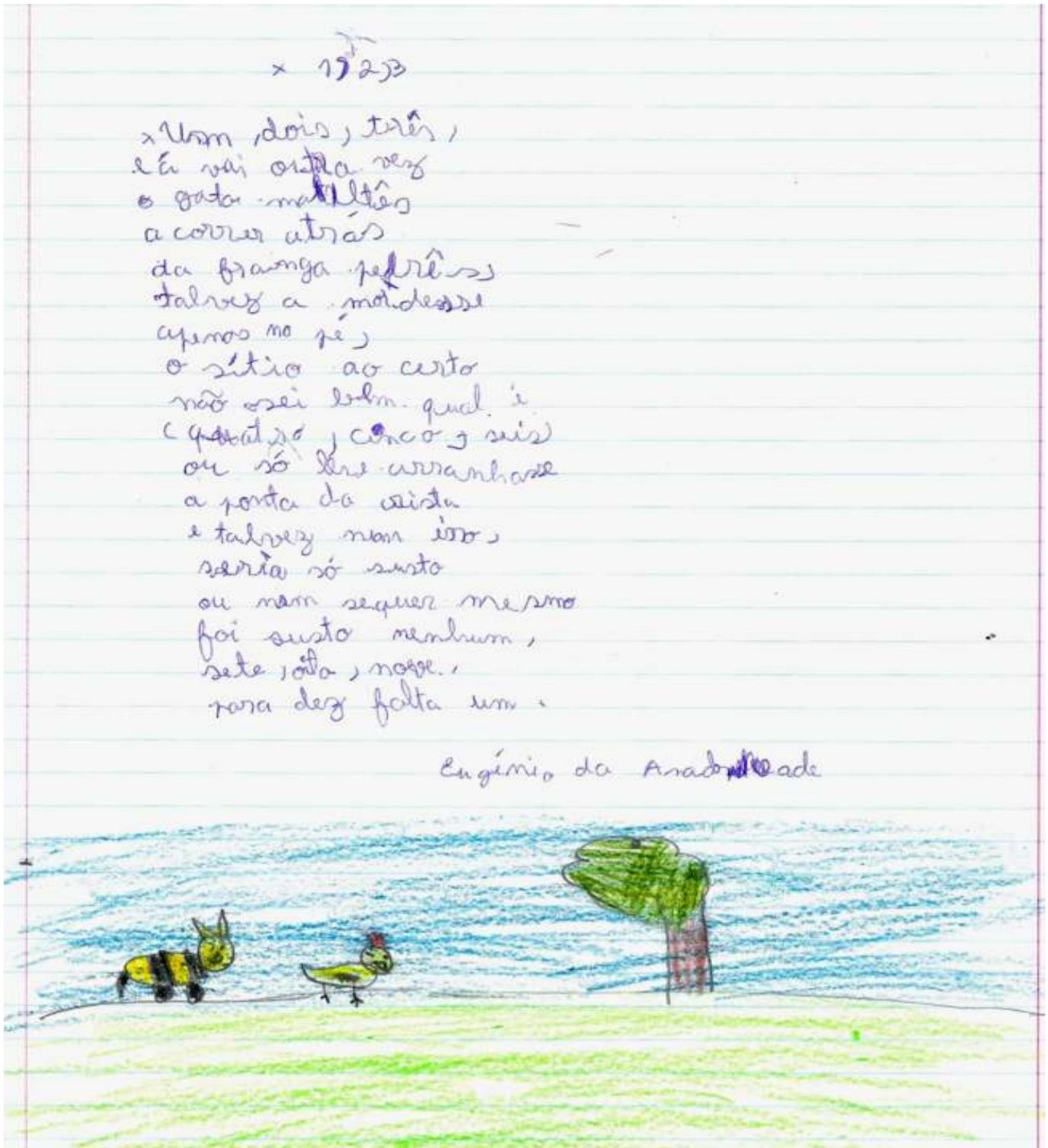


Figura 15 – Ilustração do poema “1,2,3” por Ana Rita 1.

## **Actividade nº 5**

Abordagem do poema “Verão”

### **1º Momento**

- leitura do poema pela professora;
- escrita do poema no quadro;
- leitura do poema por alguns alunos;
- registo do poema numa folha solta;

### **2º Momento**

- abordagem da musicalidade do texto: a rima;
- análise semântica do poema: o tema abordado, a verificação da existência de um diálogo entre o caracol e um sujeito;
- leitura dialogada do poema;
- exercícios de leitura lúdica: a sussurrar, em voz muito alta, de forma alegre, de forma triste;

### **3º Momento**

- ilustração do poema.

## Verão

Cariacô, cariacô,  
onde vais com tanto sol?  
Vai à loja do senhor João  
comprar um guarda-sol;  
com tanto sol  
ninguém aguenta o verão,  
Ó Deus, Deus, cariacô,  
tens razão,  
sem guarda-sol  
ninguém aguenta este sol.

Eugénio de Andrade



Figura 16 – Ilustração do poema “Verão” por Joaquim.

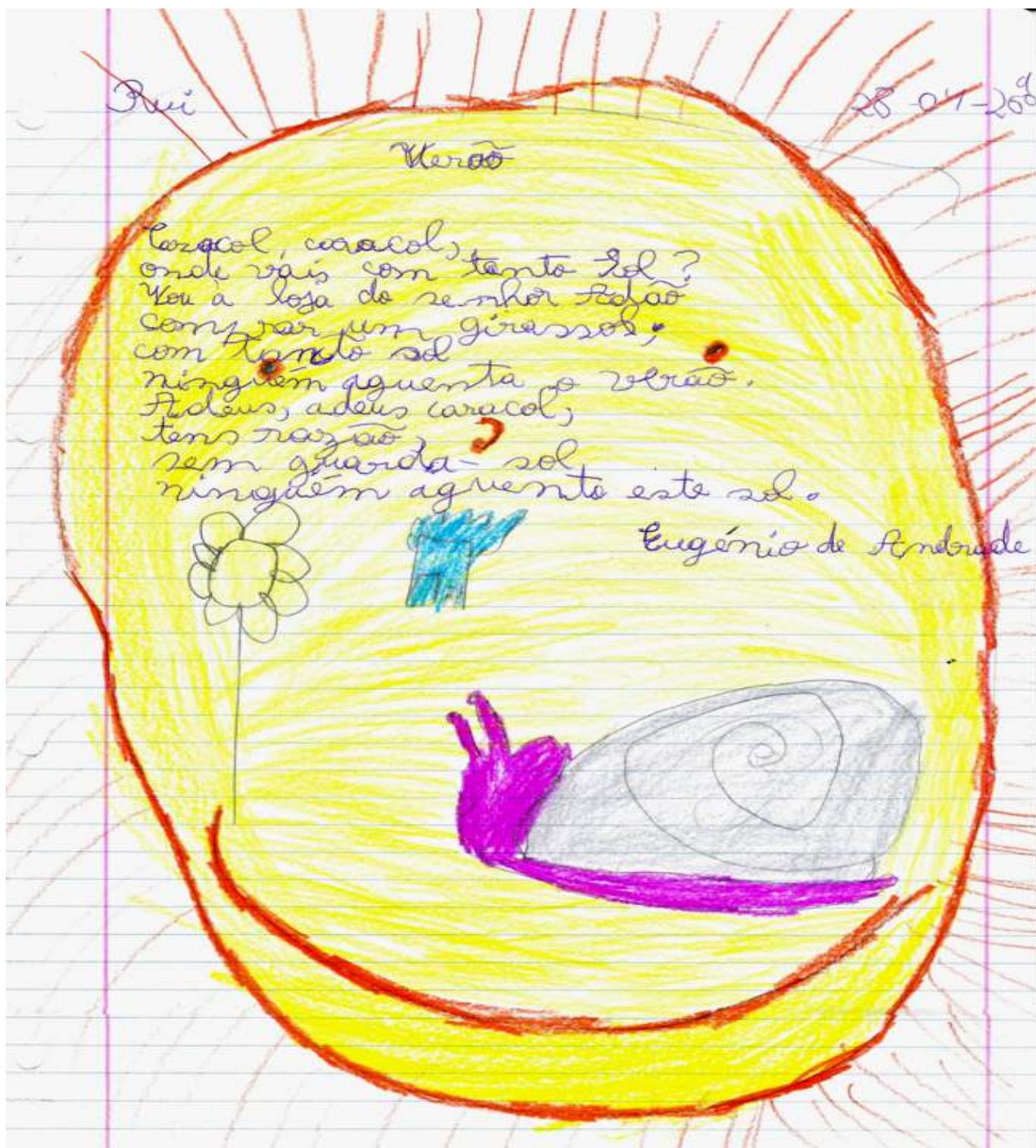


Figura 17 - Ilustração do poema “Verão” por Rui.



Figura 18 – Ilustração do poema “Verão” por Flávia.



Figura 19- Ilustração do poema “ Verão” por Andrea.

## **Actividade nº 6**

Abordagem do poema “ Faz de conta”

### **1º Momento**

- leitura do poema pela professora;
- diálogo sobre as emoções suscitadas sobre o poema;
- escrita do poema no quadro;
- escrita, pelos alunos, do poema numa folha solta;

### **2º Momento**

- análise semântica do poema: discussão sobre o título; esclarecimento sobre o significado de algumas palavras do poema (cardo, orvalho, potro, choupo); diálogo sobre os diferentes elementos da Natureza e a sua dependência (abelha/flor, cardo/orvalho, potro/Agosto, choupo/pássaro louco);
- análise rítmica do poema;

### **3º Momento**

Criação de um jogo poético:

- os alunos, usando a expressão “faz de conta”, imaginaram quais os elementos da natureza que gostariam de ser e o que necessitariam para se sentirem bem;
- registo dessas ideias no quadro e no caderno diário;
- procura de palavras mais adequadas, “esteticamente”;
- construção do texto, no quadro;
- leitura do trabalho produzido, discussão sobre o mesmo e aperfeiçoamento;
- escrita do texto, pelos alunos, numa folha solta;

#### **4º Momento**

- ilustração do texto.

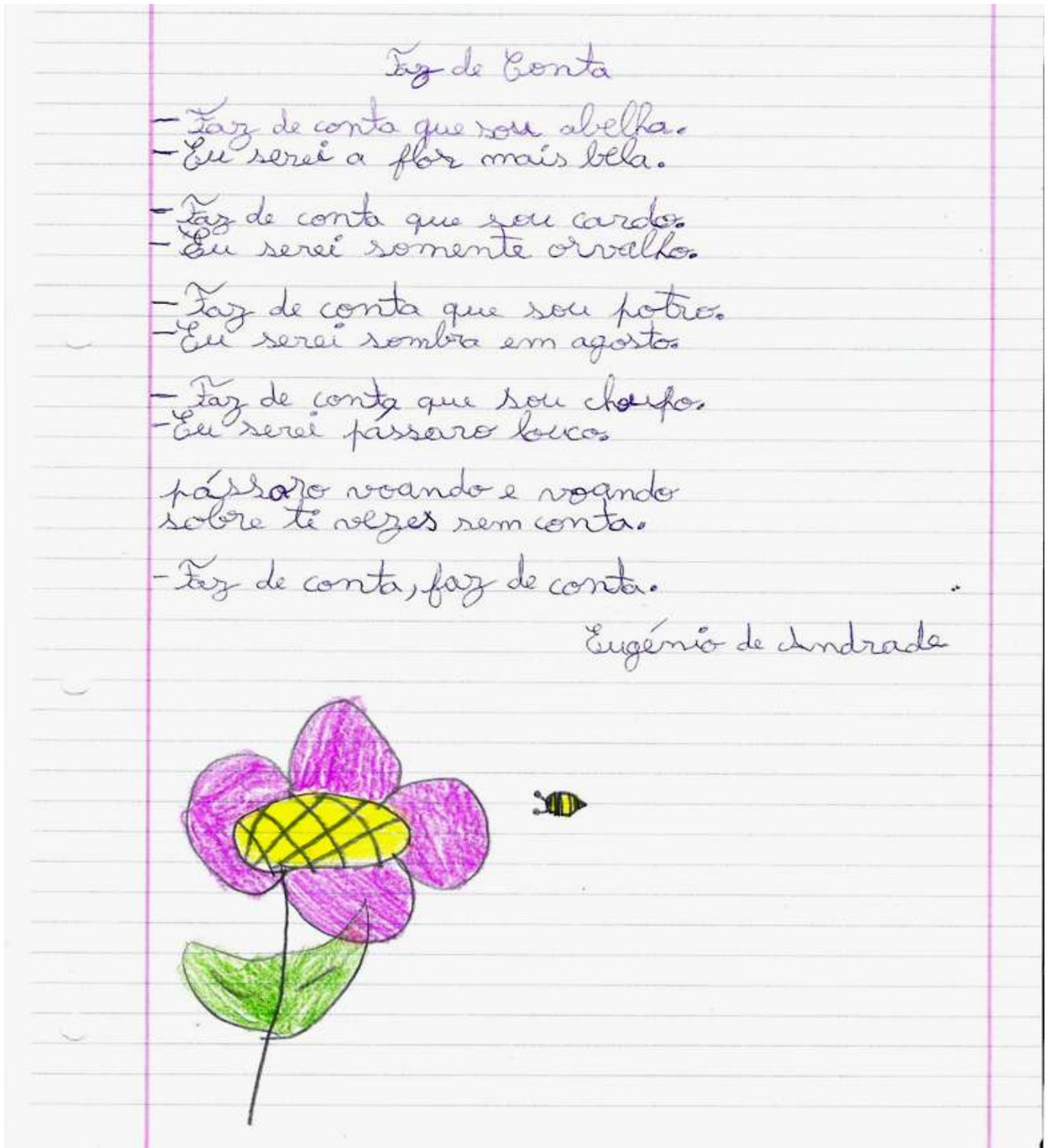


Figura 20 – Ilustração do poema “Faz de conta” por Ana Rita 3.

