



Prática de Ensino Supervisionada - Poesia para a Infância: Criatividade no processo pedagógico.

Catarina Alexandra Lima Pinheiro

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Manuel Luís Pinto Castanheira

Carlos Manuel Costa Teixeira

Bragança

2022

“Ler não é tocar nos seres, nos objetos, nas paisagens. Mas talvez seja a atividade que mais justifica a materialidade do imaginário. Ler, ler o que quer que seja, é sempre fazer apelo à imaginação.”

Maria Emília Traça

Agradecimentos

Para chegar onde cheguei e alcançar os objetivos inicialmente traçados, tive de ter sempre alguém do meu lado para me dar a força necessária para continuar, para nunca desistir e para me mostrar que, independente dos obstáculos que aparecem durante a nossa caminhada, devemos sempre continuar.

Desta forma, expresso o meu agradecimento a todos os docentes que estiveram ao meu lado durante estes 5 anos, pois sem a ajuda deles nada disto era possível; aos educadores e às professoras cooperantes que me receberam de braços abertos durante a Prática de Ensino Supervisionada que se demonstraram sempre prontos ajudar em qualquer tipo de situação, a todas as crianças que me receberam sempre com um sorriso, um abraço e um beijo e que estiveram sempre prontas a ajudar em todas as atividades propostas.

Tenho de agradecer, principalmente, à pessoa que desde pequena teve o sonho de continuar a estudar para conseguir uma vida mais digna e, infelizmente não conseguiu devido às circunstâncias da vida, à minha mãe. A mulher mais guerreira que conheço, a mulher que nunca baixa os braços aos obstáculos que lhe aparecem no caminho, a mulher mais lutadora que eu conheço à face da terra, a melhor mãe do mundo. A ti, obrigada por tudo o que fizeste, fazes e farás! À minha irmã, meu pequeno amor para a vida, que esteve sempre ao meu lado desde o início e que seguiu todos os passos que dei com orgulho espelhado nos olhos. Obrigada, mana! Aos restantes familiares quero agradecer por todos os segundos que desperdiçaram comigo durante o fim de semana, enquanto durante a semana sentiam-se orgulhosos da minha ausência a lutar pelo meu futuro. Muito obrigada por tudo!

A todas as minhas amigas do Marco de Canaveses, muito obrigada por me incentivarem a iniciar esta caminhada e por me aplaudirem em todas as minhas conquistas, porque sem vocês isto não seria possível.

Não posso deixar de agradecer aos amigos que Bragança me deu e que sempre me acompanharam nesta caminhada. Amigos que estiveram sempre no momento certo para dar a palavra certa, um sorriso na hora em que mais necessitava, um abraço no momento exato e um ombro na hora em que as lágrimas teimavam a correr pelo rosto. Sem eles nada disto tinha sido igual. Obrigada, Ana Pereira, Elisa Ribeiro e Bruno Vieira por fazerem parte desta caminhada e por me deixarem fazer parte da vossa.

Agradecer a todos os professores da Escola Superior de Educação que, me ajudaram nesta caminhada, tornando-me numa pessoa mais qualificada e uma cidadã pronta para enfrentar a sociedade.

Um agradecimento especial, aos meus orientadores, ao Professor Luís Castanheira por me ajudar na concretização deste relatório e por nunca desistir das suas alunas e, ao Professor Carlos Teixeira que me ajudou nesta aventura e, por me mostrar que a poesia é mais do que textos escritos numa folha branca de papel, mas “uma arma carregada de futuro”.

Em último e não menos importante, agradecer à Escola Superior de Educação por me ter acolhido bem durante estes anos todos, muito obrigada.

A todos(as) OBRIGADA!

Resumo

O relatório final que apresentamos incide nas práticas educativas realizadas ao longo da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que se desenvolveu nos contextos de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, está integrada no 2.º ano do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança. O presente relatório reporta-se às atividades pedagógicas desenvolvidas nos contextos referidos e incorpora uma dimensão investigativa sobre essas práticas, centrando-se no tema *Poesia para a infância: criatividade no processo pedagógico*. Para tal investigação foram delineados alguns objetivos aos quais pretendemos dar resposta, sendo eles: (i) *analisar propostas pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem da poesia para a infância*; (ii) *conhecer as perceções das crianças sobre a poesia*; (iii) *refletir sobre as propostas de leitura de poesia propiciadas às crianças nos diferentes contextos*; (iv) *desenvolver atividades pedagógicas promotoras da criatividade, a partir da poesia para a infância*. O estudo realizado nos contextos de prática teve uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como técnica a observação participante, e como instrumentos de recolha de dados, as notas de campo e os registos fotográficos. Neste documento, descrevem-se e analisam-se experiências de aprendizagem que se realizaram a partir da leitura de textos poéticos, demonstrando que o trabalho com estes textos se pode constituir como uma ferramenta de trabalho prestável e criativa para o percurso escolar das crianças. Com esta investigação tentamos mostrar que o texto poético tem grandes potencialidades na educação das crianças e que, sendo um texto caracterizado por uma relação profundamente estética com a língua, abre amplas possibilidades ao desenvolvimento de uma pedagogia orientada para a criatividade.

Palavras-chave: Poesia, Criatividade, Creche, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The final report that we present focuses on the educational practices carried out throughout the curricular unit of Supervised Teaching Practice (PES) that was developed in the contexts of Nursery, Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education, is integrated in the 2nd. year of the master's study plan in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the Escola Superior de Educação, at the Polytechnic Institute of Bragança. This report refers to the pedagogical activities carried out in the mentioned contexts and incorporates an investigative dimension on these practices, focusing on the theme Poetry for childhood: creativity in the pedagogical process. For this investigation, some objectives were outlined which we intend to respond to, namely: (i) to analyze pedagogical proposals within the scope of teaching-learning of poetry for children; (ii) knowing children's perceptions of poetry; (iii) reflect on poetry reading proposals offered to children in different contexts; (iv) develop pedagogical activities that promote creativity, based on poetry for children. The study carried out in practical contexts had a qualitative approach, using participant observation as a technique, and field notes and photographic records as instruments for data collection. In this document, learning experiences that took place from the reading of poetic texts are described and analyzed, demonstrating that working with these texts can be a useful and creative work tool for children's school career. With this investigation we try to show that the poetic text has great potential in the education of children and that, being a text characterized by a profoundly aesthetic relationship with language, it opens up wide possibilities for the development of a pedagogy oriented towards creativity.

Keywords: Poetry, Creativity, Daycare, Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education

Siglas e Acrónimos

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar;

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social;

EPE – Educação Pré-Escolar;

1.º CEB – 1.º ciclo do Ensino Básico;

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular;

EEA – Experiência de Ensino e Aprendizagem;

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Índice Geral

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VI
Siglas e Acrónimos	VII
Índice de quadros e figuras	X
Introdução.....	1
1. Enquadramento Teórico.....	3
1.1. A Literatura para a Infância.....	3
1.1.1. Abordagem histórica sobre e Literatura para a Infância	3
1.2. Criatividade	7
1.3. Poesia.....	9
1.3.1. Conceito de poesia	9
1.3.2. A poesia como potenciadora da leitura e da escrita	11
1.4. Papel do Educador/Professor no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	13
1.5. Documentos curriculares para o Ensino	14
2. Caraterização dos contextos educativos.....	20
2.1. Caraterização do contexto educativo de Creche	20
2.1.1. Contextualização da instituição.....	20
2.1.2. Caracterização do grupo de crianças	20
2.1.3. Caraterização do espaço	21
2.1.4. Organização do tempo.....	21
2.2. Caraterização do contexto educativo de Jardim de Infância	23
2.2.1. Caraterização da instituição.....	23
2.2.2. Caracterização do grupo de crianças	23
2.2.3. Organização do tempo.....	24
2.2.4. Caraterização do espaço	25
2.3. Caraterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	26
2.3.1. Contextualização da instituição.....	26
2.3.2. Caracterização do grupo/turma	26
2.3.3. Organização do tempo.....	27
2.3.4. Caraterização do espaço	27
3. Opções metodológicas e contextualização da investigação	28
3.1. Fundamentação da escolha do tema e objetivos da investigação	28
3.2. Opções metodológicas do estudo	29
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	29

4. Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem	31
4.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem no contexto de Creche	32
4.1.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem - Corpo Humano.....	32
4.1.2. Experiência de Ensino e Aprendizagem - Passagem por obstáculos.....	35
4.2. Experiência de Ensino e Aprendizagem no contexto de Educação Pré-Escolar..	38
4.2.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem – Vamos construir uma área?	39
4.2.2. Experiência de Ensino e Aprendizagem - <i>Gigões e Anantes</i>	44
4.3. Experiência de ensino e aprendizagem no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	50
4.3.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem - “Os Bairros de Lata”	50
4.3.2. Experiência de Ensino e Aprendizagem - “Rua das Rimas”	55
Considerações Finais.....	61
Referências.....	65
Anexos	68

Índice de quadros e figuras

Quadros

Quadro 1 - Momentos da rotina diária do grupo na creche.....	23
Quadro 2 - Momentos da rotina diária do grupo do jardim de infância.....	25

Figuras

Figura 1 - Coloração das partes do Corpo Humano	33
Figura 2 - Montagem do Corpo Humano	34
Figura 3 - Resultado do “Diogo”	35
Figura 4 - Obstáculo n.º 1	36
Figura 5 - Obstáculo n.º 2	36
Figura 6 - Obstáculo n.º 3	37
Figura 7 - Área da Poesia	41
Figura 8 - Leitura do poema "Tudo ao Contrário" de Luísa Ducla Soares	42
Figura 9 - Montagem do Puzzle do poema " Tudo ao Contrário"	43
Figura 10 - Leitura do poema "Gigões e Anantes" de Manuel António Pina	47
Figura 11 - Invenção das palavras com a letra x (a partir do som “ch”) e a sua representação	48
Figura 12 - Palavra inventada com a letra X e que significa pessoas.....	49
Figura 13 - Representação da palavra “pessoas” inventada pelas crianças.....	49
Figura 14 - Construção do brainstorming sobre os bairros de lata.....	54
Figura 15 - Exemplo n.º 1 da “Rua da SE5”	56
Figura 16 - Exemplo n.º 2 da “Rua da SE5”	56
Figura 17 - Exemplo n.º 1 da resposta de uma criança.....	57
Figura 18 - Exemplo n.º 2 da resposta de uma criança	58
Figura 19 - Declamação de poesia com fantoches	59

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que se encontra integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). A realização deste relatório tem por base apresentar o trabalho desenvolvido ao longo da PES em três contextos educativos, sendo eles a Creche, a Educação Pré-Escolar (EPE) e, por fim, o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Tivemos a oportunidade de trabalhar nos três contextos pela ordem sequencial que entendemos ser a mais natural por corresponder ao percurso que as próprias crianças fazem. Assim tivemos uma primeira intervenção em contexto de Creche, depois passamos a intervir em contexto de Educação Pré-Escolar (jardim de infância) e, por último, no 1.º CEB. Em todos os contextos estagiamos três vezes por semana, 5 horas por dia, perfazendo um total de 90 horas em contexto de Creche, 150 horas em contexto de educação Pré-Escolar e, por fim, 180 horas em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico. As atividades pensadas e planificadas tiveram todas como base a temática da “*Poesia para a Infância: Criatividade no processo pedagógico*”.