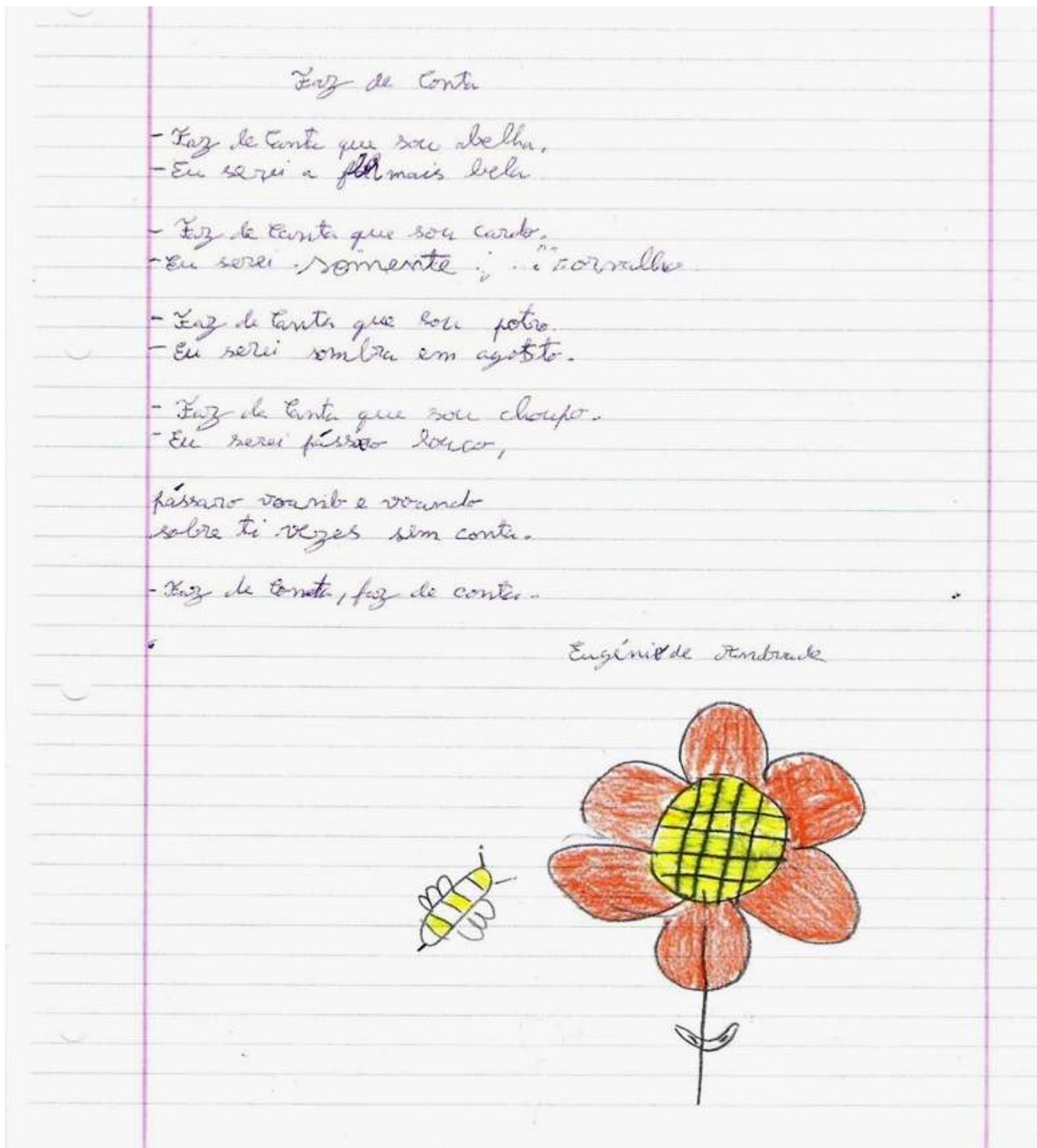


Figura 21 – Ilustração do poema “Faz de conta” por Rita.

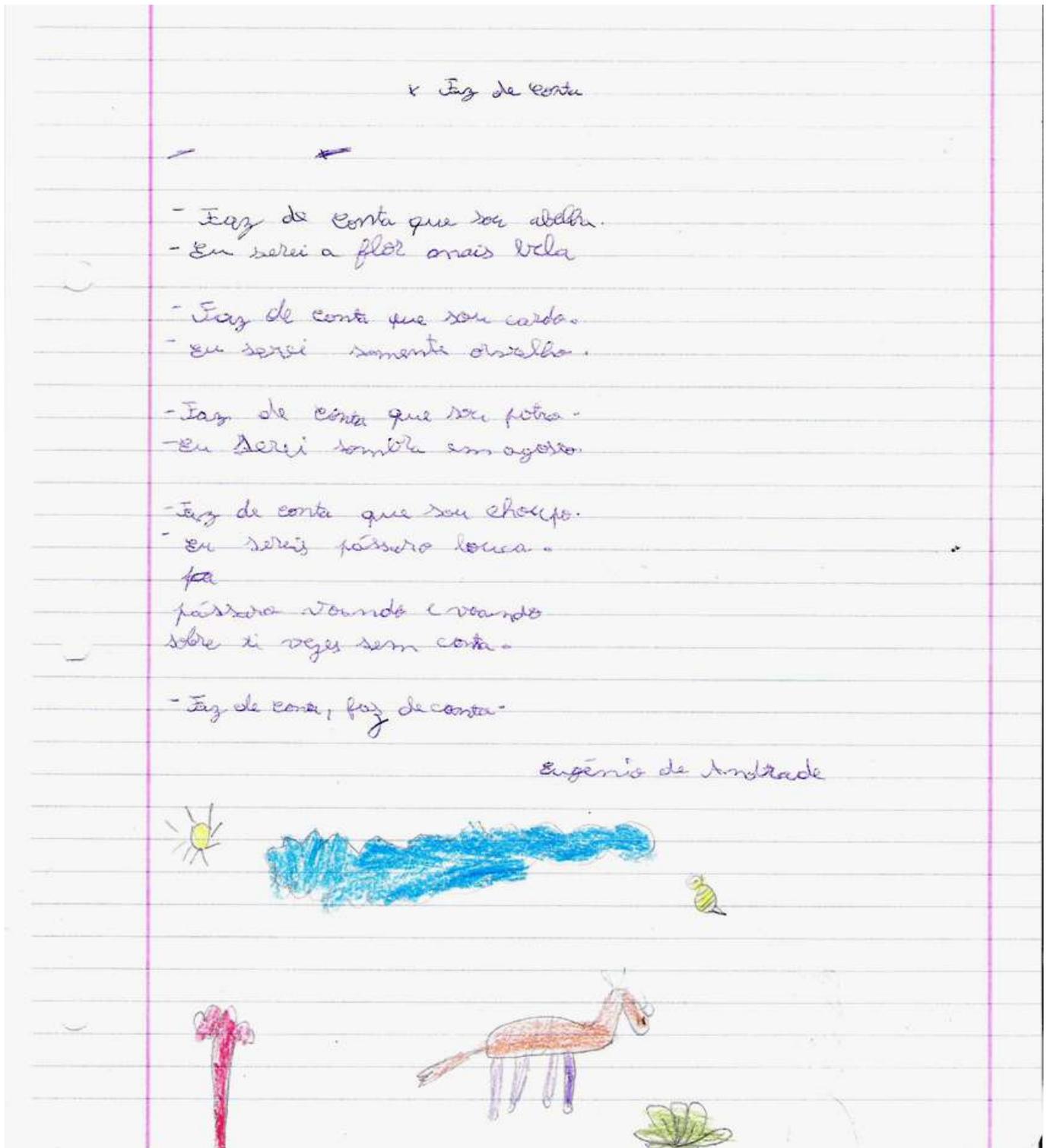


Figura 22 – Ilustração do poema “Faz de conta” por Flávia.



Figura 23- Ilustração do poema “Faz de conta” por Andreia.

Jogo poético produzido pela turma:



Figura 24- Ilustração do jogo poético "Faz de conta" por Andreia.

## **Actividade nº 7**

### Abordagem do poema “Frutos”

#### **1º Momento**

- leitura do poema pela professora;
- escrita do poema no quadro;
- nova leitura do poema pela professora;
- leitura do poema por alguns alunos;
- escrita do poema, numa folha, pelos alunos;

#### **2º Momento**

- análise semântica do poema: discussão sobre o título do poema; enumeração dos frutos referidos no poema; discussão sobre o verso “ó música de meus sentidos”, lembrar os cinco sentidos (visão, olfacto, tacto, audição, gosto) e perceber em que sentido cada um deles é direccionado quando estamos presente um ou vários frutos – cores, cheiro, texturas, sabor, a audição dos nomes, da sua música; compreender o duplo sentido da palavra “língua” que serve para enunciar e saborear; referir qual o fruto eleito pelo poeta e porquê;
- leitura do poema por outros alunos;
- pergunta aos alunos sobre o fruto que os “fascina”;

#### **3º Momento**

- ilustração do poema.

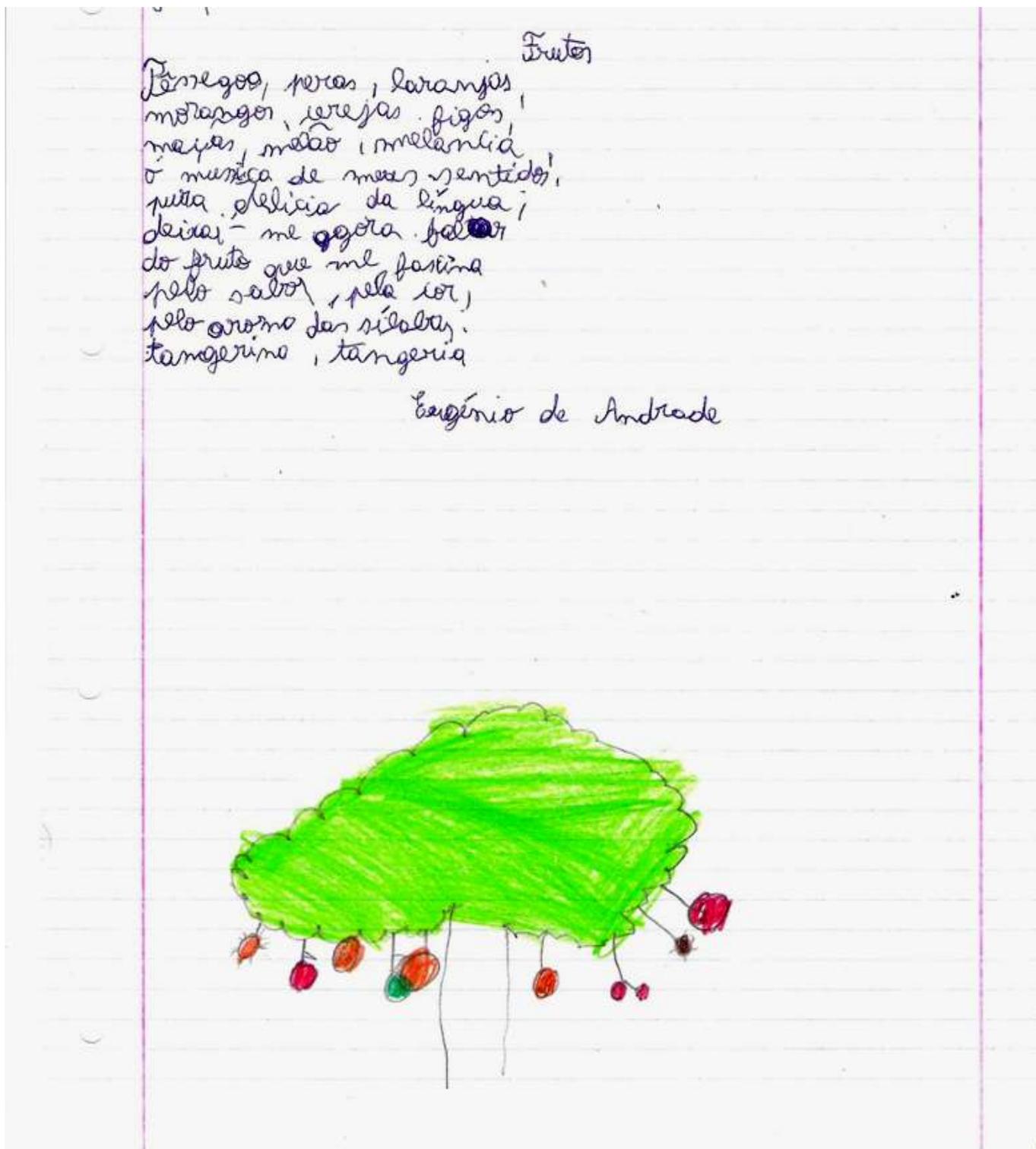


Figura 25 – Ilustração do poema “ Frutos “ por Tiago.

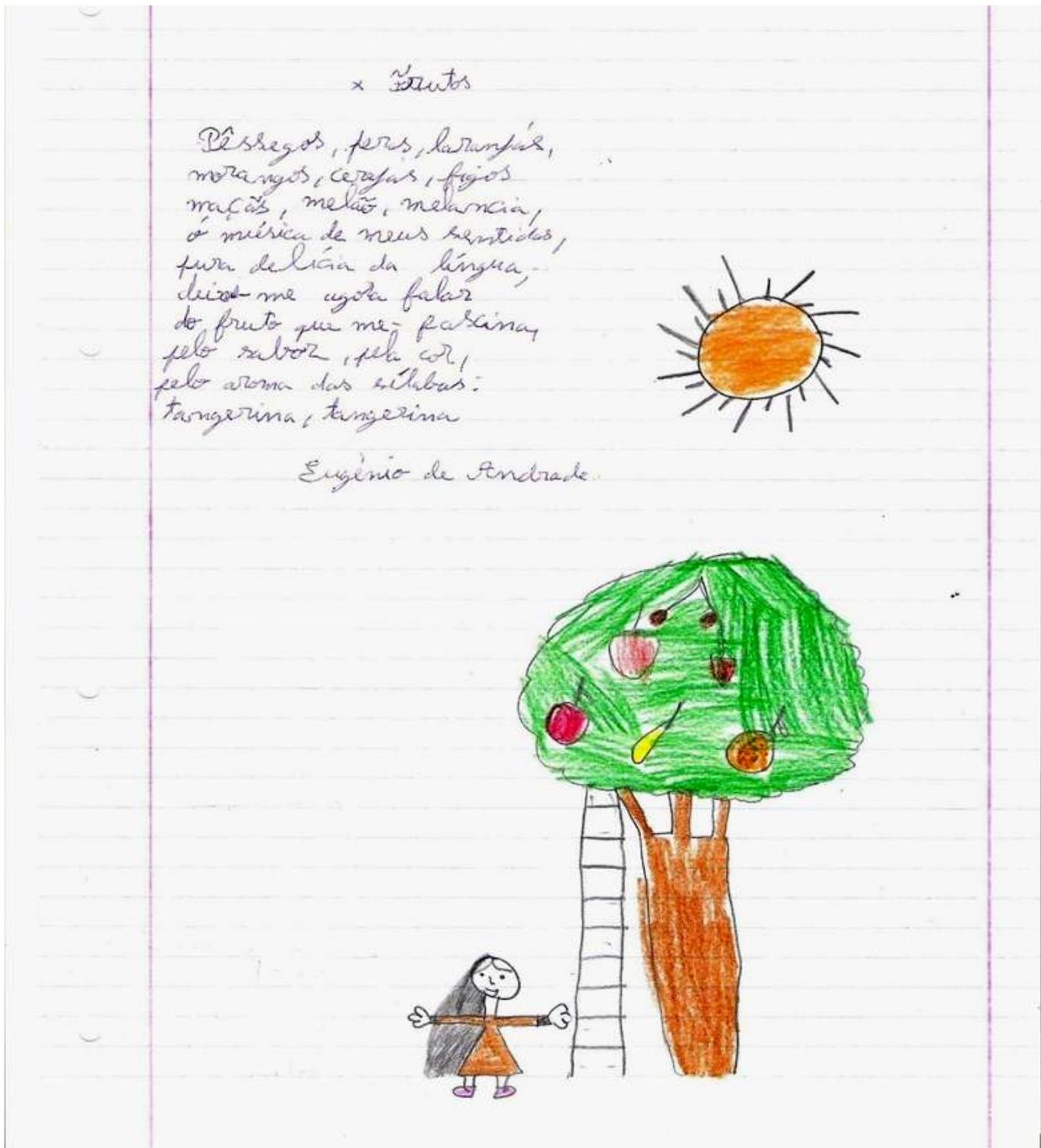


Figura 26- Ilustração do poema “Frutos” por Mariana.

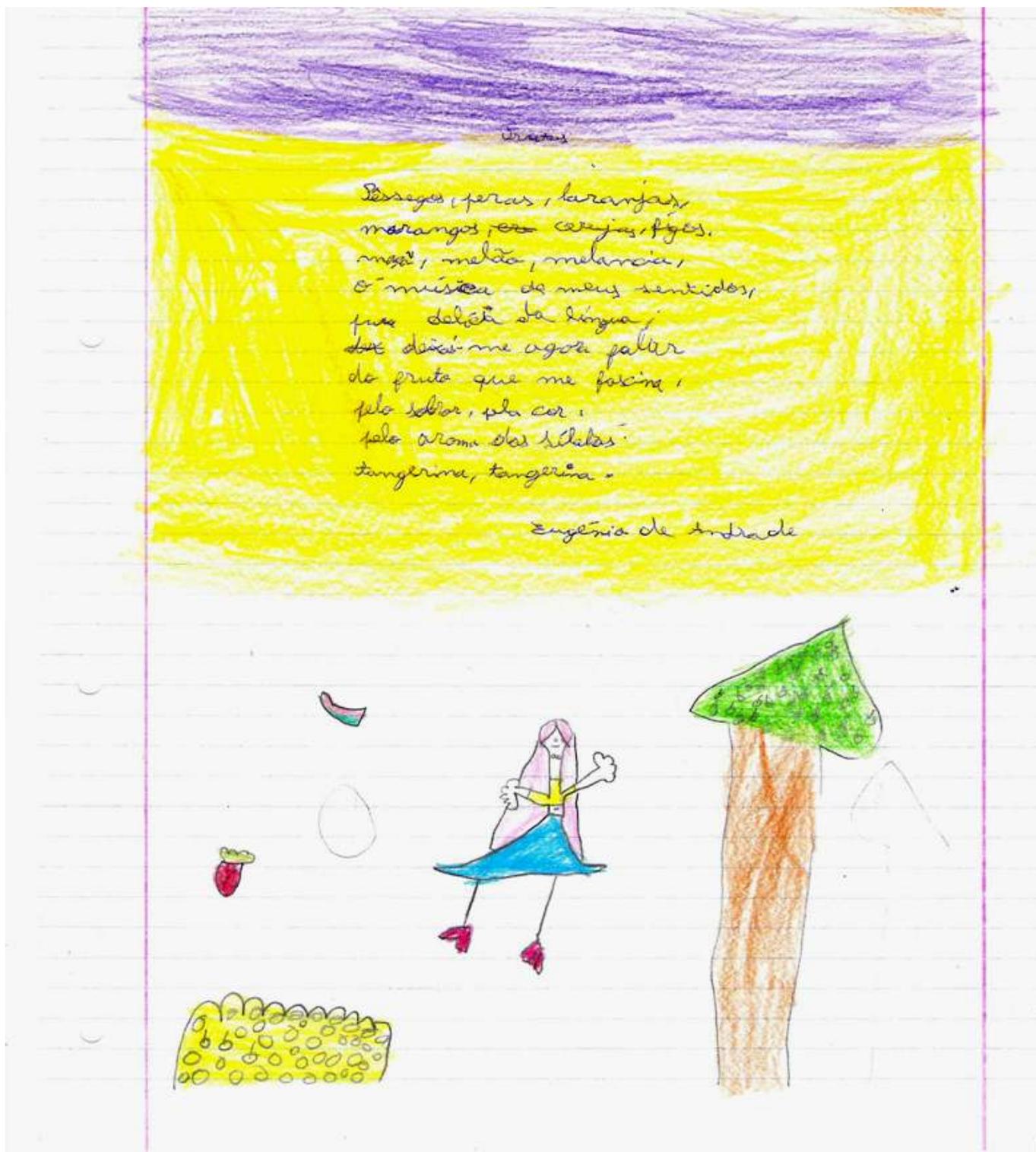


Figura 27- Ilustração do poema “Frutos” por Ana Rita 2.

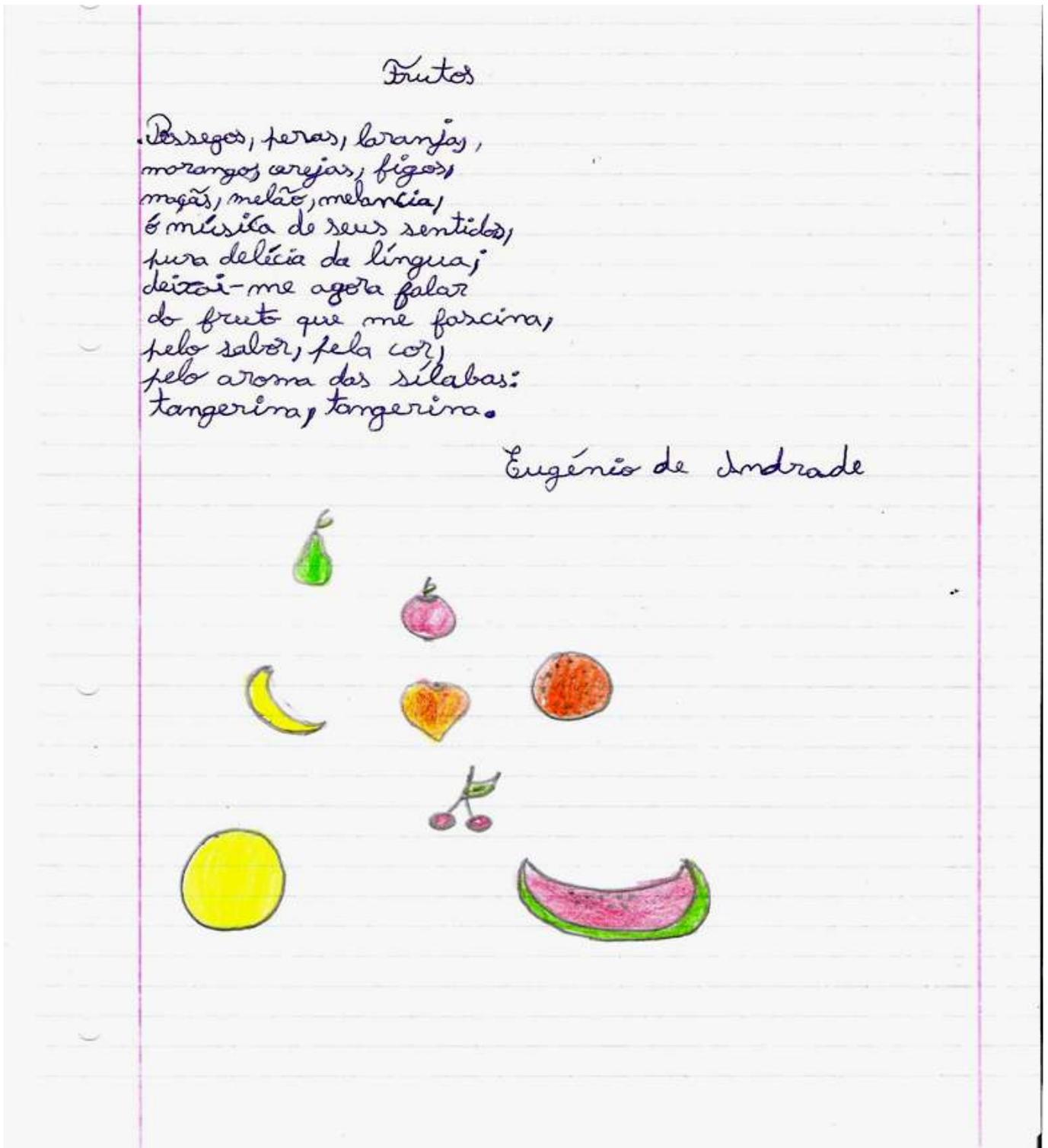


Figura 28- Ilustração do poema “Frutos” por Cristiana.

## **Actividade nº8**

Abordagem do poema “ Romance de D. João”

### **1º Momento**

- leitura do poema pela professora,
- escrita do poema no quadro;
- nova leitura do poema pela professora e por alguns alunos;
- escrita do poema, pelos alunos, numa folha solta;

### **2º Momento**

- análise semântica do poema: discussão sobre o título, sobre o significado da palavra romance (uma aventura amorosa, uma história); identificação da personagem dessa história; identificação das diferentes momentos que vão surgindo no poema e a sua evolução; esclarecimento do significado de palavras – enfarruscado, encafuar, borralho, pleno, filou, moça ;
- nova leitura do poema pela professora e por alguns alunos para a sistematização dessa análise;

### **3º Momento**

- ilustração do poema.