Para iniciar as nossas práticas educativas em contexto foram delineados alguns objetivos aos quais procuramos dar respostas ao longo da nossa intervenção/investigação. Estabelecemos quatro objetivos: (i) *analisar propostas pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem da poesia para a infância;* (ii) *conhecer as percepções das crianças sobre a poesia;* (iii) *refletir sobre as propostas de leitura de poesia propiciadas às crianças nos diferentes contextos;* (iv) *desenvolver atividades pedagógicas promotoras da criatividade, a partir da poesia para a infância.*

Relativamente à metodologia adotada para a investigação, salientamos que este nosso estudo se centra numa abordagem qualitativa, tendo como técnica a observação participante, uma vez que fomos simultaneamente agentes do processo e observadores das práticas realizadas pelos grupos em que se desenvolvia a nossa intervenção pedagógica no âmbito do estágio. Como instrumentos de recolha de dados, optamos pelas notas de campos, os diários de bordo e os registos fotográficos. A triangulação dos dados recolhidos através destes instrumentos é fundamental para a análise das práticas que se geraram nas diversas dinâmicas de interação e para a sustentação da nossa reflexão sobre a construção do saber profissional e da nossa formação.

No que diz respeito à estruturação do nosso relatório, este encontra-se organizado em quatro pontos para além da introdução e das considerações finais. No primeiro ponto, encontramos o enquadramento teórico, onde fundamentamos alguns tópicos importantes para esta temática. Destes tópicos sobressai, naturalmente, uma reflexão sobre Literatura para a Infância, na qual fazemos uma breve abordagem histórica sobre a mesma e problematizamos o seu âmbito no amplo universo literário. Também se desenvolve uma abordagem ao conceito de Criatividade, o qual é associado à problematização da poesia, como modo específico dentro do polissistema literário. Assim, procura-se clarificar o conceito de poesia e, numa abordagem mais pedagógico-didática, problematizá-la enquanto potenciadora da leitura e da escrita. Neste âmbito, cabe uma reflexão sobre o papel do educador/professor no processo ensino-aprendizagem a desenvolver a partir da leitura de textos poéticos. Por último, faz-se um enquadramento de toda esta problemática à luz dos documentos curriculares para a Educação. No segundo ponto, podemos encontrar a caracterização dos contextos educativos, do grupo de crianças, da organização do espaço e do tempo. Dando seguimento ao relatório apresentamos o terceiro ponto no qual relatamos as opções metodológicas. Por último, no quarto ponto, podemos encontrar a apresentação e análise das experiências de aprendizagem desenvolvidas nos diferentes contextos da nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente em Creche, Educação-Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Concluimos o nosso relatório final, dando resposta aos objetivos que foram delineados inicialmente para esta investigação, assim como as referências bibliográficas que são o suporte teórico deste relatório final.

1. Enquadramento Teórico

Como foi referido na introdução, começaremos o nosso relatório com uma revisitação de conceitos para o enquadramento da ação pedagógica que foi desenvolvida e para a sustentação da investigação que, a partir dessa ação, se pretendeu desenvolver, numa dinâmica de investigação na ação e para a (melhoria da) ação educativa. Começaremos por uma abordagem ao conceito de literatura para a infância, sabendo que é um universo complexo e sobre o qual se têm produzido muitos trabalhos de diversa natureza (desde artigos científicos, à publicação de monografias, passando pela realização de muitos trabalhos académicos de mestrado e doutoramento). Na parte final deste tópico, iremos explorar um pouco sobre a criatividade, abordamos o conceito de poesia, assim como, a poesia como potenciadora da leitura e da escrita. Os últimos dois pontos referem-se ao papel do educador no ensino aprendizagem e aos documentos curriculares para a Educação.

1.1. A Literatura para a Infância

Nas últimas décadas, a literatura para a infância tem vivido, particularmente em Portugal, um grande dinamismo que se manifesta claramente tanto na quantidade como na qualidade da edição de livros para crianças. E este é apenas um dos aspetos que poderíamos referir, de entre vários outros como, por exemplo, o aparecimento de diversos prémios literários especificamente destinados a este tipo de literatura, ou a sua valorização no universo académico pela inclusão de unidades curriculares centradas na abordagem a esta literatura nos *curricula* dos cursos de formação de educadores e professores.

1.1.1. Abordagem histórica sobre e Literatura para a Infância

Ao longo de muitos anos, a literatura para a infância tem sido um tema de discussão nomeadamente no que concerne ao conceito, à sua categoria e valorização como fenómeno literário e os seus destinatários.

O percurso da “literatura” é marcado pela passagem do texto oral para o texto escrito, o que fez com que o número de leitores aumentasse. Devido a este acontecimento, as obras que eram destinadas aos adultos ficam, também, ao alcance das crianças, particularmente, porque o número de crianças que aprendem a ler vai aumentando ao

longo dos séculos nas sociedades ocidentais, graças, em grande parte, a processos de democratização político-social.

Para abordarmos o tema “literatura para a infância” não nos podemos esquecer do público a que se destina, ou seja, as crianças. Até ao século XVII, não existia um mundo infantil ou uma visão especial da infância, pois a criança não era considerada um verdadeiro público, mas sim um adulto em miniatura o que queria dizer que a educação se orientava para que a criança conseguisse entender as mesmas obras que os adultos. Muito frequentemente se entendia a infância como um estado de menoridade que era necessário superar com a maior rapidez possível.

A literatura para a infância surge devido ao novo “status” que a infância adquiriu na sociedade e à reorganização da escola. E principalmente à associação com a Pedagogia, pois as histórias eram escritas para ensinar algo à criança. Segundo alguns estudiosos dos fenómenos literários, tais como Lemos (1972), Gomes (1997) e Rocha (2001) só a partir do século XVII acontecessem verdadeiras transformações tanto económicas como sociais, sem esquecer as reformas pedagógicas, que levaram ao aparecimento de “Literatura para a Infância”. Efetivamente, apenas a partir do século XVII, a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura e ganha o merecido destaque como público-alvo e indivíduo. É claro que, nesse século em que emergem as primeiras manifestações do que virá a ser o Romantismo europeu, a Literatura para a Infância surge ainda e fundamentalmente com o objetivo de ser uma fonte de aprendizagem e, por isso, os livros eram vistos como fonte de educação e nunca como instrumento de recreio e diversão.

Os contos de fadas surgem, em Portugal, no século XVIII, pois até então apenas existem obras pedagógicas e fábulas. Ao ler os contos de fadas, a criança tinha a possibilidade de conhecer um mundo diferente, pois lá existiam personagens imaginárias tais como fadas, gigantes, anões, dragões. Cria-se um universo, marcado pelo maravilhoso, no qual se instaura uma realidade profundamente simbólica em que tudo pode acontecer de forma diversa daquela que caracteriza o acontecer na “vida real”. Por outro lado, há autores que nos dizem que fora da escola, as crianças não tinham acesso a livros. Na verdade, em sociedades com níveis muito baixos de alfabetização, as crianças (como aliás todo o povo) viam o seu contacto com o universo literário reduzido à dimensão da transmissão oral, tanto de contos tradicionais, como de outras formas literárias, desde as adivinhas, às cantigas, passando por muitos outros géneros, como as rezas e as benzeduras, por exemplo.

As obras destinadas para crianças só começam a ser escritas a partir de meados do século XIX, pois é ao longo deste século que a ideia de que os homens são em grande parte o que foram em criança se torna absolutamente nuclear. A literatura para a infância e, conseqüentemente, os gostos das crianças como leitores ganham outro peso. Segundo Gomes (1997) como citado em Rosado (2011), também, neste século, se regista um aumento nas obras destinadas às crianças, sejam elas traduções, reedições de fábulas ou edição de obras portuguesas com o principal objetivo de ajudar a formar o caráter e o intelecto da criança.

Antes de terminar o século XIX, este é marcado pelo aparecimento das primeiras revistas infantis. Segundo Pires (1981) como citado em Rosado (2011), isto acontece “devido ao desenvolvimento das técnicas de impressão e ao aumento do público leitor”. Com este acontecimento, aparecimento das revistas a sociedade portuguesa reflete sobre a especificidade da literatura para a infância mais concretamente sobre a importância da ilustração dos livros e a vantagem de haver não apenas um público-alvo, mas sim este estar dividido em faixas etárias. Nesta altura, surgem aqueles que viriam a ser, os primeiros clássicos portugueses e as primeiras edições de coleções de contos, recontos e versões de narrativas do folclore tradicional, sem esquecer os contos de Andersen e dos Irmãos Grimm e o aparecimento da literatura dramática e a poesia escrita para as crianças. Segundo Gomes (1997), como citado em Rosado (2011), esta época é muito importante pois, é no final do século XIX que “se encontram finalmente lançadas as bases para o desenvolvimento de uma produção nacional e qualidade, mais liberta de pressupostos e implicações pedagógicos e moralizantes” (p. 26).

Em Portugal, no ano de 1876 é lançada a maior obra pedagógica deste século, a Cartilha Maternal do pedagogo e poeta João de Deus, que se destacou pelo seu empenho na renovação e divulgação do ensino das primeiras letras e, também na escrita da poesia para as crianças.

Segundo Rosado (2011), no início do século XX e devido às conseqüências das transformações a nível político e cultural, os domínios da educação e da literatura para a infância acabam afetadas pois defendem os ideais patrióticos de progresso, instrução e trabalho. Tal como nos diz, Gomes (1997) como citado em Rosado (2011), neste contexto são editados recontos de histórias tradicionais e adaptações de clássicos, a poesia e o conto registam grande incremento e assiste-se ao início do romance infantojuvenil e da literatura dramática destinada ao teatro de fantoches.

Em 1936, com a reforma do Ensino Primário e com a instauração de um regime autoritário, a evolução qualitativa da literatura para a infância sofreu um abrandamento. Por isso, o regime que se vivia, ou seja, o Estado Novo, fez com que, por um lado, as obras que continham um teor nacionalista e moralizante, onde se valorizava os valores nacionais, ganhassem um maior destaque na sociedade, mas, por outro, fez com que aparecessem obras em forma de humor e crítica, que permitiam à sociedade uma reflexão sobre as realidades sociais que viviam.

Sem dúvida que o 25 de Abril de 1974 se constitui como um marco para a literatura, não só, mas também para a literatura para a infância, pois, com o fim da censura, a população portuguesa ganha uma liberdade de expressão e circulação de ideias que antes estava cerceada. Isso contribuiu para uma nova visão sobre o mundo da criança e, conseqüentemente, uma renovação no domínio da literatura para a infância. Nesta altura, assiste-se também ao surgimento de um novo género literário, o álbum narrativo, que, por volta dos anos 60/70 do século XX, teve o seu auge em alguns países da Europa, tais como Reino Unido, Alemanha e França.

A literatura infantojuvenil evolui em Portugal nas últimas décadas do século XX, mais concretamente entre os finais dos anos 70 e inícios dos anos 90. Segundo Rosado (2011), que teve como base Gomes (1997) e Rocha (2001), esta evolução tem como fatores

a renovação de numerosas bibliotecas escolas; a criação da disciplina Literatura para a Infância nos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico, nas Escolas de Educadores de Infância e do Magistério Primário e, mais tarde, nas Escolas Superiores de Educação; a divulgação crescente de exposições, seminários, colóquios e ações de formação no âmbito dessa área da literatura (p.28).

Como nos diz Gomes (1997), “a evolução da literatura foi acompanhando as mudanças sociais e de mentalidades e a transformação do próprio conceito de infância” (p.28). Também Pires (1981) salienta que a Literatura para a Infância “adquiriu tal qualidade e importância nos nossos dias que, se até agora as crianças liam os livros dos adultos e, de certo modo, os “anexavam”, atualmente são os adultos que leem com gosto as obras destinadas às crianças” (p.28). Por isso, a literatura infantil, ao longo de todo este percurso, foi-se tornando cada vez mais importante para as crianças. Uma obra destinada às crianças é mais do que apenas uma história que serve para ajudar a adormecer uma

criança e torna-se numa companhia e numa forma de permitir à criança conhecer outros mundos e fortalecer os seus conhecimentos e a sua imaginação.

1.2. Criatividade

Tendo como base a temática fundamental deste trabalho, que – recorde-se – se reporta à leitura de poesia para/com as crianças e as potencialidades dessa leitura para o desenvolvimento da criatividade no processo pedagógico, é necessário esclarecer o conceito de criatividade. Neste âmbito, podemos começar por referir que a palavra criatividade deriva do verbo criar “capacidade de dar existência a alguma coisa”. Está, portanto, na base deste conceito, a capacidade que os seres humanos têm de criar alguma coisa, de inovar, inventar ou descobrir algo novo. Recuperando as palavras de Ribeiro (2012), afirmamos que “toda a atividade humana tem algum significado criativo e que existem manifestações de criatividade desde que o homem existe na terra” (p. 35).

Segundo Vygotsky (2009), como citado em Ribeiro (2012), a atividade criadora é toda a realização humana responsável pela criação de qualquer coisa de novo, quer corresponda aos reflexos deste ou daquele objeto do mundo exterior, quer a determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam somente no ser humano. Acredita-se que a criatividade é um aspeto que já nasce com o ser humano, ou seja, é inata, mas também se acredita que este aspeto pode ser desenvolvido com o contacto do meio em que o ser humano se encontra inserido. Mas, para que se efetivem atividades marcadamente criativas, é necessário que esta capacidade seja estimulada ao longo do tempo, com ajuda de métodos, sejam eles afetivos ou cognitivos.

Quando pensamos em criatividade, a nossa mente leva-nos de imediato para a área das artes, o que por um lado está errado, pois nem sempre é assim. Ser criativo não se insere somente no campo das artes, mas num campo geral, porque em tudo o que fazemos, e seja em que área for, podemos ter a capacidade de fazer despertar a criatividade. Ser criativo nem sempre é fácil, pois isso obriga o ser humano a ser mais ativo, atento a tudo o que o rodeia e a ser mais crítico. Para além das tecnologias que se encontram em constante inovação, vivemos num mundo que está sempre em construção e sempre em mudança. Aqui podemos recorrer à Teoria da Complexidade de Edgar Morin, que defende e se preocupa em “tecer” o conhecimento junto das disciplinas, conhecimento esse que ainda se encontra fragmentado e desconectado (Vasconcelos, 2018). Por outras palavras,

a teoria da complexidade não tem por norma encontrar a solução, mas sim em problematizar. Segundo Vasconcelos (2018) e tendo por base Edgar Morin

utiliza-se do complexo, como via para uma educação que seja capaz de superar os problemas causados pelo paradigma tradicional da ciência, através de um conhecimento que consiga apreender os problemas globais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais por via da transdisciplinaridade (p.63).

Este “estar em constante mudança” traz alguma dificuldade para os professores e educadores, porque têm um trabalho que se complexifica, quando estes tentam criar um ambiente diferente, ou seja, alegre, descontraído e de confiança que, sem deixar de ser um ambiente de vida e em constante interação com os outros ambientes (em) que as crianças vivem, seja muitas vezes um espaço-tempo diferenciador e claramente enriquecedor em comparação com o que se passa para lá da porta da entrada. Este trabalho que o educador/professor tenta fazer, que é criar um ambiente diferente, é importante para a criatividade das crianças, para que estas tenham a oportunidade de se libertarem. Segundo Ribeiro (2012), é necessário criarmos condições para que a criança liberte o seu mundo interior e utilize os modos de expressão de que dispõe. Para tal, necessitamos apenas de respeitar a sua espontaneidade, de evitar tudo o que possa resultar num bloqueio da expressão e, portanto, no bloqueio do seu pensamento e potencial. A criatividade tem uma função importante nas crianças, porque esta consegue ajudá-las a conhecerem-se e a aceitarem-se da melhor forma, e aceitar os outros que as rodeiam, assim como fortalece a comunicação com o mundo que as rodeia. Quando a criança ouve um poema, memoriza lengalengas, brinca com as palavras, está a exercitar a comunicação e adquirir novos conhecimentos. Segundo Ribeiro (2012), nas nossas escolas, a imaginação é trabalhada como o “parente pobre”, em favor da atenção e da memória. A poesia é uma das ferramentas que nos possibilita trabalhar a imaginação e a criatividade, quer seja poesia para crianças ou adultos.

Segundo Guedes (2002), como citado em Ribeiro (2012),

A poesia tal como a arte em geral, valoriza a diferença divergente que nós educadores, parecemos querer anular. A sensibilidade, o gosto pelo texto poético e pela arte em geral, vai-se educando em contacto com diferentes obras em que seja possível a criança ouvir, observar, comparar e assim tenha a oportunidade de fazer as suas escolhas e apurar os seus sentidos (p. 39).

Em suma, é necessário dar tempo, espaço e um ambiente seguro e diferente para todos os seres humanos ativarem a sua criatividade, quer sejam mais novos ou mais velhos. Todas as vivências e as experiências que os seres humanos estão sujeitos influenciam na sua criatividade, pois os obstáculos que por vezes aparecem são um contratempo e um bloqueio na hora da mesma.

1.3. Poesia

1.3.1. Conceito de poesia

Definir a poesia não é dos trabalhos mais fáceis, porque o seu conceito perde-se nas memórias do tempo. Segundo Reis (1997) a poesia lírica refere-se ao conjunto de textos literários que podem ser integrados no modo lírico. Como já foi dito anteriormente, a definição de poesia é dos conceitos mais problemáticos de se definir, isto porque tem provocado variadas conceções do que é a criação poética, ato de onde surge a poesia lírica. Segundo o mesmo autor (Reis, 1997), é um processo em si complexo, multifacetado e suscetível de ser concebido em termos muito diversos, ele pode ser (e tem sido) encarado como um ato epifânico, como devaneio ou como sonho, como resultado de inspiração, como produto de um labor tecnicamente fundado, etc.