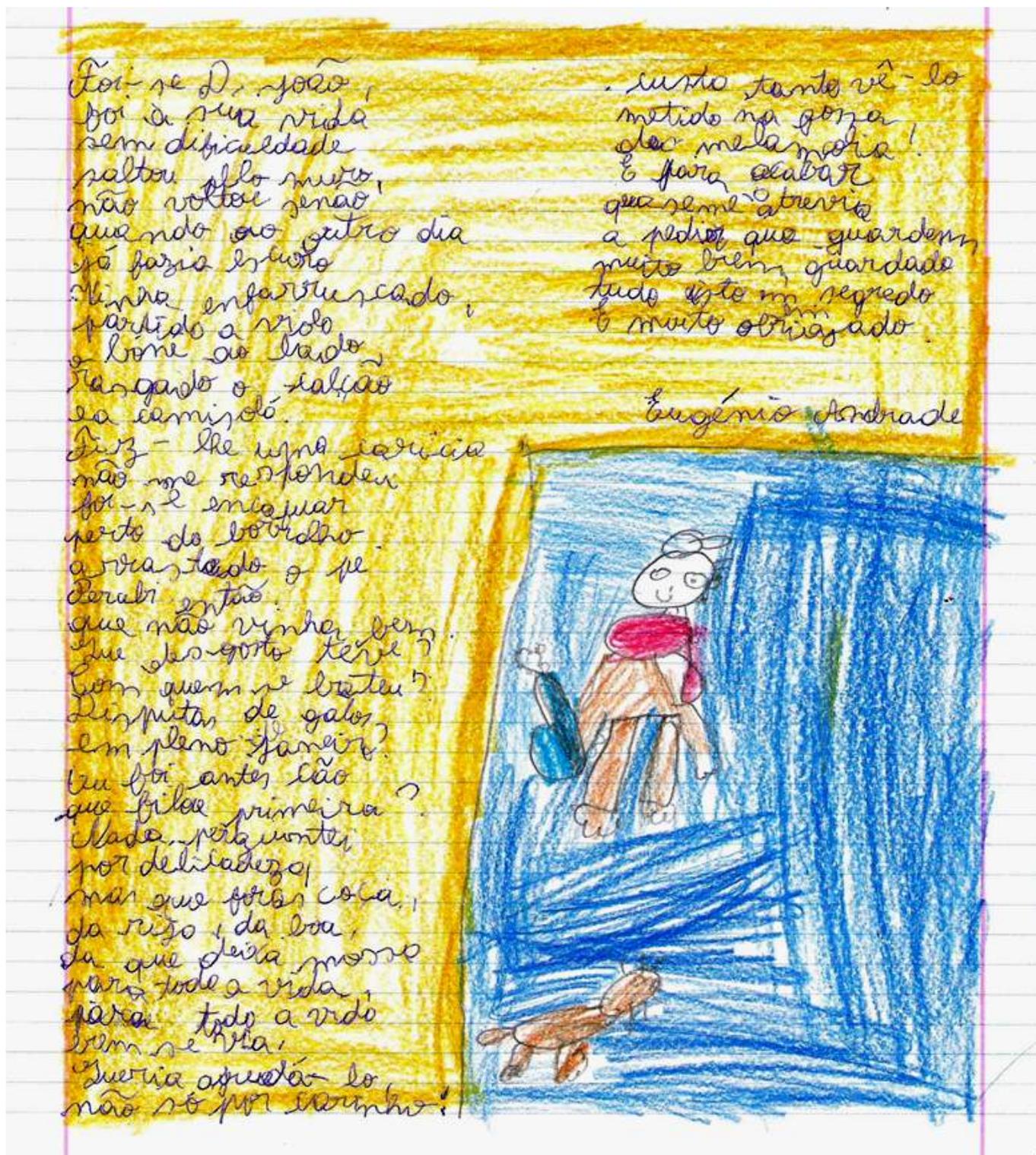


Figura 29 – Ilustração do poema “ Romance de D. João” por Mário.

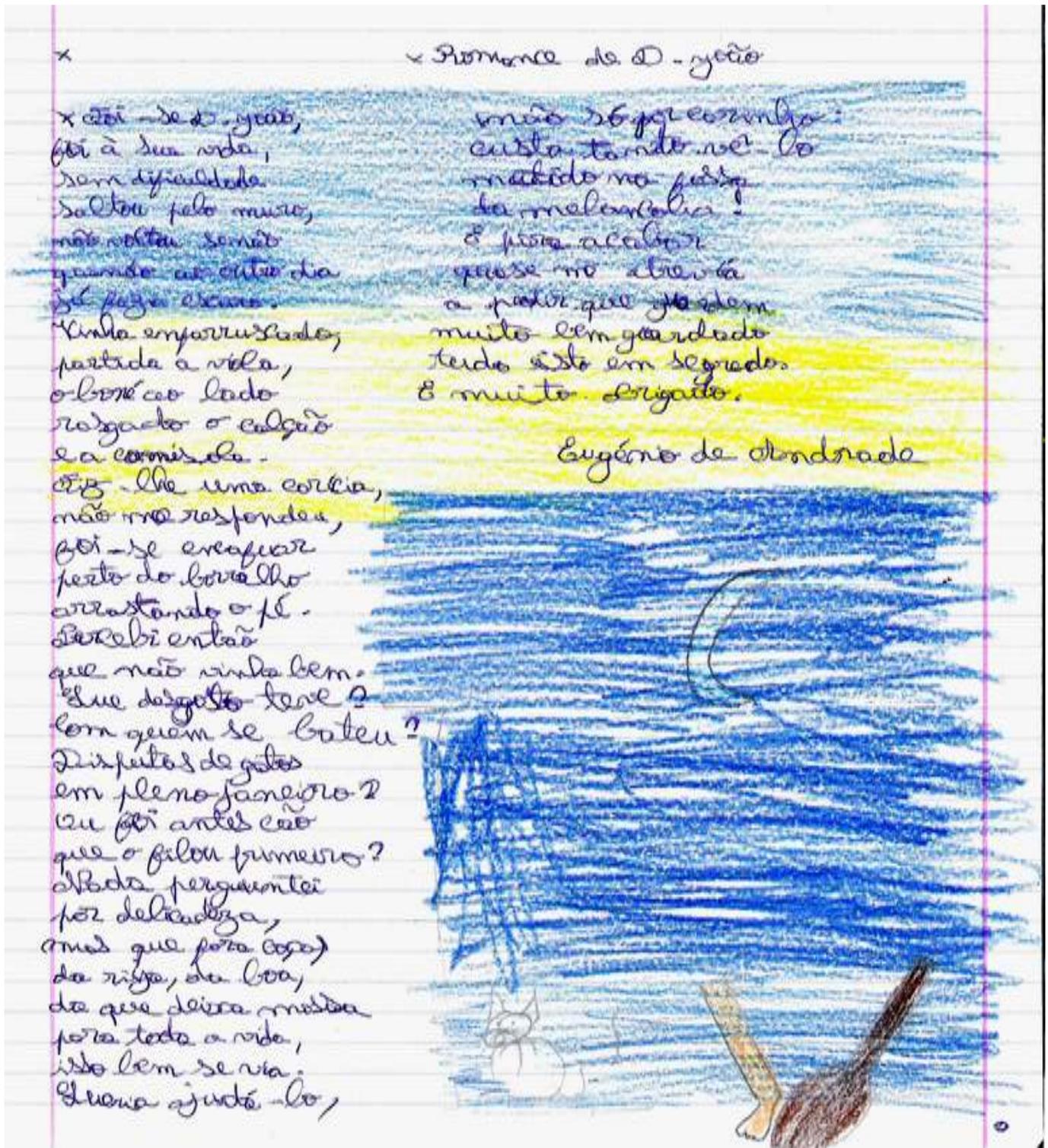


Figura 30- Ilustração do poema “Romance de D. João” por João.



Figura 31- Ilustração do poema "Romance de D. João" por Mafalda.

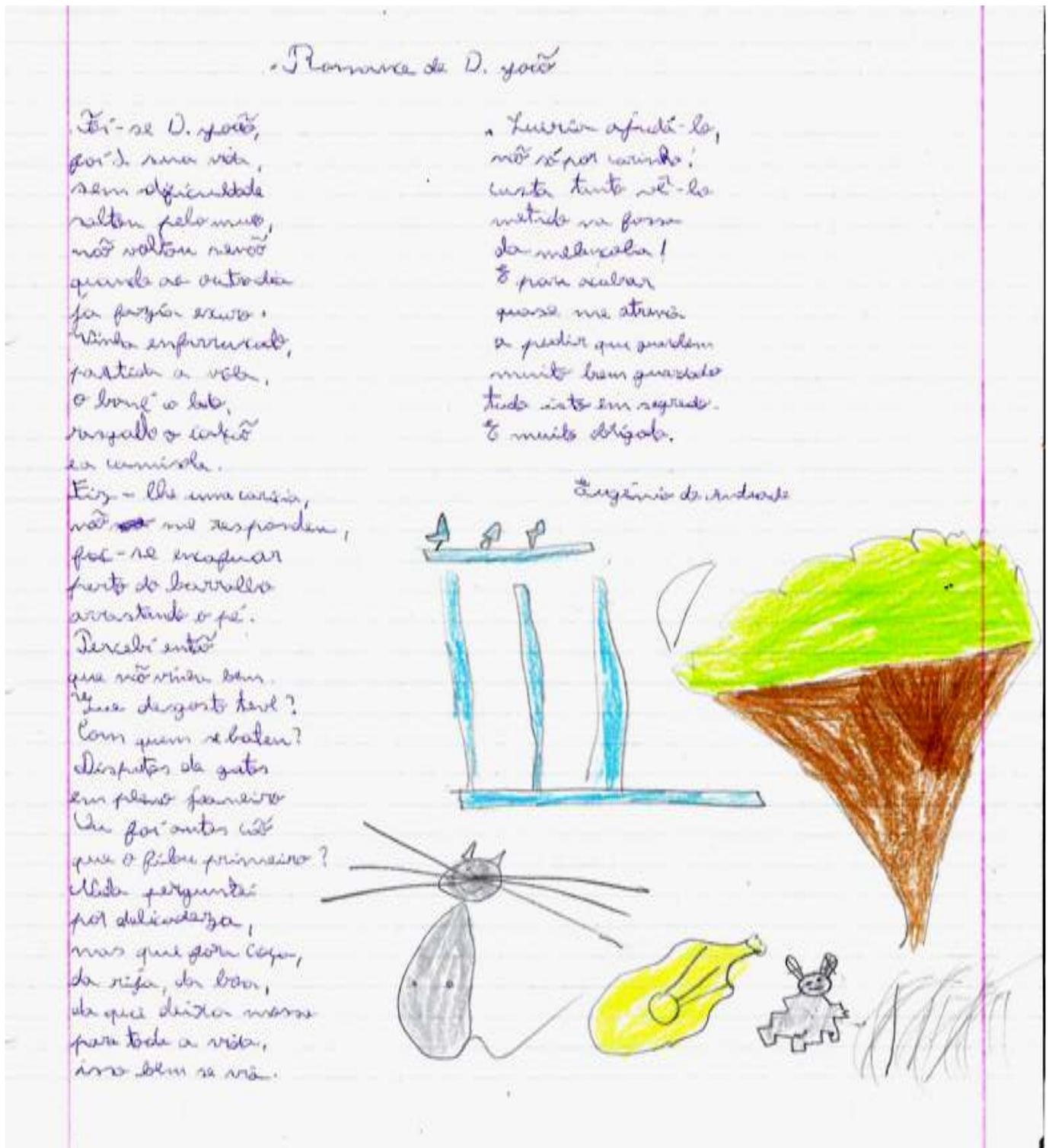


Figura 32- Ilustração do poema “ Romance de D. João” por Nuno Filipe.

## **Actividade nº9**

Abordagem do poema “ Não quero, não”

### **1º Momento**

- leitura do poema pela professora ;
- escrita do poema no quadro;
- nova leitura do poema pela professora;
- leitura do poema por alguns alunos;

### **2º Momento**

- análise morfológica: o significado das palavras: soldado, capitão, baio, alazão, rédea;
- análise semântica do poema, sobretudo, os temas abordados, a liberdade de agir, de fazer as nossas escolhas, de seguirmos os nossos sonhos, de sermos capazes de sermos donos de nós próprios , da nossa voz, poder conhecer o mundo, o contacto com a natureza;
- nova leitura do poema salientando o seu tom intrínseco de afirmação;

### **3º Momento**

- escrita do poema numa folha;
- ilustração do poema;