Carlos Bousoño, como nos é referido em Reis (1997), considera que a poesia lírica é um ato de comunicação, ou seja, pelo recurso a palavras que o poeta busca e seleciona, a poesia comunica-nos um conhecimento índole muito especial. “Ou seja, de um conteúdo psíquico que na vida real se oferece como algo individual, como um todo particular, síntese intuitiva, única do conceptual-sensorial (ou axiológico) afetivo” (Reis, 1997, p. 308). Este conteúdo psíquico de que o autor Carlos Bousoño fala não remete necessariamente para algo ou alguém que existe efetivamente na vida real, mas também não deve ser entendido como totalmente evadido desse real. Na verdade, a poesia lírica “reinterpreta, o impulso ficcional e a modelização secundária que o texto literário leva a cabo” (Reis, 1997, p. 309).

Falando agora um pouco sobre os fatores e elementos constitutivos da poesia lírica, podemos afirmar que os textos líricos caracterizam-se por ostentar marcas de um processo de interiorização que está relacionado com a disposição egocêntrica que o sujeito poético tem. Ou seja, este sujeito poético tende a centrar-se nos temas universais que a poesia aborda, encarando uma atitude marcadamente subjetiva na interpretação, conceção e reconfiguração do mundo. Importa realçar que este processo de interiorização,

necessariamente decorrente de um posicionamento em que o eu poético se assume como sujeito do discurso e da representação do mundo, não pode ser confundido nem com atitudes de egoísmo nem de pura evasão. Bem pelo contrário, o texto poético é resultado de uma reação ao mundo e de reflexões sobre o mundo, pelo que, como qualquer objeto artístico, tem de ser lido como uma intervenção no mundo. Sintetizando esta questão, impõe-se registrar que a interiorização é uma das três propriedades do texto lírico. Uma outra propriedade (que decorre da anterior) é que os textos líricos apresentam uma atitude muito subjetiva. Esta atitude explicita-se, em termos discursivos, pela recorrência de expressões que reenviam para a primeira pessoa gramatical. Está aqui em causa a assunção que o sujeito poético realiza em relação ao próprio enunciado. Mas, também aqui, não podemos reduzir o universo do texto lírico a um enclausuramento do sujeito em si mesmo.

Por último, os textos líricos têm por base o princípio da motivação. Este princípio relaciona-se com uma relação muito específica com a língua que a poesia cria. Ou seja, mais do que em qualquer outra forma de expressão literária, é no texto poético que se aprofunda uma relação com as potencialidades expressivas da língua. Procura-se, assim, uma linguagem motivada, pelo recurso a formas de expressão consideradas belas e que, comumente, designamos de recursos estilísticos. Efetivamente, o uso de recursos estilísticos não é exclusivo do texto poético, nem tampouco do universo literário [é suficiente ler alguns títulos desportivos para vermos como a metáfora é usual em tipologias textuais do jornalismo]. Porém, o recurso a formas de expressão que marcam uma relação esteticamente elaborada com a língua e as suas capacidades expressivas é profundamente explorado pelo texto poético, começando, desde logo, pelo trabalho com rima e ritmos e passando por todas as figuras de estilo.

A problemática da definição dos modos literários e suas características tem, como se sabe, uma longa história. Na tradição ocidental, a *República* de Platão e a *Poética* de Aristóteles constituem-se como fundamentos de toda a arquitetura concetual que se ergueu durante séculos e da qual a *Teoria da Literatura* de Aguiar e Silva nos dá uma profunda leitura (Aguiar & Silva, 1968). Em termos pedagógicos, é muito frequente verificarmos que há um grande foco colocado sobre a última característica referida – a que se prende com os aspetos formais da expressão poética. Pensamos, contudo, que o criar o prazer de ler poesia tem de passar pela valorização das mensagens dos textos poéticos e pela compreensão da singular relação que eles criam com a realidade de todos nós, clarificando aquilo que somos e a forma como somos no mundo.

1.3.2. A poesia como potenciadora da leitura e da escrita

Como futuras professoras, sabemos que teremos em mãos uma das maiores responsabilidades, isto porque iremos formar cidadãos que futuramente sejam capazes de responder aos obstáculos que a vida lhes apresentará. Somos, como educadores, chamados a formar cidadãos que terão pensamento crítico perante a sociedade que os rodeia e com capacidades de resolução de problemas.

Quando as nossas crianças iniciam o seu percurso escolar, devemos ter em mente que uma das competências mais importantes a ser aprendido é a iniciação à leitura e à escrita. A leitura é uma das ferramentas mais importantes que o ser humano pode ter, pois é essencial para a sua formação pessoal e para a sua plena inserção na vida social. Nas sociedades contemporâneas, é através desta ferramenta que os seres humanos desenvolvem e revelam as suas potencialidades intelectuais e críticas. Mas para que cada uma das nossas crianças seja um cidadão com capacidades de resolução de problemas e com capacidade de responder crítica e criativamente aos desafios do mundo, temos de garantir os processos que lhe permitem aprender ao longo da vida para poder constantemente aperfeiçoar os seus conhecimentos, de tal forma que não seja somente um mero cidadão, mas um cidadão ativo e comprometido com o futuro da humanidade e do mundo. Assim sendo, não basta ler o que vem num determinado jornal ou artigo (ou em qualquer outro suporte) acima de tudo, importa saber interpretar o que lá está escrito.

Segundo Santos (2021), a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário (p. 35). O mesmo autor refere ainda que

Através de instrumentos que estão inseridos no seu cotidiano a criança consegue assimilar de maneira mais rápida e prazerosa o conteúdo que está sendo transmitido em sala de aula, para que dessa forma a mesma possa estar utilizando o mesmo em seu dia a dia, ou até mesmo em brincadeiras rotineiras, sendo que as mesmas são de fundamental importância para o seu desenvolvimento social e intelectual (p. 35).

Relativamente à escrita, desde muito cedo que as crianças têm o contacto com a linguagem escrita, durante o seu quotidiano familiar, ficando cada vez mais familiarizadas com esta forma de expressão. O frequente contacto das crianças com a

escrita desperta nelas uma curiosidade de saber o que é a escrita e como é que funciona, chegando a imitar algumas pessoas que veem a escrever no seu dia-a-dia. Segundo Santos (2021) “nas suas brincadeiras ou na resolução de situações concretas, a criança envolve-se com a escrita (brincando com ela e tentando escrever)” (p.40).

Assim sendo, quando a criança inicia aprendizagem da escrita e da leitura, esta deve começar por se familiarizar com os sons e os ritmos, ou seja, algumas características dos textos poéticos. A leitura da poesia, segundo Vasconcelos (2013), tem repercussões no domínio da escrita, “na medida em que facilita a interiorização das estruturas suprasegmentais que, na língua falada, as acompanham, marcando a entoação e a repetição dos diversos acentos nas palavras, nos sintagmas e nas frases” (p.61). A oralização de poesia deve estar sempre presente no quotidiano das crianças, mais precisamente em todos os estabelecimentos de ensino, assim como nos currículos. Esta oralização permite-lhes desenvolver uma relação mais profunda com os poemas e com os significados das palavras que encontra neste tipo de texto. Segundo o mesmo autor Cabral (2002) como citado em Vasconcelos (2013), o poema

tem a sua função primordial de linguagem de conservação da memória, pelos processos mnemotécnicos que lhe são próprios – ritmo, rimas, construções repetitivas – o texto poético, apenas ouvido ou dito em voz alta, permanecerá no ouvido e povoará o imaginário da criança como um pequeno tesouro (p. 62).

Todos as crianças os alunos têm a capacidade de explorar a poesia à sua maneira, isto porque as aprendizagens que absorveram sobre esta temática permite-lhes explorar de forma livre, ou seja, quanto mais trabalhada a poesia, mais capazes são de explorar e analisar o poema livremente. Como tem vindo a ser salientado, a poesia tem inúmeras vantagens no que toca à promoção das competências fonológicas, assim como para aprendizagem da leitura. Bastos (2020), menciona algumas vantagens do uso de textos poéticos, sendo elas: contribui significativamente para o domínio estrutural de vocábulos (uma vez que define os sons finais nas rimas), mas também um marco no início de palavra; facilita o processo de sequencialidade entre fonemas e grafemas; desenvolve o processo auditivo e uma outra vantagem é a sensibilização sintática, em que as crianças oferecem sentido àquilo que escrevem organizando e reorganizando os versos do poema (p. 90).

A poesia auxilia na aprendizagem da leitura “uma vez que proporciona conexões fônicas promovendo a oralidade da criança de uma forma lúdica, havendo, por isso, interação no seu discurso” (p.90). Continuando na mesma linha de pensamento, o mesmo autor afirma ainda que

“atividades que sejam propícias a brincar com a linguagem (memorizar versos e ritmo assinalado pelas rimas) permitem que a criança observe diferenças e semelhanças entre si. É possível afirmar que a exploração de rimas e outros constituintes sonoros dá “vida à linguagem” (p.90).

Em suma, para que a poesia seja bem executada com sucesso no processo pedagógico da criança, os textos poéticos devem ser sempre escolhidos com grande rigor por parte dos educadores/professores e, além disso, ter sempre em atenção quais os objetivos que desejam alcançar.

1.4. Papel do Educador/Professor no Processo de Ensino-Aprendizagem

Não raramente ainda nos deparamos com práticas pedagógicas em que o professor é entendido como o detentor do saber que ele transmite aos alunos, recordando a metáfora de António Sérgio, nada mais é do que um vaso, ou seja, alguém que deve absorver e memorizar os ensinamentos do professor, para, no final, retornar esses saberes em provas de avaliação que o professor possa perceber se os alunos realmente compreenderam ou não os conteúdos que foram transmitidos. Este método de pedagogia transmissiva em nada ajuda o aluno a crescer culturalmente e a se formar como cidadão do mundo (na linha do que acima dissemos). Os alunos necessitam, antes, de um professor que o ajude a construir o conhecimento a partir das conceções que estes têm, criando contextos culturalmente ricos e estimulantes, potenciando as múltiplas linguagens das crianças e os diversos caminhos de acesso ao conhecimento. Conhecer o aluno é muito importante, pois é a partir deste conhecimento que o professor sabe que conteúdos irá lecionar, para quem e se estes conteúdos vão ter alguma relevância na vida social do aluno.

Segundo Oliveira (s.d.), ensinar bem não significa repassar conteúdos, mas levar o aluno a pensar e a criticar. Percebe-se que o professor tem a responsabilidade de preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo dentro da sociedade, apto para questionar, debater e romper paradigmas. Além disso, como a sociedade onde estamos

inseridos está em constante transformação, o professor é o agente principal de tornar estes alunos em cidadãos críticos, com base na sua experiência e conhecimento.

Segundo Oliveira (s.d), se os professores entrassem nos mundos que existem na distração dos seus alunos, eles ensinariam melhor. Tornar-se-iam companheiros de sonho e invenção (p.6). Mais uma vez, quando falamos no aspeto em que o professor deve primeiro conhecer os seus alunos, falamos em conhecer tudo, os sonhos, as vontades, os mundos que existem neles, pois isto irá ajudar o professor a dar mais significado à sua prática de ensino e os alunos ficarão mais empenhados em aprender.

Em suma, ao falarmos no papel do professor, importa reconhecer os grandes desafios que enfrenta e as dificuldades que este encontra ao tentar fazer o melhor para os seus alunos... esse é o sonho, mas nem sempre é fácil.

1.5. Documentos curriculares para o Ensino

Ao longo do relatório é possível ver que a poesia é um dos textos literários importantes na vida das crianças, e mais uma vez será ressaltada essa importância neste mesmo ponto. A poesia é um texto que traz em si inúmeras vantagens para as crianças. Recorde-se, por exemplo, o recurso a formas de expressão que são inusitadamente belas e apelativas; ou seja, no caso das rimas, nos jogos das palavras, o ritmo vibrante, as metáforas, o uso dos diminutivos, entre outros elementos. A poesia é, como afirma Azevedo e Guimarães (2017), um elemento importante para o desenvolvimento não só das capacidades de leitura e de escrita, mas também do desejável equilíbrio social e afetivo que facilita o envolvimento da criança no seu próprio mundo. Por isso mesmo, é que ressaltamos que é deveras importante trabalhar a poesia na escola, num trabalho que, necessariamente, se tem de fazer juntamente com as crianças.

Neste ponto iremos analisar o lugar que a poesia tem em alguns documentos curriculares para a Educação como, por exemplo, nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico* e as *Metas Curriculares*. Antes de passarmos a analisar de cada documento, é de extrema importância referir que o Currículo Nacional do Ensino Básico foi revogado pelo Ministério da Educação, pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, dando lugar às *Aprendizagens Essenciais*.

Segundo Silva et al. (2016), as OCEPE “baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida lei (Lei n.5/97, de 10 de fevereiro) e destinam-se a

apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas”.

Este documento está organizado em três secções, sendo elas Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Algumas destas secções estão subdivididas em tópicos, como é o caso da Enquadramento geral e das Áreas de Conteúdo.

Este documento faz referência à poesia, mesmo que pequena que seja a referência. A poesia é referida na Área da Expressão e da Comunicação no tópico sobre a consciência linguística. As crianças são seres que gostam de usar as palavras, e de brincar com elas... ou mesmo brincar com os sons sem qualquer relação com os constrangimentos decorrentes das regras de sentido – veja-se o prazer que as crianças manifestam ao repetir lengalengas. Em contexto de sala de atividades, podemos trabalhar a poesia com as crianças, para que elas consigam brincar através das palavras, ouvir os sons que existem através das rimas, das lengalengas, as adivinhas e os trava-línguas. Com os exemplos anteriormente dados, podemos com eles trabalhar a consciência fonológica com as crianças.

Como está descrito neste documento, e segundo as autoras Silva et al. (2016), “A poesia, como forma literária, constitui também um meio de descoberta e de tomada de consciência da língua, para além de outros contributos como, por exemplo, a sensibilização estética” (p.64). Segundo o Decreto-Lei n. 55/2018 de 6 de julho de 2018, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* é um documento publicado pelo Ministério da Educação Português que estabelece alguns princípios e competências orientadoras e específicas para os alunos conseguirem atingir no final do seu percurso escolar.

Segundo Ribeiro (2009), no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, não há qualquer referência explícita ao ensino e aprendizagem da poesia, muito menos é apontado o desenvolvimento de qualquer competência literária (p.44). Como é do conhecimento de todos, o português é a língua oficial do espaço nacional (juntamente com o mirandês que foi reconhecido como língua oficial). Mas, e importa salientar, o português é também a língua de escolarização e é a língua materna da maioria da população que frequenta o ensino. Por isso, é importante que o seu domínio seja desenvolvido como fator de promoção da convivência e da interação no espaço social. O desenvolvimento das competências de uso do português (em termos orais e escritos) é um fator fundamental para o percurso escolar e profissional de todo o indivíduo e marca

profundamente a sua vivência como cidadão (Educação, 2001). Um dos objetivos que consta no *Currículo Nacional do Ensino Básico* é desenvolver jovens com conhecimento da língua, para que esta lhes permita “Compreender e produzir discursos orais formais e públicos”, “ser leitor fluente e crítico” (Educação, 2001, p.31), “Usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos” (Educação, 2001, p.31), entre outras competências. Nos pontos que foram referenciados anteriormente, podemos observar que estas competências são gerais para a área curricular disciplinar de língua portuguesa. Tive oportunidade, assim como qualquer pessoa tem, de ler atentamente o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* e em lugar nenhum este documento faz referência à poesia, infelizmente. Há pontos, como o das competências específicas, em que a poesia poderia ser um exemplo para o domínio da compreensão do oral, mas muito pelo contrário e, mais uma vez, não há referência à mesma. Neste documento, e falando agora nas competências gerais da língua portuguesa, a poesia poderia estar igualmente presente em pontos como “descobrir a multiplicidade da existência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades...” ou então “expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa”.

Depois da análise do documento em questão, podemos afirmar que a poesia está presente em alguns pontos, mas muito discretamente, o que não é muito positivo para este género literário nomeadamente se considerarmos as vantagens que este tem no desenvolvimento de múltiplas competências das crianças, quando trabalhado em contexto escolar.

Como já foi referido anteriormente, o currículo nacional foi revogado, dando lugar às Aprendizagens Essenciais. Estas são documentos que orientam o docente na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos. A AE listam variados conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem desenvolver, isto para cada ano e para cada unidade curricular.

Para esta investigação iremos debruçar-nos nas Aprendizagens Essenciais do Português. Durante o percurso da criança em 1.º ciclo do ensino básico e abordando somente a disciplina do Português, estes irão conseguir desenvolver as suas competências em variados domínios, sendo eles: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua.

Começamos por dar início à análise do documento, para tentar encontrar as primeiras referências à poesia. Esta referência direta encontra-se no primeiro ano de

escolaridade do 1.º CEB, no domínio da Educação Literária, em que o aluno deve ficar capaz de “Reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos ouvidos.”, “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.)” (Educação, 2018, p. 9). No 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, encontramos mais uma referência à poesia, encontra-se, novamente, no domínio da educação literária “Ler narrativas e poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem” e “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.)” (Educação, 2018, p. 10). Neste mesmo domínio, os alunos devem ser capazes de “Explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos”, além disso, devem “Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial” (Educação, 2018, p. 10). Como podemos observar pelo que analisamos até agora, o nível de exigência da poesia para com as crianças vai aumentando um pouco, porque enquanto no 1.º ano o aluno só tinha de reconhecer algumas rimas ou poemas, no 2.º ano de escolaridade já deve ter a capacidade de memorizar e dramatizar trava-línguas ou poemas. Passando agora para o 3.º ano, no mesmo domínio, Educação Literária, encontramos novamente referência à poesia, em que os alunos devem “Ler integralmente narrativas, poemas e texto dramático, por iniciativa própria ou de outrem”, “Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos”, “Ler poemas em público, com segurança” (Educação, 2018, p. 9) e “Apresentar obras literárias em público, através da leitura de poemas e da representação de textos narrativos” (Educação, 2018, p. 10).

Por último, no 4.º ano de escolaridade encontramos referências à poesia no mesmo domínio que os restantes anos de escolaridade referidos anteriormente. Neste ano de escolaridade, o aluno deve ser capaz de “Ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos”, “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações)”, “Compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos”, “Dramatizar textos e dizer em público, com expressividade e segurança, poemas memorizados”, “Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos” (Educação, 2018, p. 9).

Com a análise das Aprendizagens Essenciais do ensino básico, podemos confirmar que em todos os anos de escolaridade a poesia é referenciada no domínio da Educação Literária e, que de ano para ano que o aluno percorre a exigência começa a ser

maior, passamos de um reconhecimento de poemas, para uma dramatização ou memorização de poesia para a manifestação das ideias ou sentimentos que os poemas suscitam na sua leitura.

As *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* são “um documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para avaliação interna e externa” (Buesco et al, 2015). Estas ajudam o professor nas suas práticas pedagógicas nas unidades curriculares, neste caso na área do Português. As Metas Curriculares tem por base alguns objetivos que devem ser alcançados pelos alunos ao longo do seu percurso escolar. Este documento tem por base o *Programa Nacional de Português do Ensino Básico*, centrando-se em quatro domínios importantes, tanto no 1.º ciclo como no 2.º ciclo, sendo eles e segundo os autores Azevedo e Guimarães (2017): “a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática, onde são indicados objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos” (p.104). A primeira referência que os autores Buescu et al (2015) fazem relativamente à poesia é no domínio da Leitura e Escrita no tópico do descritor de desempenho que menciona o seguinte: “Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada” (p. 25). Buescu et al (2015) referem a importância da presença da poesia no domínio da Educação Literária, no tópico “Dizer e contar, em termos pessoais e criativos”. Temos aí referência à poesia, como podemos comprovar pelos seguintes subtópicos: “Dizer trava-línguas e pequenos lengalengas” e “Dizer pequenos poemas memorizados” (p.27), isto relativamente ao 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente, ao 2.º ano de escolaridade, foi possível observar que raras são as referências que se fazem em relação à poesia. A referência mais direta para trabalhar a poesia no 2.º ano de escolaridade é no domínio da Leitura e Escrita no tópico “Ler textos diversos” em que a poesia aparece em “Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada” (p.29). Percorrendo um pouco mais o documento, no domínio da Iniciação à Educação Literária, temos novamente uma referência à poesia no tópico “Ouvir ler e ler textos literários” (p.31) em que é recomendado “Ler em coro pequenos poemas” (p.31). As Metas Curriculares têm em anexo uma lista com várias obras poéticas e outros textos que são recomendadas trabalhar em sala de aula. Sendo que as listas diferem de acordo com os anos de escolaridade. Num tópico diferente “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos”, mas do mesmo domínio, encontramos novamente uma nova referência à poesia, nomeadamente a respeito de “Dizer lengalengas e adivinhas rimadas” (p.32), “Dizer pequenos poemas

memorizados” (p.32) e, por último, “Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria” (p.32).