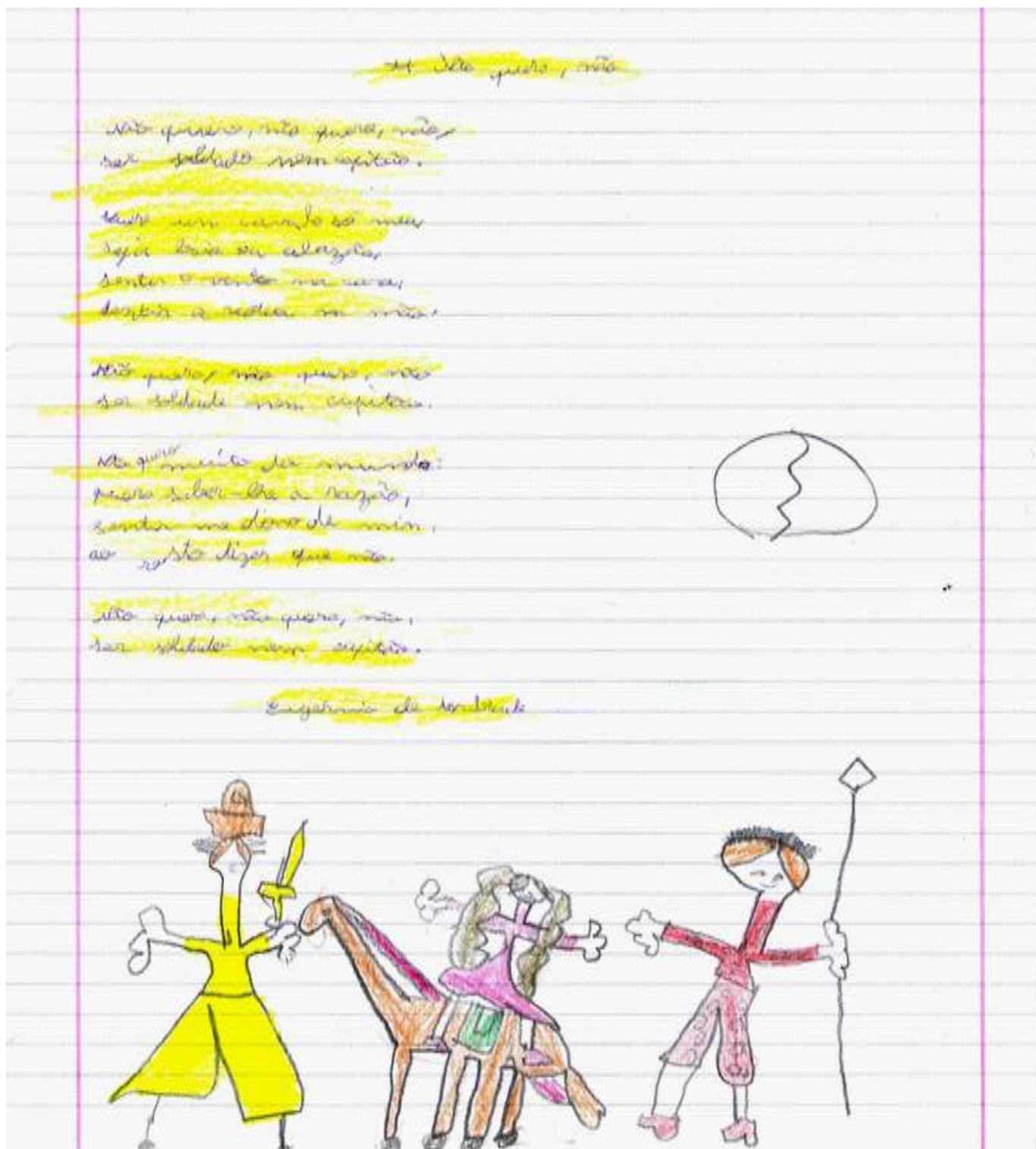


Figura 33 - Ilustração do poema “Não quero, não” por Ana Rita 2.



Figura 34 – Ilustração do poema “Não quero, não” por Marta.

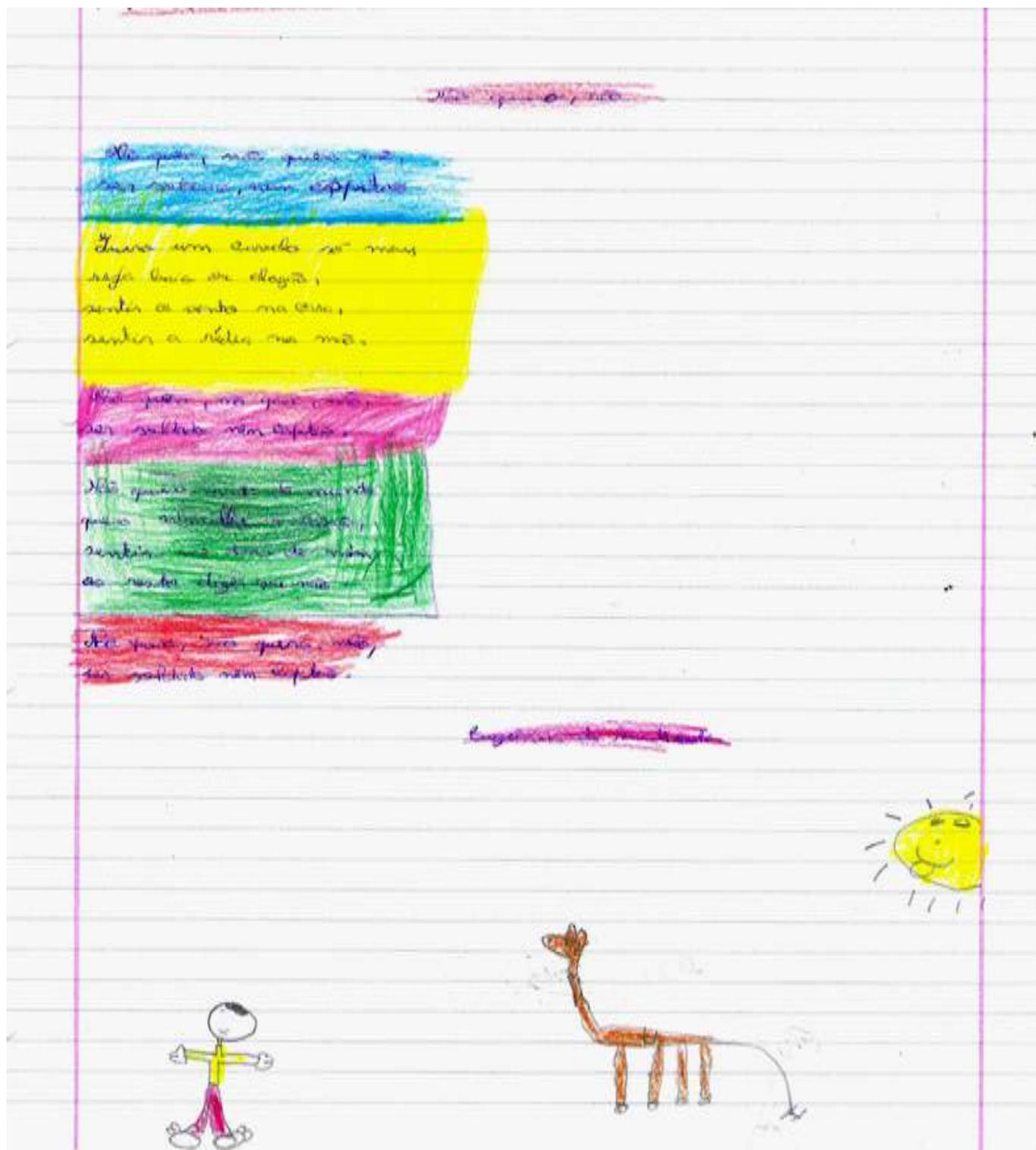


Figura 35 - Ilustração do poema “ Não quero, não” por Daniel.



Figura 36 – Ilustração do poema “Não quero, não” por Ana Rita3.

## **Actividade nº 10**

Abordagem do poema “ Cavalos”

### **1º Momento**

- apresentação e leitura do poema pela professora;
- escrita do poema no quadro;
- nova leitura do poema pela professora;
- leitura do poema por alguns alunos;

### **2º Momento**

- nova chamada de atenção a dedicatória do livro;
- anotação que o livro termina com poema dedicado ao Miguel;
- análise do poema: o título do poema; a aliteração do som “s” (canção, sol, sedentos, mansos, seda, sombra, romanceiro, setas, cabeça) que transmite uma sensação de calma, de sonho; a descrição ou as hipóteses apontadas para os cavalos da canção: cavalos sedentos, cavalos mansos, cavalos do deserto, cavalos de romanceiro , cavalos imaginários; exploração do significado metafórico de algumas palavras e expressões: “ cavalos de sol sedentos”, “ cavalos de seda”, “ sombra verde e rosa”, “ luzes derradeiras”, “ ou só na minha cabeça”.
- leitura do poema por outros alunos;

### **3º Momento**

- escrita do poema numa folha pelos alunos;
- ilustração do poema;

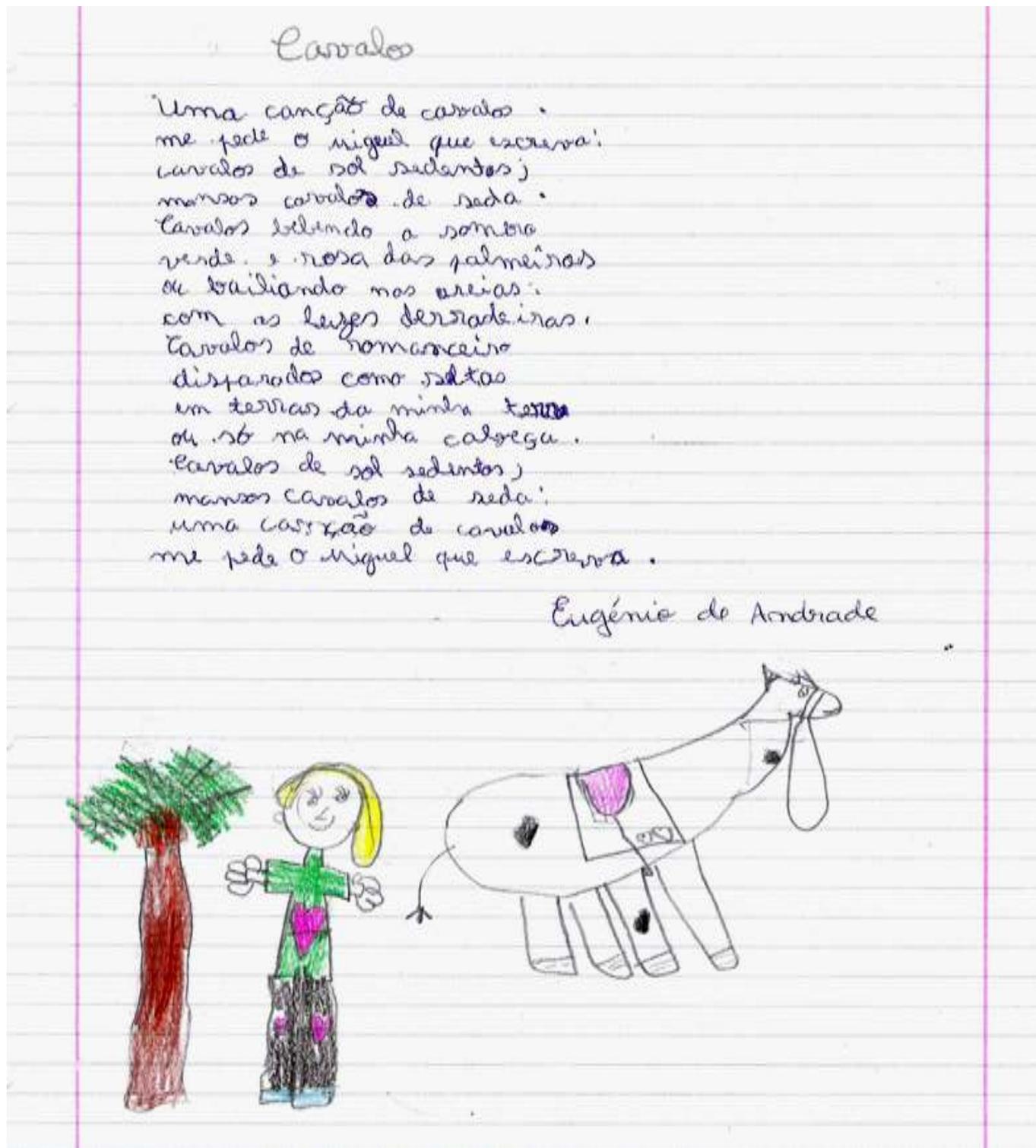


Figura 37 – Ilustração do poema “ Cavalos” por Ana Rita 1.



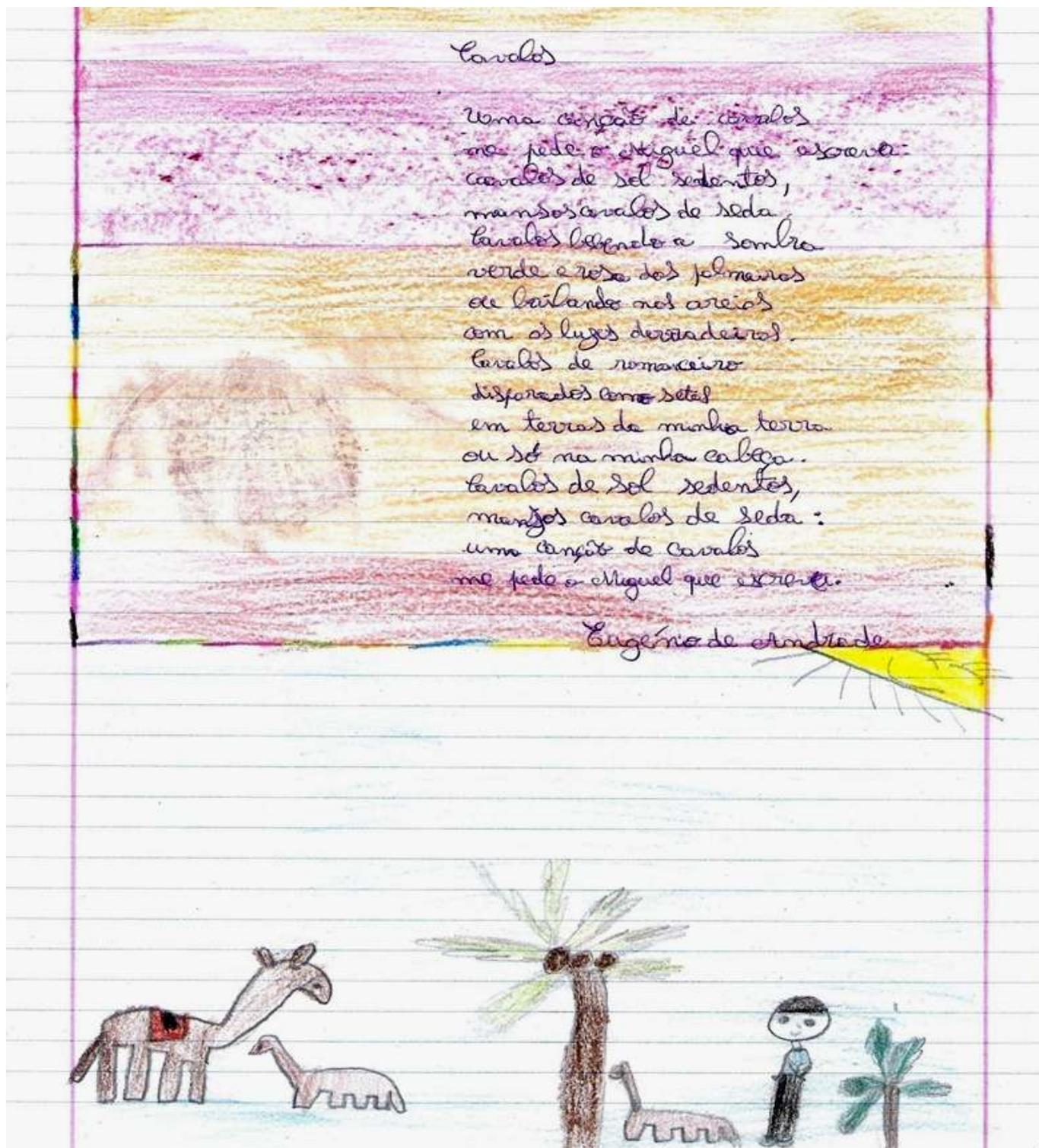


Figura 39 – Ilustração do poema “ Cavalos” por Marta.