No 3.º ano de escolaridade, a poesia acaba por não ser muito referida. Surge apenas em alguns pontos como no domínio da Educação Literária, onde podemos incorporar a poesia no tópico “Ler e ouvir ler textos literários” (p.36). Além disso, na lista que está anexada a este documento, faz-se referência a algumas obras poéticas que são recomendadas para o 3.º ano de escolaridade, como por exemplo *Poemas da Mentira e da Verdade* de Luísa Ducla Soares e *A Cor das Vogais* de Vergílio Alberto Vieira. No tópico “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos” (p.36), há uma referência mais direta à poesia, salientando a importância de “Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas” (p.36), “Escrever pequenos textos em prosa, mediante proposta do professor ou por iniciativa própria” (p.37) e “Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo” (p.37).

Segundo os mesmos autores Buescu et al., (2015), no 4.º ano de escolaridade, a poesia também se encontra presente, mais especificamente no domínio da Educação Literária. Como nos restantes anos anteriormente referidos, a poesia encontrava-se no tópico “Ler e ouvir textos literários” (p.41). Aqui o documento recomenda “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular” (p.41) e “Ler poemas em coro ou em pequenos grupos” (p.41). Mais uma vez, são apresentados alguns exemplos de poemas que os alunos deste ano de escolaridade podem ler. “Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas” (42), “Escrever poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a formulas, como o acróstico)” (p.42), são alguns dos subtópicos que se encontram no documento das metas curriculares onde a poesia está presente e como a podemos trabalhar com os alunos.

Foi visível que no 1.º Ciclo do Ensino Básico trabalha-se a poesia, embora as referências que lhe são feitas possam sugerir um trabalho que se pode considerar algo superficial. Como futuros professores poderemos começar a ter isso em atenção e trabalhar mais este género literário com os alunos, pois é uma mais-valia na sua aprendizagem.

2. Caracterização dos contextos educativos

Neste ponto, iremos proceder a uma contextualização sobre os contextos nos quais tivemos a oportunidade de passar desenvolver a nossa prática pedagógica supervisionada. Aqui podemos encontrar uma caracterização das instituições, dos grupos de crianças/alunos, dos espaços e dos tempos, quer da Creche, da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Caracterização do contexto educativo de Creche

2.1.1. Contextualização da instituição

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na cidade de Bragança. Este contexto educativo tem por base uma boa organização o que favorece o desenvolvimento global das crianças que a frequentam. É um ambiente educativo adaptado às necessidades de cada uma e equipado com os materiais necessários para o desenrolar de um bom trabalho por parte do educador de infância e, naturalmente, das crianças.

Acresce que a instituição tinha um horário bastante alargado de funcionamento, com abertura às 7h45 e encerramento às 19h00.

2.1.2. Caracterização do grupo de crianças

No que concerne à constituição do grupo de crianças com o qual tivemos oportunidade de trabalhar, podemos começar por dizer que era um grupo constituído por quinze (15) crianças, sendo três do sexo feminino e onze do sexo masculino. Tinham dois e três anos de idade. Era um grupo muito respeitador para com a educadora e auxiliar e mostrava-se muito cumpridores com as regras da sala de atividades, como, por exemplo, na arrumação dos brinquedos que usavam durante o tempo em que estavam a brincar. e na arrumação das cadeiras quando se levantavam. Era evidente que este grupo de crianças tinha interiorizado regras de forma a deixar a sala arrumada como a encontravam.

Era visível que este grupo ainda tinha algumas dificuldades no campo da comunicação através da interação verbal. considerando a observação que fizemos (no início) e a própria percepção da educadora, havia três crianças que já estavam num nível de maior desenvolvimento da linguagem oral. As dificuldades de realização das atividades orais eram visíveis em momentos como, por exemplo, na identificação dos animais através de imagens. Era perceptível que elas sabiam do que se tratava, através dos gestos que faziam, mas não eram capazes de expressar o que lhes era perguntado. Percebia-se que a maioria do grupo demonstrava ser autónomo e independente nas interações que tinham durante toda a sua rotina, como por exemplo nas refeições.

2.1.3. Caracterização do espaço

A sala de atividades em que estivemos a intervir possuía uma boa iluminação tanto natural como artificial, era bastante ampla e tinha aquecimento para os dias mais frios que se fizessem sentir. O pavimento era resistente, lavável e antiderrapante. No seu interior, encontravam-se alguns móveis, como duas mesas com cadeiras, onde as crianças desenvolviam as atividades manuais ou para assistirem a programas de televisão, assim como, a cama e os armários de arrumação em miniatura, local de que usufruíam na hora de brincar. Para além disso, tinha outros móveis onde as educadoras guardavam os materiais, documentos produzidos por cada criança, os livros de puzzle e várias caixas onde guardavam os legos.

Nesta mesma sala, havia um tapete colocado no chão onde as crianças se sentavam para cantar os bons dias e realizarem algumas das atividades orais que a educadora proporcionava às crianças e tinha um compartimento partilhado com a sala ao lado que funcionavam como fraldário.

2.1.4. Organização do tempo

Em todas as instituições o tempo é organizado em função da criança, de forma que haja momentos de diversão e aprendizagem e, momentos de descanso. A isto pode chamar-se de rotina. É importante implementar a rotina na vida da criança, porque incute nela uma noção de responsabilidade pelos atos que pratica, além disso, tem a oportunidade de decidir mudar alguma coisa, mostrando ser autónoma.

A rotina diária criada em contextos de educação em creche e jardim de infância deve ser de fácil compreensão e seguida pelas crianças, mas com o controle dos adultos, dando uma estrutura sequenciada a todos os momentos. Posto isto, a rotina diária se torna num marco importante de referência, dando uma organização mental da rotina e possibilitando que as crianças e os encarregados de educação se centrem mais nas atividades que estão a ser realizadas sem que estejam preocupados com os momentos que vêm a seguir (Morais, 2016). Relativamente ao acolhimento que era feito, as crianças eram recebidas pelas auxiliares de educação, as quais ajudavam as crianças a colocarem a mochila no respetivo lugar que lhe pertencia. De seguida, as crianças eram encaminhadas para a sala para conviver com as restantes crianças até que todos chegassem à creche. Estando todas as crianças na sala, era-lhes pedido se sentassem no tapete que se encontrava no chão da sala para dar início às atividades planeadas. Cantávamos a canção dos “Bom dia” e dávamos início às atividades. Terminadas as atividades, as crianças tinham oportunidade de brincar livremente com os materiais que estavam disponíveis na sala. Enquanto uns brincavam outros faziam a higiene com o auxílio da auxiliar de educação. As crianças eram dirigidas para o refeitório para almoçarem. Terminada a hora de almoço, dirigiam-se novamente para a sala onde faziam a sesta. Da parte da tarde, quando as crianças acordavam, era feita a higiene de cada uma. Concluída a higiene, eram conduzidos para o refeitório para a hora do lanche. Depois disto, as crianças voltavam novamente para a sala, para retirarem as batas e brincarem até os pais chegarem. Abaixo, podemos encontrar um quadro com a rotina que as crianças tinham no contexto de creche.

Quadro 1 - Momentos da rotina diária do grupo na creche

Período	Tempo	Descrição
Manhã	7h45-9h00	Abertura
	9h00-9h30	Acolhimento
	10h00-11h30	Início das atividades
	11h30-12h00	Almoço
Tarde	12h30-14h45	Sesta
	14h45-15h00	Higiene
	15h00-15h30	Atividades planeadas
	15h30-16h00	Lanche
	16h00-17h30	Atividades livres
	17h30-19h00	Componente de Apoio à Família
	19h00	Encerramento da Creche

A implementação da rotina nestes contextos educativos é importante, porque permite à criança prever os acontecimentos seguintes, sentindo-se mais confiante e mais segura nas tomadas de decisões.

2.2. Caracterização do contexto educativo de Jardim de Infância

2.2.1. Caracterização da instituição

A nossa PES em contexto de Educação Pré-Escolar decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta instituição presta apoio social e serviços à comunidade da Diocese de Bragança – Miranda. Esta inicia a sua atividade pelas 7h45 da manhã e encerra às 19h00 da noite.

2.2.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por 25 crianças, sendo onze do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Estas crianças tinham 5 e 6 anos de idade. Era um grupo muito respeitador para com toda a gente, mostrando-se muito cumpridores das regras da sala e

da instituição. Por outro lado, tratava-se de um grupo de crianças que necessitava de muita atenção, pois alguns elementos, apresentavam algumas dificuldades ao nível do desenvolvimento da comunicação e cognitivo. É de salientar que algumas crianças estavam sinalizadas, por isso, estavam a ser acompanhadas por profissionais, tanto dentro como fora da instituição.

Na sua maioria, as crianças do grupo demonstravam ser autónomas e independentes nas interações que tinham durante toda a sua rotina, como por exemplo nas refeições, quando se calçavam e na hora de arrumar os brinquedos.