Figura 40 – Ilustração do poema “ Cavalos “ por Ana Rita 3.

## **Actividade nº11**

Preparação da apresentação do projecto “Viajar com as palavras”

Este trabalho de preparação foi desenvolvido durante duas semanas.

Na primeira semana, de uma forma informal, os alunos procuraram saber junto dos pais se estes estariam disponíveis para vir à escola para conhecerem o trabalho desenvolvidos pelos seus filhos.

De seguida, de acordo com essa informação, houve a distribuição dos poemas a ler. A turma fez uma breve simulação da ordem dessas leituras.

Após esta fase, procedeu-se a elaboração dos convites. Como o projecto se chamava “ Viajar com as palavras”, ficou decidido que o convite seria um bilhete para embarcar nessa viagem. Procurámos na internet bilhetes de comboio e avião para vermos a sua formatação. De acordo, com essa informação, foi elaborado em computador o bilhete, que foi, depois, preenchido e ilustrado pelos alunos. Ver anexo (B).

Na segunda semana, os convites foram levados para casa para serem entregues aos pais e familiares.

Na sala de aula, trabalhámos a leitura dos poemas, tendo o cuidado para ler com entoação e ritmo, procurando pronunciar bem as palavras e elevar a voz para, assim, cada aluno poder ser percebido e ouvido. Alguns alunos, com a leitura sistemática, decoraram os poemas.

Além disso, elaborámos um “PowerPoint” para acompanhar a sessão de leitura, com as ilustrações dos poemas, feitas pelos alunos.

## **Actividade nº12**

Partilha do projecto “Viajar com as palavras” com os pais e familiares

Antes da chegada dos pais, foi preparada a sala de aula para os receber. Mudou-se a disposição das mesas, ficando colocadas em U. No interior do conjunto das mesas, foram colocadas cadeiras para os alunos se sentarem. Foi também preparado o “data show” para a projecção do PowerPoint.

De acordo com o convite, às dezassete horas e trinta minutos, os pais e familiares foram recebidos e acomodados na sala de aula.

De seguida, a professora fez uma breve apresentação do projecto desenvolvido ao longo do ano e uma sistematização do que os pais iriam assistir.

De imediato, procedeu-se a sessão de leitura.

No final, foi pedido aos pais e familiares que deixassem um comentário sobre o que tinham assistido.

## **7. Avaliação**

Muitas das estruturas formais presentes nos poemas de Eugénio de Andrade estão ligadas à oralidade e à dimensão fónica do poema. Por isso, as actividades de oralidade são formas eficientes de evidenciar o valor e o sentido desses recursos poéticos.

Ao longo deste projecto, foram actividades ligadas a oralidade, à leitura em voz alta que foram privilegiadas. Uma leitura como vivência, dando prioridade à fruição das palavras.

Mas, também actividades de análise, de interpretação, de exposição de ideias, de escrita e de reescrita.

Procurámos desenvolver a sensibilidade para sentir a poesia e usufruir dela como uma forma de comunicação com o mundo, desenvolver, também, a criatividade da expressão e da compreensão da linguagem.

Enfim, trabalhar as competências definidas no início deste projecto: a construção da personalidade das crianças; o desenvolvimento da sensibilidade estética, da imaginação, da criatividade e da(s) linguagem(s).

A progressão de complexidade dos poemas abordados acompanhou a progressão de desenvolvimento de compreensão semântica dos textos. Pertenceu, sobretudo, aos alunos descobrir a vida do poema, nos sons e na cor, na musicalidade, na forma, no ritmo, e daí encontrarem-se numa forma satisfatória na encruzilhada dos sentidos irracionais, mágicos e delirantes do texto poético.

Ao longo de todo este processo, as crianças mostraram-se motivadas, perguntando, frequentemente, quando é que íamos trabalhar mais um poema, ou quando é que íamos trabalhar no livro de Eugénio de Andrade. No momento, da actividade os alunos acalmavam-se e mostravam-se atentos à leitura do poema. Assim que o poema era escrito no quadro, os alunos liam, faziam comentários e perguntas sobre o significado das palavras que não conheciam. Depois, muitos ofereciam-se para ler

(apesar das dificuldades de leitura que ainda apresentam). Também se foram revelando cada vez mais empenhados nas ilustrações que produziam e ficavam entusiasmados quando os seus trabalhos eram expostos na sala de aula. Acompanharam a elaboração do PowerPoint com as ilustrações elaboradas pelos próprios (houve a preocupação de procurar colocar ilustrações de todos os alunos da sala).

Nas semanas de preparação da apresentação do projecto, mostraram-se bastante motivados e ansiosos, a confirmar a presença dos pais e dos irmãos, na elaboração dos convites, no treino da leitura dos poemas e, embora não lhes fosse exigido, alguns decoraram os poemas que iam ler.

No dia da apresentação, os alunos estavam eufóricos e, ao mesmo tempo, nervosos. Deram sugestões ao longo do dia e, no momento, participaram com empenho, responsabilidade e prazer.

Os pais também aderiram a actividade, estando quase todos presentes. Ao longo da apresentação sentiram-se emocionados, aplaudiram as leituras dos filhos e no fim, através de conversa com a professora ou nos comentários que escreveram, mostraram como apreciaram aquele momento de partilha e de união entre alunos, pais e professora.

Apresentamos, assim, de seguida os comentários feitos pelos pais e familiares presentes na apresentação do projecto, percepcionados através de uma classificação. Todavia os comentários fazem parte de um conjunto de apêndices.

Comentários	Ocorrências
Boa iniciativa.	IIIIII
Educativo e bonito.	IIIIII
Gostei muito.	III
Agradecimento.	II
Motivação para leitura.	IIIIII
Bom para a interação entre pais e filhos.	III
Bom para a relação entre pais alunos e professora.	III
Incentivo para as crianças gostarem de livros.	I

**Tabela 1**

## Comentários

## Ocorrências

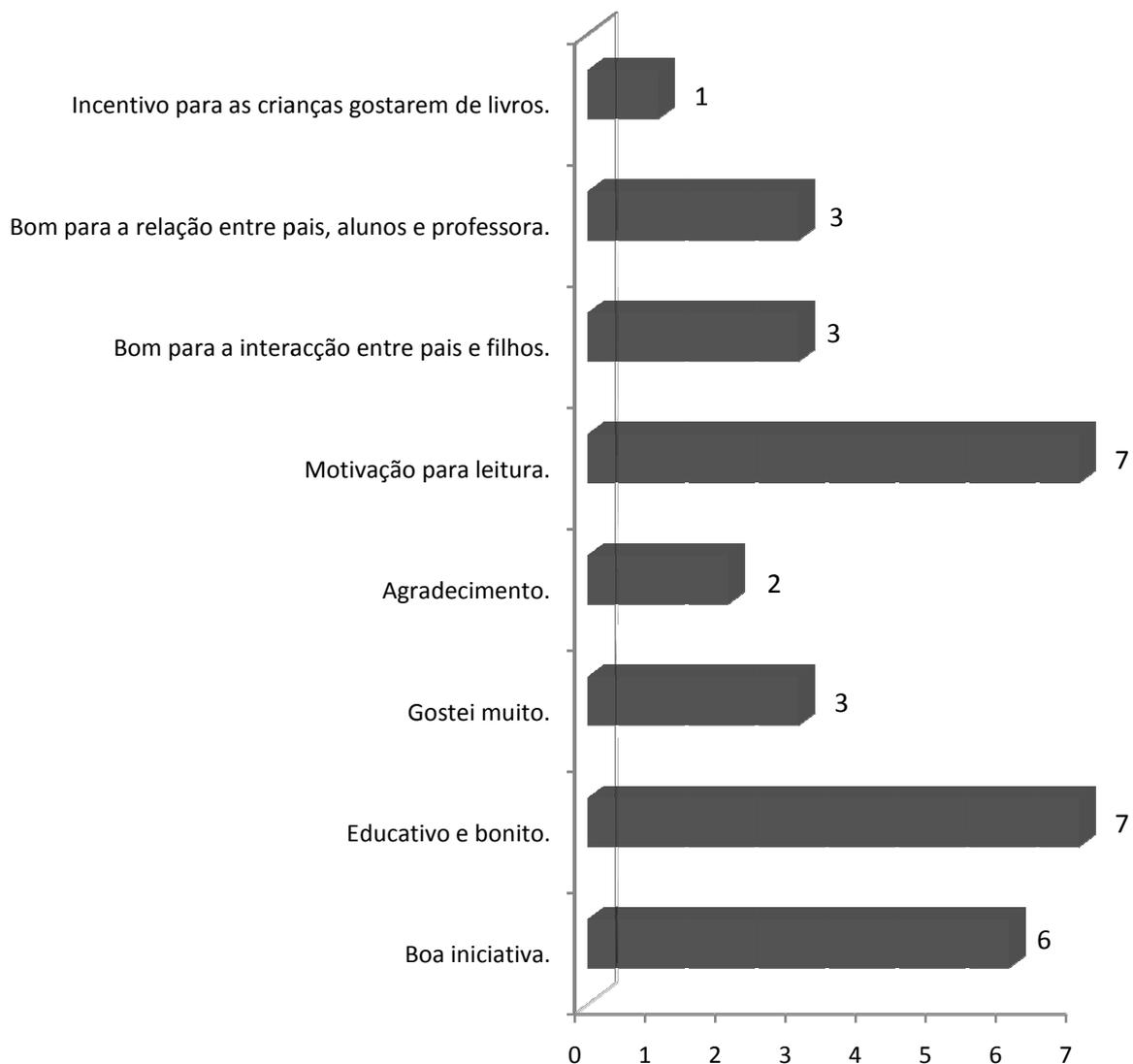


Gráfico 1

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na escola devem existir, sem dúvida, meios capazes de formar o pólo poético das nossas crianças, por forma a que todas desenvolvam a sua sensibilidade em plenitude.

Intervir nesse sentido, de modo a enriquecer o imaginário das nossas crianças é como refere Araújo (2007:14) “ deixar a imaginação livre, apta a exprimir a idiossincrasia de cada ser”. O autor diz-nos que devemos reconciliar lógica com espontaneidade e constrangimento com liberdade para que a imaginação não fique inerte e até frequentemente bloqueada. (Sardinha e Quesado, 2009).

A poesia permite que todas as crianças sejam artistas, sendo que as rimas, os jogos e as lengalengas podem dar um indiscutível contributo. A linguagem poética, pela sua sonoridade é um incentivo à leitura e à parte bela da vida. “Pelo sonho é que vamos” como dizia Sebastião da Gama.

Apesar de Miguel Torga (citando Sardinha e Quesado, 2009) ver na poesia um ofício duro para o poeta, esta é também um milagre, uma dádiva, uma sensibilidade que necessita de ser burilada. As mesmas autoras dizem ainda que acreditam que através da literariedade da língua poética se constrói e desconstrói a linguagem, numa educação que visa a apreciação do imaginário num encontro e desencontro proporcionando ao sujeito leitor valiosos encontros com o mundo.

Foi o que aconteceu nas nossas aulas. As crianças vivenciaram emoções, desenvolveram outras visões do mundo, tendo elas mesmas sentido que podem ser poetas. Cada aluno expôs os seus sentimentos, as suas emoções, a sua fantasia. Vendo na poesia arte, criação, mudança, sentimento, imaginação, todos fruíram os poemas.