2.2.3. Organização do tempo

Como referimos acima, a rotina diária é muito relevante nos contextos de educação, nomeadamente naqueles em que crescem crianças mais pequenas. Essa rotina, não só cria segurança, como reforça a confiança e a capacidade de autonomia da criança. Segundo Formosinho e Formosinho (2015),

Há uma Perspetiva Individualista que diz ser preciso permitir a cada criança ter influência no processo de tomada de decisão. Assim, a proposta pedagógica constitui-se em educar as crianças para, baseadas na afirmação do conhecimento dos seus direitos, desenvolverem a assertividade, inclusive o direito de parte no processo de tomada de decisão sobre o que lhe diz respeito (p.28).

Estas crianças já tinham uma rotina diária muito bem estipulada, de modo que quando chegavam à sala pela manhã, já sabiam o que tinham de fazer. Assim que entravam pela porta de entrada, tinham de colocar as mochilas penduradas no respetivo lugar, tirar a bata e o lanche, que era colocado no cesto. Dirigiam-se à sala de atividades, colocavam a bata, sentavam-se nas almofadas que estavam colocadas no chão e viam televisão até chegarem os colegas todos. Depois de todas as crianças chegarem, as almofadas eram colocadas no respetivo lugar da sala pelas crianças que a educadora chamava. Terminada esta tarefa, sentavam-se no chão da sala de braços e pernas cruzadas, para cantar a música do “Bom dia”. Tinham oportunidade de partilhar alguns momentos falando do que pretendiam fazer e sobre o que se tinha passado, com elas, durante a semana ou ao fim-de-semana. De seguida, era partilhado com as crianças quais as atividades planeadas para aquele momento. Finalizadas as atividades, passávamos à colocação do respetivo colchão da criança no chão, fazia-se a higiene e iam almoçar.

Depois de almoço, descansavam e realizavam as atividades que estavam planeadas para a parte da tarde. Terminadas as atividades, iam lanchar. Acabando de lanchar, despiam a bata e ficavam na sala à espera dos pais. Apresenta-se, na tabela que se segue, um quadro com a rotina das crianças em contexto pré-escolar.

Quadro 2 - Momentos da rotina diária do grupo do jardim de infância

Acolhimento	Das 9h até às 9h30
Atividades Orientadas	Das 10h até às 11h45
Higiene	11h45
Almoço	12h
Hora de descanso	12h30 até às 14h/14h30
Atividades Orientadas	Das 14h30 até às 15h50/16h
Lanche	Das 16h até às 16h30
Atividades orientadas	Das 16h30 até às 19h

Esta era a rotina que todas as crianças já sabiam de cor, dos passos que tinham de dar e das tarefas que tinham de executar ao longo do dia. Como referido, a existência de uma rotina permite que a criança se sinta mais segura, pois leva-a a prever o que vai acontecer a seguir.

2.2.4. Caraterização do espaço

O espaço era constituído por três casas de banho, uma para as meninas, uma para os meninos e outra para a educadora da sala, uma sala onde guardavam os materiais ou trabalhos já realizados, em que todas as educadoras, têm acesso quando necessário. Também havia uma sala já previamente preparada para quando alguma criança ficasse doente. Neste caso, a criança ficava isolada na sala com uma assistente operacional até ao encarregado de educação chegar. A sala possuía uma boa iluminação tanto natural como artificial, e tinha aquecimento para os dias mais frios que se fizessem sentir. O pavimento era resistente, lavável e antiderrapante. Em termos de mobiliário, a sala possuía móveis adequados, como, estantes com alguns livros que estavam à disposição das crianças, a chamada área da biblioteca. Podíamos também encontrar a área da cozinha, onde as crianças podiam brincar livremente com elementos que facilmente encontram no seu dia-a-dia e nas suas casas, como por exemplo tábua de passar a ferro,

micro-ondas, entre outras. Além disso tinham a área das construções de legos, onde podiam dar asas à imaginação e fazer variadas construções com os mesmos.

A mesma estava bastante equipada com variados brinquedos para as crianças brincarem, mas devido à situação pandémica pela qual atravessamos, poucos foram os momentos em que as crianças usufruíam desses mesmos materiais.

2.3. Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino

Básico

2.3.1. Contextualização da instituição

A PES no 1.º CEB decorreu num Centro Escolar pertencente a um Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança. Era uma instituição que pertencia à rede pública de ensino e incluía as respostas sociais de Educação Pré-escolar e de 1.º CEB.

2.3.2. Caracterização do grupo/turma

Durante o tempo em que realizamos as práticas de estágio, foi possível observar de que forma é que a turma em que estávamos inseridas trabalhava e quais eram as suas competências e dificuldades. A turma encontrava-se no 2.º ano de escolaridade, sendo que as crianças tinham oito e nove anos de idade. A turma era constituída por vinte e quatro crianças, onze do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Tratava-se de um grupo heterógeno, muito autónomo, muito participativo, muito interativo nas aprendizagens. Eram alunos muito competentes nas tarefas que lhes eram propostas, como por exemplo na resolução de atividades e de problemas. Em contrapartida, tinham momentos em que se distraíam um pouco e conversavam com o colega do lado. Por vezes, distraíam-se com pequenas brincadeiras dentro da sala de aula.

Assim sendo, havia momentos em que baixava o nível de atenção, uma vez que as crianças acabavam por ficar desatentas e acabavam por fazer algum barulho. Este era o único ponto menos positivo da turma. Também era notável que havia uma boa relação entre professores e alunos, pois sempre que as professoras chegavam à sala tinham sempre à sua espera uma receção muito calorosa.

2.3.3. Organização do tempo

No que toca à organização do tempo, existia um horário onde estavam expostas todas as atividades letivas. Este era flexível, pois nem sempre se conseguia completar as atividades que estavam no horário. De segunda a sexta, as crianças tinham de cumprir o horário que começava às 9h da manhã e terminava às 16h. Depois de um pequeno intervalo, as crianças frequentavam as AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) que, regularmente, terminavam às 17h30.

2.3.4. Caracterização do espaço

A sala de aula do 1.º CEB tinha uma estrutura retangular, era muito espaçosa e continha uma excelente luminosidade natural, isto devido às várias janelas de que dispunha. Tinha também aquecimento central para no inverno as crianças não passassem frio. A sala estava apetrechada com alguns equipamentos informáticos, como, por exemplo, o computador que se encontrava na secretária das docentes, um quadro interativo com videoprojector. Para além destes equipamentos, a sala também era composta por um quadro branco, dois armários em que as docentes guardavam o material necessário para as aulas e para os alunos, assim como os dossiês de cada criança.

As paredes da sala eram decoradas com trabalhos que os alunos faziam, assim como alguns materiais que são oferecidos aos docentes, como, por exemplo, o abecedário, o quadro com as datas dos aniversários de cada criança, as suas alturas e a estação do ano em que estávamos.

Relativamente à disposição das mesas, estas encontravam-se em forma de U e 4 mesas no meio, pois não havia espaço para colocá-las todas da mesma forma. Esta disposição foi das melhores soluções que a professora encontrou para que todos os alunos conseguissem ver para quadro e estivessem mais atentos, pois tinha mais visão para os alunos.

3. Opções metodológicas e contextualização da investigação

3.1. Fundamentação da escolha do tema e objetivos da investigação

Uma das razões que nos levou a aceitar este desafio de trabalhar a poesia junto das crianças, quer pela primeira vez ou não, foi para demonstrar os seus contributos nos contextos por onde passamos e mostrar que a poesia não é somente para os adultos e que podemos brincar com ela. Nos dias de hoje é importante que a poesia comece a estar presente em todos os contextos escolares. Segundo Carraça (s.d) “será importante que cada professor tenha sempre de reserva um poema ou uma pequena citação – a propósito dos mais diversos temas que surjam, até de imprevisto na dinâmica das aulas – que ajude a criar algumas intimidades com os discursos poéticos e literário” (p. 33).

Com a realização desta investigação, pretendemos saber se a poesia é abordada junto das crianças, nos grupos de crianças onde realizamos a PES, em contexto de creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Uma outra razão é saber de que forma é que abordam a poesia e se fazem com alguma regularidade ou não.

Para a realização desta investigação, foi também importante delinear alguns objetivos que iriam ser a base desta investigação e, aos quais queremos dar resposta, sendo eles: (i) *Analisar propostas pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem da poesia para a infância;* (ii) *Conhecer as percepções das crianças sobre a poesia;* (iii) *Refletir sobre as propostas de leitura de poesia propiciadas às crianças nos diferentes contextos;* (iv) *desenvolver atividades pedagógicas promotoras da criatividade, a partir da poesia para a infância*

Assim sendo, como futuras professoras que somos e como professoras que gostamos de fazer a diferença, tentemos adotar este modo literário para o auxílio das aprendizagens das crianças.

3.2. Opções metodológicas do estudo

Investigar é um “processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos” (Bento, 2012). A palavra investigação deriva do latim “investigatio” (in+vestigatium), em que o “in” tem como significado de ação de entrar e “vestigium” significa marca, sinal (Bento, 2012). Sendo assim, a investigação que foi escolhida e que pretendo realizar nos contextos de prática tem por base uma abordagem e natureza qualitativa. Optamos por esta metodologia, uma vez que as técnicas e os instrumentos de recolha de dados pretendidos se encontram integrados neste tipo de investigação. Segundo Bodgan e Biklen (2013) afirmam que, na abordagem qualitativa, o investigador deve desenvolver empatia com as pessoas que fazem parte do seu estudo e fazer esforços para compreender vários pontos de vista. A investigação qualitativa tem uma abordagem que exige “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” A investigação qualitativa tem algumas características, sendo que segundo Traqueia et al., (2021),

- a) debruçam-se sobre um ambiente natural; b) cabe ao investigador (prioritariamente) a coleta de dados in loco; c) a análise tem papel secundário frente à descrição; d) há ênfase nos processos; e) a análise de dados prioriza métodos indutivos; e f) o foco se dá no como e no por que (p. 27).