Sentimos ainda que o nosso trabalho constituiu um desafio. Em nosso entender, as práticas escolares continuam a privilegiar uma abordagem mecanicista e utilitária do texto poético. Temos a consciência que tentámos uma leitura da literariedade da língua poética, a par de uma leitura poética dos textos apresentados.

Finalizamos com a crença de que conseguimos, com as nossas crianças, um trabalho diferente, cujas actividades não se esgotam nas possibilidades apresentadas. Pelo contrário, poderão constituir-se como referências na construção de tantas outras seguindo os princípios metodológicos e teóricos até aqui desenvolvidos.

## BIBLIOGRAFIA

### Referências bibliográficas

- **ARAÚJO**, M.R. (1988). *A Estrada Fascinante*. Lisboa: Horizonte.
- **AZEVEDO**, F. (2006). Para uma visão integrada da Língua Materna. In F. Azevedo (Coord.), *Língua maternal e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Lidel.
- **BENAVENTE**, A. (Coord.); **ROSA**, A.; A.F. da ; **ÁVILA**, P. (1995). *Estudo nacional de literacia. Relatório preliminar*, Lisboa, Universidade de Lisboa, Instituto das Ciências Sociais.
- **BLOOM**, H. (1997). *The anxiety of influence: a theory of poetry*. Oxford: University.
- **BORDINI**, M.G. (1986). *Poesia Infantil*. São Paulo Ática.
- **CABRAL**, M.M. (2002). *Como abordar ...o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- **CARTER**, D. (1998). *Teaching Poetry in primary school – Perspectives for a new generation*. London: David Fulton Publishers.
- **COLLOM**, J. & **NOETHE**, S. (2005). *Poetry everywhere. Teaching poetry writing in school and in community*. New York, T&WBooks;
- **COSTA**, A.F., e **ÁVILA**, P. (1998). *Problemas da/de literacia*. Ler História. Lisboa.
- **COSTA**, M.J.B.S. e, (1992). *Um Continente Poético Esquecido. As Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora.
- **GALDA**,L.& **LIANG**, L.A. (2003). Literature as experience or looking for facts: Stante in the classroom. *Reading Research Quartely*, 38 (2).
- **GAMA**, S. (1958/1993). *Diário de Sebastião da Gama*. (9ª edição). Lisboa: Edições Ática.
- **GOMES**, J.A. (1993). *A Poesia na Literatura para a Infância*. Porto, Edições Asa.
- **GRIMES**, N. (2000). *The power of poetry*. Book links, 9 (4).

- **JEAN, G.** (1995). *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos.
- **JOHNSON, D. & MYKLEBUST, H.** (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practice*. New York: Grune & Stratton;
- **LANSKY, B.** (1997). How to get kids excited about reading poetry. *Florida media Quartely*, 23 (1).
- **LAUBENTHAL, G.** (2000). Reflections on reading and writing poetry with children. *Texas Child Care*, 23 (4).
- **LOPES, J.A.** (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, Problemas de “Ensinar”*. Coimbra, Editora Quarteto.
- **LUKENS, R.J.** (2007). *A critical handbook of children’s literature*. Ohio: Pearson Education.
- **MAGALHÃES, A.** (1999). “Infância, mito e poesia”, in *Revista Malasartes*, nº1.
- **MAGALHÃES, M.L.** (2006). A aprendizagem da leitura. in F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Lidel.
- **NETO, L.** (2007). *Olhares Poéticos da Infância*, Porto: Papiro Editora.
- **NOZICK, R.** (1981). *Philosophical Explanations*. London: Clarendon Press.
- **PIERCE, R.B.** (2003). Defining “Poetry”. *Philosophy and Literature*, 27 (1).
- **PINTO, M.G.L. P.** (1999). *Saber Viver a Linguagem, Um Desafio aos Problemas da Literacia*. Coleção Linguística, Porto Editora.
- **PIRES, A.R. F.V.** (2008). *Viver a Poesia no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Piaget, ESE Jean Piaget, Canelas. (Monografia não publicada).
- **PLÍASSOVA, I.V.** (2005). Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar: auto e heterocorreções de aprendentes do 9º ano. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado não publicada).
- **SALGADO, L.** (1997). *Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- **SARDINHA, M.G.** (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e Compreensão Leitora*. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior

- **SARDINHA**, M.G. (2006). *A activação do conhecimento no processo de escrita*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- **SARDINHA**, M.G. e **QUESADO**, S. (2009). *Crianças Pequenas: Poetas Grandes. A Poesia na Escola*. (8), (Coord.) Santos Pereira e Sardinha, M.G., Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- **SHARP**, E. (2005). *Learning through talk in early years: practical activities for classroom*. New York: Paul Chapman Publishing.
- **SHEIMAN**, D.L. (1999). What makes good children's literature. In: Hannah Nuba, Deborah Lovitky Sheiman & Michael Searson (Editors), *Children's literature. Developing good readers*. New York & London: Garland Publishing.
- **SIM-SIM**, I. et al. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa, Ministério da Educação/Departamento da Educação.
- **SIM-SIM**, I. (2006). *Avaliação da Linguagem Oral*. (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- **SOUZA**, R.J. (2006). A poesia no contexto escolar: sons e rimas formando leitores. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Lidel.

#### **Outra bibliografia:**

- **AGUIAR**, V. T. (Coord.), (2001) *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial.
- **ALEGRE**, T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística: a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Doutoramento).
- **ALVES**, R. (1992). *A Alegria de ensinar*. São Paulo: Editora Loyola.
- **AMOR**, E. (1993). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Porto: Texto Editora.

- **ANDERSEN**, J. (1991). *The potencial of language awareness as a focus for cross curricular work in the secondary school*. In: James, C. et alii (eds). *Language awareness in the classroom*. New York: Longman.
- **ANDRADE**, E. (1993). *Aquela nuvem e outras*. Rio Tinto: Edições Asa.
- **ANDREWS**, L. (1997). *Language exploration and awareness: a resource book for teachers*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- **BACHMAN**, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- **BARBEIRO**, L.F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência (Meta)-linguística e expressão escrita*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- **BARRERA**, S.D. et alii (2003). *Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. In: Psicologia: Reflexão e crítica, 16.
- **CAMARAZA**, A. (1991). *Issues in reading, writing and speaking. A neuropsychological perspective*. London: Kluber Academic Publishers.
- Conselho da Europa (2001) . *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: Edições Asa.
- **CUNHA**, C. e **CINTRA**, L. (1984), *Nova gramática português contemporâneo*, Lisboa: Edições José Sá da Costa.
- **DEB/ME**, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Gerais e Essenciais*. Lisboa. Ministério da Educação.
- **ESTRELA**, E. et alii (2004). *Saber escrever, Saber falar*. Lisboa: Dom Quixote.
- **FERREIRO**, E. (2001). *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- **GERALDI**, J.W. (Org.) (1997). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- **GERMAIN**, C. et alii (1969). *La production écrite*. Paris: Les Editions CLE International.
- **GOMBERT**, J.E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- **KATO**, M. A. (1987). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, (2ª ed.), São Paulo: Ática.

- **LOPES, O.** (2001). *Uma espécie de Música: a poesia de Eugénio de Andrade*. Porto: Campo das Letras.
- **MEIRELES, M.** (2002). *A oralidade na aula de Português língua materna. Que espaço?* In: Funk, G. (2002) (Re)Pensar o ensino do Português. Lisboa: Edições Salamandra.
- **MENDES, M. V.** (1992). A educação literária no ensino básico. *O Professor*, (3ª série).
- **MILARET, G.** (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris: PUF.
- **NETO, H.** (2005). (Colaboração de Francim Pereira Neto). *Despertar – Língua Portuguesa 2º Ano 1º Ciclo do Ensino Básico*. Maia: Edições Directo.
- **PIAGET, J.** (1976). *A Equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- **REBELO, D. et alii** (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- **REGO, L.L.B.** (1995). *Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: Papel desempenhado por factores metalinguísticos*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11.
- **SANTOS, J de C.** (2005). *Ensaio sobre Eugénio de Andrade*. Porto: Edições Asa.
- **SILVA, L.** (2004). *Competência comunicativa em língua estrangeira: Que conceito é esse?* In: *Soletras*, nº8. Rio de Janeiro: UERJ.
- **SIM-SIM, I.** (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. In: *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- **SIM-SIM, I.; DUARTE, I. & FERRAZ, M.J.** (1997). *A Língua materna na educação – Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
- **SIM-SIM, I.** (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- **SOARES, L.D.** (1988). *Destrava Línguas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- **SOARES, L.D.** (2008). *O Planeta Azul*. Porto: Civilização Editora.
- **TUNMER, W. et alii** (1984). *The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview*. In: Tunmer, W. et alii (eds) *Metalinguistic awareness in children*. Berlim: Springer. Verlag.

- **VAN LIER**, L. (1999). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- **VYGOTSKY**, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge.
- **XAVIER**, M. et alii (1990). *Dicionário de termos linguísticos*. Lisboa: Edições Cosmos.

### Webgrafia:

- <http://www.boasleituras.com>
- <http://www.casadaleitura.org> : **NOGUEIRA**, C. (2007). *Para uma didáctica da poesia oral infantil e juvenil*. Documento, em suporte electrónico, consultado em 24-02-2009.
- <http://www.fundacaoeugenioandrade.pt>
- <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>
- <http://www.amazon.com>
- <http://www.priberam.pt/DLPO/>
- <http://www.infopedia.pt/>
- <http://alfarrabio.di.uminho.pt>
- <http://www.dgidc.min-edu.pt/programs/programas.asp>
- <http://www.livrarialeitura.pt/>
- <http://www.wdl.org/pt/>
- 
- 
- 
-

# ANEXOS

# Anexo A

## **ANEXO A**

### ***Projecto Educativo (excertos)***

#### ***Agrupamento das Escolas de Baguim***

#### ***Educar para a Cidadania***

##### ***I - Problemas identificados***

As crianças e os jovens têm ao seu dispor um conjunto de apelos sociais muito aliciantes que por vezes entram em conflito com aquilo que a escola lhes oferece. Os modelos que eles interiorizam são, por vezes, fictícios e irreais. Sente-se também que muitos jovens podiam ocupar os seus tempos livres de uma forma mais saudável e enriquecedora.

A falta de regras de conduta e o uso de linguagem incorrecta acompanhada de agressividade é fomentadora da falta de respeito pelo outro e da destruição do material escolar.

Neste contexto, alguns dos alunos, muitas vezes sem um acompanhamento familiar adequado ou com famílias desestruturadas não se mostram capazes de complementar o trabalho desenvolvido nas aulas com o estudo em casa. O desinteresse do aluno aumenta progressivamente levando ao abandono escolar.

A não interiorização das normas constantes no regulamento interno leva-os a não cumprirem as regras básicas necessárias ao bom funcionamento da escola.

Os alunos pouco estimulados para a leitura no contexto familiar revelam sérias dificuldades na leitura e na interpretação dos textos.

Os docentes têm dado alguns passos no diálogo inter-ciclos. No entanto, ainda existe deficiente articulação dos currículos entre os diferentes ciclos. A falta de aferição de critérios de actuação surge como um agente perturbador. A desarticulação entre conteúdos quer a nível vertical ou horizontal constrange, por vezes, a sequência do ensino aprendizagem.

O hábito de práticas isoladas voltadas para as disciplinas dificulta a assunção de planificações globalizadas e o desenvolvimento de projectos interdisciplinares.

A grande diversidade sócio-cultural dos alunos cria constrangimentos ao ensino/aprendizagem, por vezes, difíceis de ultrapassar com práticas lectivas uniformizadas.

Apesar de ser visível o esforço dos professores para adoptarem métodos pedagógicos activos e com recurso às tecnologias de informação e comunicação, é por vezes difícil motivar os alunos, tendo de cumprir programas extensos e desajustados.

Sente-se algum alheamento por parte dos pais em relação às actividades da escola, quer no que respeita ao acompanhamento dos seus filhos quer na proposta de actividades de envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa.

## ***II - Finalidades / Objectivos***

### **1. Melhorar o sucesso dos alunos**

#### **1.1. Desenvolver o gosto pela leitura nos alunos**

1.1.1. Aumentar o fundo documental nas bibliotecas do Agrupamento

1.1.2. Desenvolver estratégias de leitura desde o pré-escolar

1.1.3. Desenvolver projectos centrados na biblioteca/centro de recursos

## **1.2. Melhorar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa**

1.2.1. Considerar como prioridade científica e pedagógica o domínio da língua portuguesa, ao nível oral e escrito, recorrendo a medidas e estratégias que envolvam todas as áreas curriculares

1.2.2. Considerar a língua portuguesa como uma aprendizagem transversal a todas as áreas disciplinares/disciplinas

1.2.3. Dinamizar o estudo do meio em todos os ciclos, em diversos patamares de aprofundamento, a fim de fazer despertar o sentido de identidade com a cultura portuguesa

## **1.3. Desenvolver a capacidade de raciocínio**

1.3.1. Utilizar metodologias pedagógicas activas que promovam o envolvimento dos alunos na aquisição das suas aprendizagens

1.3.2. Desenvolver projectos de trabalho capazes de reforçar a autonomia e a descoberta

## **1.4. Utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TIC)**

1.4.1. Utilizar as TIC em ambiente de aula desde o pré-escolar

1.4.2. Utilizar as TIC em projectos interdisciplinares

1.4.3. Incentivar a comunicação entre pessoas utilizando as TIC

## **1.5. Implementar medidas de apoio pedagógico adequadas**

1.5.1. Dar prioridade ao apoio pedagógico a Língua Portuguesa e a Matemática

1.5.2. Estabelecer protocolos para garantir os serviços de um psicólogo e/ou assistente social

## **2. Educar para a cidadania**

### **2.1. Desenvolver nos alunos os valores autonomia /interdependência e liberdade/responsabilidade**

2.1.1. Considerar a educação para cidadania como uma vivência transversal curricular prioritária, de forma a promover o desenvolvimento pessoal e a integração de todos os alunos

2.1.2. Acarinhando projectos e campanhas tendentes a trabalhar as atitudes dos alunos e a consciencializar condutas de vida em sociedade

2.1.3. Promover a divulgação e o debate do Regulamento Interno a toda a comunidade escolar

2.1.4. Dinamizar campanhas ou projectos que promovam a sensibilização dos alunos e dos encarregados de educação para temáticas/problemas sócio-ambientais pertinentes e para as temáticas conexas com a promoção e educação para a saúde

### **2.2. Desenvolver nos alunos os valores democracia/participação**

2.2.1 Valorizar o papel dos representantes dos alunos

2.2.2. Incentivar e apoiar actividades desenvolvidas pelos alunos

2.2.3. Organizar momentos para o debate entre os alunos sobre temas escolares ou sociais (...)

### **3. Melhorar o envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida da escola**

#### **3.1. Favorecer a participação em momentos formais**

3.1.1. Criar condições para que todos os pais/encarregados de educação possam contactar os professores responsáveis pelos grupos/turmas

3.1.2. Organizar reuniões periódicas com os pais

3.1.3. Consciencializar os encarregados de educação, nas reuniões periódicas, para o dever de acompanhamento dos seus educandos

3.1.4. Criar laços e redes de comunicação entre a escola e as famílias, no sentido de melhorar e incentivar a vinda das famílias à escola numa perspectiva de partilha da formação integral de todos e cada aluno

#### **3.2. Favorecer a participação em actividades pedagógicas**

3.2.1. Organizar actividades com a participação dos pais/encarregados de educação

3.2.2. Incentivar os pais/encarregados de educação a organizarem actividades com o apoio dos professores

3.2.3. Desenvolver práticas capazes de elevar a auto-estima das famílias dos alunos pelo seu envolvimento em projectos curriculares que incluam a cultura veiculada pelos pais

3.2.4. Promover o diálogo da escola com a família, sobretudo através de espaços de carácter informal (festas, feiras, colóquios e debates que promovam o encontro e a discussão aberta sobre temas pertinentes para a concretização do Projecto Educativo)

(...)

## **Projecto curricular de Turma (excertos)**

### **Introdução**

O presente Projecto Curricular de Turma (PCT) foi concebido para ser concretizado numa turma do 2º ano de escolaridade da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Torregim que pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Baguim do Monte, para o ano lectivo de 2008/2009.

Pretende contextualizar a intervenção no âmbito do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, segundo as orientações legislativas do Ministério da Educação, na sua concretização a nível dos alunos desta turma em particular com necessidades e especificidades que os distinguem uns dos outros, considerando quer o meio envolvente e a comunidade educativa onde está inserida, quer os documentos orientadores da acção educativa definidos (o Projecto Educativo de Escola/Agrupamento, o Projecto Curricular de Escola/Agrupamento e o Plano Anual de Actividades).

### **Objectivos Gerais**

- Promover a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, valores e competências, através das ofertas curriculares disciplinares e não disciplinares;
- Articular competências, conteúdos, actividades e estratégias, de forma a encontrar respostas às necessidades dos alunos e a integrar os saberes;
- Centrar a acção educativa na aprendizagem dos alunos;
- Adequar estratégias de ensino às características dos alunos.

(...)

## **Definição de uma estratégia global para a turma**

- **Trabalhar a Expressão Oral e a Expressão Escrita** usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.

– **Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões** visto que a identificação de problemas e a sua resolução são desencadeadores de aprendizagens que envolvem a selecção de informação, a organização de estratégias e a tomada de decisão face a várias perspectivas além de assumirem um carácter evidencialmente interdisciplinar e mobilizador de competências várias.

– **Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa**, uma vez que é urgente a valorização destas competências no ensino se pretendemos que as crianças de hoje, futuros jovens e adultos, tenham uma postura activa na vida aliada à realização de actividades por iniciativa própria, à crescente responsabilização e à autonomia na busca do conhecimento. A criatividade deve igualmente ser estimulada para que hoje e amanhã, as crianças se valorizem por criarem produções que têm o seu cunho pessoal e não sejam meras reproduzoras do que os outros já fizeram.

– **Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns** porque o trabalho a pares ou em grupo, por exemplo, proporciona um conjunto de aprendizagens e contribui para uma série de competências que se operacionalizam segundo várias vertentes: o respeito de regras de convivência e de trabalho, a manifestação da responsabilidade, a comunicação, a discussão e o debate de ideias com o respeito pela intervenção dos colegas.

### - Competências específicas

Neste ponto pretende-se clarificar os conteúdos que serão abordados e a sua directa relação com as competências específicas de cada área curricular disciplinar para o desenvolvimento das quais se pretende contribuir.

É importante referir que todas as competências específicas de cada área concorrem para o desenvolvimento das competências gerais e ainda que todas as áreas curriculares devem contribuir para a promoção das competências gerais do Ensino Básico.

- Metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas à turma

- Áreas curriculares disciplinares

No que diz respeito a estas áreas, todos os dias planificam-se os conteúdos a abordar, procurando responder as suas dificuldades e aos seus ritmos de aprendizagem dos alunos.

De uma forma geral, os conteúdos programáticos são leccionados de acordo com o manual dos alunos em uso. Regularmente, recorre-se a outros manuais, fichas de trabalho e materiais da Internet (resultados de pesquisas efectuadas pelos alunos nas aulas de Informática).

Procura-se partir do conhecimento prévio dos alunos acerca dos vários temas em estudo, partindo desse conhecimento para as aprendizagens consideradas essenciais.

Para dar resposta às dificuldades diagnosticadas na elaboração de textos e na resolução de situações problemáticas, vão-se adoptar as seguintes estratégias:

- tratamento colectivo de textos individuais dos alunos com vista ao seu melhoramento em termos de estrutura, vocabulário e funcionamento da língua;

- proposta de uma situação problemática todas as semanas para ser resolvida a pares ou em pequeno grupo, procurando conjugar os conhecimentos dos alunos, procurando também desenvolver a interacção e a entajuda nos alunos.

- Áreas curriculares não disciplinares

(...)

No caso do agrupamento ao qual a escola pertence, o tema da **Área Projecto** para o 1º Ciclo é “O Universo”. As finalidades, objectivos e estratégias e calendarização ainda irão ser definidos no início do ano lectivo.

(...)

No que se refere à área de Língua Portuguesa, **todos** os seus conteúdos podem ser abordados numa perspectiva interdisciplinar e por isso não serão aqui mencionados. Também a área curricular Estudo do Meio será articulada com todas as outras, uma vez que todos os seus conteúdos se propiciam para isso.

# Anexo B

## ANEXO B

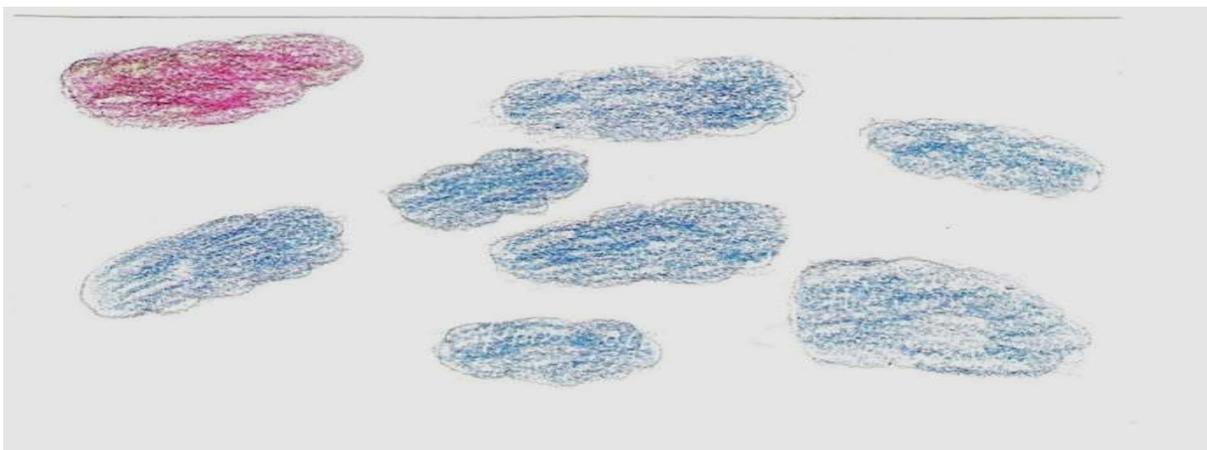
<h1>Viajar com as palavras</h1>	
<b>1ª CLASSE</b>	<b>Aluno:</b> _____
<b>Data de voo:</b> _____ <b>Porta:</b> _____ <b>Lugar:</b> _____	<b>Lugar:</b> _____
<b>De:</b> _____ <b>Para:</b> _____	<b>Destino:</b> _____
<b>Hora de chegada:</b> ____ : ____	<b>Observações:</b>
<b>Preço:</b> _____	<i>Contamos com a Vossa presença!</i>

<h1>Viajar com as palavras</h1>	
<b>1ª CLASSE</b>	<b>Aluno:</b> _____
<b>Data de voo:</b> _____ <b>Porta:</b> _____ <b>Lugar:</b> _____	<b>Lugar:</b> _____
<b>De:</b> _____ <b>Para:</b> _____	<b>Destino:</b> _____
<b>Hora de chegada:</b> ____ : ____	<b>Observações:</b>
<b>Preço:</b> _____	<i>Contamos com a Vossa Presença!</i>

<h1>Viajar com as palavras</h1>	
<b>1ª CLASSE</b>	<b>Aluno:</b> _____
<b>Data de voo:</b> _____ <b>Porta:</b> _____ <b>Lugar:</b> _____	<b>Lugar:</b> _____
<b>De:</b> _____ <b>Para:</b> _____	<b>Destino:</b> _____
<b>Hora de chegada:</b> ____ : ____	<b>Observações:</b>
<b>Preço:</b> _____	<i>Contamos com a Vossa presença!</i>

Viajar com as palavras		
1ª CLASSE	Porta: <u>A</u>	Lugar: <u>1.º 710</u>
Data de voo: <u>21/05/2009</u>	De: <u>Turma 2.ª B</u>	Para: <u>Pais e família</u>
Hora de chegada: <u>17:30</u>	Observações:	
Preço: <u>Um pouco do nosso tempo</u>	Contamos com a <u>Vossa presença!</u>	





# APÊNDICE

## APÊNDICE

Muito bem experiencia a repetir

Muitos Comprimentos

Foi muito bonito, acho que foi uma ideia excelente proporcionar aos alunos e pais uma interatividade na aprendizagem. É um trabalho que deve ser continuado, pois serve estímulo quer para os alunos quer para os pais.

- Foi um programa pequeno mas engraçado podia haver mais programas como este ou idêntico com as crianças muitos parabéns Sr. professora por este momento bonito com os nossos filhos e os pais estarão aqui para apoiar a professora e as crianças.

- Foi um bom programa de leitura, é bom fazer este tipo de programas para melhorar a leitura dos alunos. Foi mesmo muito bom.

Considero uma iniciativa muito motivadora e positiva na medida em que cada um se exerceu na sua participação.  
Parabéns ~~por~~ trabalho demonstrado. No entanto estou muito triste pela ausência de Ana Rita, pelo que vos sigo que me ajudem.

Foi uma actuação muito boa muito gratificante na aprendizagem de ditado dos meninos incentivando a ler muito e a gostarem de ler.

Parabéns pela iniciativa num boa forma de motivar as crianças, mais um dez parabéns.

Ostei muito, achei sua atuação muito bonita da parte de todos.  
D D D

Achei muito giro e muito importante para os alunos para que se entusiasmassem com a leitura.  
Iniciativas destas deviam ~~ser~~ de haver em todas as escolas.  
Parabéns. Paul

Parabéns, aos alunos e à professora Mónica, pelo excelente trabalho que realizaram. Percebeu-se excelentemente o livro, assim como o texto que criaram (poesia).

Parabéns, muito gratificante por nós as encarregadas de educação, é pena que não se tenha repetido mais vezes esta relação entre pais e alunos e professora.  
Obrigada por este momento tão saudável e tão íntimo como a prof. e os nossos meninos.  
Obrigada

Foi uma iniciativa muito boa, acho que discute o ano lectivo que poderia haver mais iniciativas como esta.  
As crianças adoram que os pais participem e vejam o que eles fazem foi muito bom.

Foi lindo!  
Gostei muito da iniciativa que a professora  
teve com os alunos, assim ajuda-os a  
gostar da leitura.  
Gostava de poder ver mais estas apresen-  
tações com eles e com a professora.  
  
obrigado.

Foi uma boa iniciativa gostei muito.

Muito <sup>bom</sup> ~~bom~~ e educativo.

Gostei muito, foi muito bonito, adorei.

Muito muito grande obrigado professora!