A investigação qualitativa tenta encontrar uma relação entre os fenómenos que estão a ser estudados com as respostas encontradas, ou seja, é uma investigação em que se debruça sobre os olhares do mundo e da sua complexidade, por isto é considerada um método de investigação eficiente.

De seguida são apresentadas algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados que estão incorporadas na investigação qualitativa e que foram utilizadas ao longo da prática.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A escolha das técnicas que utilizamos durante a nossa investigação é um passo que o investigador não pode passar ao lado, pois é destas que dependem não só o sucesso

do nosso trabalho, mas a concretização dos objetivos inicialmente estabelecidos para esta investigação.

A técnica trata-se do modo como atuamos para chegar às conclusões. As técnicas que utilizamos para a recolha de dados, são caracterizados como procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em estudo. A técnica de recolha de dados utilizada para esta investigação foi a observação participante.

Segundo Amado (2016) a observação implica uma aproximação muito grande do investigador em relação ao observado; fala-se, mesmo, na necessidade de “tomar o papel do outro”, ou da necessidade de participar da vida do observado (p.150). A observação participante obriga o investigador/pesquisador a ter alguma interação com a investigação que está a ser estudada, deixando-se ser afetado por ela e vice-versa. Neste sentido e segundo Amado (2016) a observação participante tem pelo menos dois sentidos, sendo eles:

no sentido de que o observador deve ‘participar’ na vida do ‘observado’, exigindo, por isso, uma longa permanência no local. O tempo destinado a essa permanência é sempre definido em função de alguns critérios como os objetivos da pesquisa, a disponibilidade e experiência do observador e a sua aceitação pelo grupo observado; – No sentido de que o observado deve ‘participar’, como ‘informante’, na investigação que está a ser feita. É importante que os informadores ‘nativos’, em determinada altura do processo, reconheçam os motivos pelos quais se torna importante colaborar na investigação (p.152).

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, é necessário esclarecer o que são instrumentos e quais os escolhidos para ajudar nesta investigação. Os instrumentos surgem “como o objeto tangível utilizado nas diversas técnicas. Existem variados instrumentos que nos podem auxiliar na realização de uma investigação e, para esta foram escolhidos alguns sendo eles registos fotográficos e as notas de campo.

Os registos fotográficos ou *Photovoice* é um dos instrumentos utilizados na investigação em educação. Segundo Bogdan e Biklen (2013) afirmam que as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre as relações e atividades (p.189). A fotografia é um instrumento muito facilitador para o investigador em campo, pois é com este instrumento que podemos obter uma análise mais profunda de todo o processo, assim como vivenciar de uma forma

diferente toda a experiência que foi vivida em campo. Os registos fotográficos foram usados nos momentos mais importantes da investigação, como por exemplo na execução das atividades planeadas.

Por último, as notas de campo são um instrumento de recolha de dados que é elaborado durante ou após uma observação. Aqui o investigador tem a tarefa de registar os acontecimentos mais pertinentes que o ajudará na sua investigação. Este tem a possibilidade de registar alguns comentários que foram ditos, assim como alguns diálogos. As notas de campo, segundo Bogdan e Biklen (2013) são “detalhadas, precisas e extensas” (pág. 150), pois tudo o que o investigador observa são pormenores importantes para o ajudar na investigação.

4. Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem

Neste ponto apresentamos as experiências de ensino e aprendizagem (EEA) desenvolvidas ao longo da nossa (PES). Apresentaremos também as respetivas análises das experiências realizadas, tendo por base algumas notas de campo recolhidas durante a investigação sobre a prática que foi desenvolvida. Procuraremos, de igual modo, documentar essas atividades pela apresentação de fotografias nas quais se registam vários momentos dos processos e dos trabalhos que foram desenvolvidos.

Para a nossa ação educativa na PES é importante termos métodos que nos ajudem a orientar e a facilitar o trabalho da educadora/professora na investigação e a planificação é um desses métodos. As planificações são uma ferramenta essencial na vida de um educadora/professora, pois é através destas que conseguimos conduzir e orientar o processo de ensino e aprendizagem. Sendo uma previsão do que se pretende desenvolver em sala, as planificações dão-nos sempre margem para fazer reajustes. Como é evidente, apesar de ser um guia, é possível (e, por vezes, desejável) alterar algo em relação ao que foi planificado. Por outro lado, devemos ter sempre em atenção para quem estamos a planificar, considerando as necessidades de cada criança, e aqueles que serão os melhores processos pedagógicos para que ela construa novos conhecimentos e alargue os seus saberes, bem como as suas competências. Acresce ainda que, finalizada a atividade, a planificação deve ser um referencial que nos ajuda na reflexão sobre o sucedido, confrontando as práticas com o que antes fora previsto. Há que ter em conta, nomeadamente, se os objetivos foram alcançados, de maneira a perceber se as crianças tenham conseguido atingir algumas das aprendizagens essenciais. Na planificação que

realizamos durante toda a nossa PES tivemos sempre presentes as características do grupo de crianças com o qual estávamos a trabalhar, tentando implementar atividades que fossem desafiadoras, inovadoras e que promovessem o sucesso e o interesse por parte de cada uma das crianças.

Assim sendo, abaixo apresentamos algumas experiências de aprendizagem que foram implementadas nos diferentes contextos.

4.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem no contexto de Creche

Começamos a nossa PES em contexto de creche. Como foi referido anteriormente, esta instituição estava situada na cidade de Bragança. Aqui tivemos a oportunidade de contactar com crianças com dois e três anos de idade. Em contexto de creche não foi possível abordar a temática da nossa investigação porque ainda não tínhamos a temática definida. Realizamos, porém, outras atividades com o objetivo de proporcionar bem-estar às crianças e de desenvolver algumas das suas competências. Algumas das atividades que foram realizadas tiveram como foco o desenvolvimento da motricidade fina das crianças (aspeto que é fundamental nesta faixa etária).

4.1.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem - Corpo Humano

Quando estamos a planificar atividades para crianças, devemos ter sempre em conta e em atenção os objetivos e para quem estamos a planificar, neste caso para crianças com 2 e 3 anos de idade. Sendo assim, para esta experiência de aprendizagem e para as que a seguir serão apresentadas, tivemos de pensar em objetivos que queríamos alcançar. Neste caso, foram os seguintes: desenvolver conhecimento sobre o corpo humano; conhecer as diferentes partes do corpo humano e identificar cada membro.

A atividade iniciou-se depois de cantarmos a canção do “Bom Dia”. Começamos por contextualizar, de forma simples, as crianças sobre o que iríamos fazer. Começamos por relembrar a canção que tinha sido trabalhada anteriormente numa outra intervenção pela minha colega estagiária, na qual relembramos quais eram os membros inferiores e superiores do corpo humano. Terminado este momento de descontração, mas ao mesmo tempo de aprendizagem, pedimos às crianças para se sentarem nas cadeiras das mesas para começarmos a nossa atividade. Começamos por mostrar os membros inferiores do corpo humano e depois imagens do braço e da cabeça, perguntando se sabiam o que era.

Neste momento, tivemos oportunidade de obter algumas respostas como se pode ver na nota de campo seguinte:

Educadora Estagiária - Vocês sabem que parte do corpo é esta?

Criança 1 – Sim.

Criança 2 – Sim.

Criança 3 – Abanou a cabeça, dizendo que sim.

Educadora Estagiária - Será que é a uma mão?

Criança 4 – Não.

Criança no geral – É o pé.

Educadora Estagiária: boa, e agora alguém sabe dizer que parte do corpo é esta?

Crianças no geral – Sim, é o braço.

Educadora Estagiária – Muito bem! E agora o que é isto?

Crianças no geral – É a cabeça.

(Nota de campo, 23 de novembro de 2021)

Continuamos o jogo de identificação de partes do corpo humano e foi possível compreender que as crianças identificavam essas partes do corpo e conseguiam dizer os seus nomes. Efetivamente, as crianças responderam sempre às perguntas que foram feitas, nunca hesitando nas respostas que davam.

De seguida, foram distribuídos pelas crianças cartões com uma parte do corpo humano recortada, para que estas pudessem colorir à sua maneira, como é possível ver pela figura a seguir.

Figura 1 - Coloração das partes do Corpo Humano



Terminada esta tarefa, passamos para a montagem do corpo humano. As crianças trabalharam em conjunto, começando por colocar uma tacha em todas as partes que constituíam o corpo humano. De seguida, procederam à junção das várias partes, no devido lugar, construindo, dessa forma, um modelo do corpo humano.

Figura 2 - Montagem do Corpo Humano



Terminada a montagem do Corpo Humano, como podemos observar pela figura 3, as crianças tiveram a ideia de colocar um nome ao corpo que tínhamos contruído. Neste momento, tivemos oportunidade de fazer o seguinte diálogo:

Educadora estagiária: então que nome querem dar ao corpo que construimos?

Criança 1 – É um menino.

Educadora estagiária – Verdade, não nos podemos esquecer que é um menino.

Criança 3 – Já sei, Diogo.

Crianças no geral – Sim, é o Diogo.

(Nota de campo, 23 de novembro de 2021)

Figura 3 - Resultado do “Diogo”



Com a realização desta atividade, foi perceptível, como é evidenciado nas notas de campo, que as crianças já estavam familiarizadas com as diferentes partes que constituem o corpo humano. O nosso principal objetivo foi dar a possibilidade às crianças de desenvolverem os seus conhecimentos sobre a constituição do corpo humano possibilitando-lhes o desenvolvimento da linguagem e, além disso dar continuidade às atividades que foram anteriormente realizadas pela minha colega estagiária, que trabalhou igualmente o corpo humano com uma música. Além de termos referido que nosso corpo é constituído por vários membros, todos diferentes uns dos outros, também trabalhamos as suas funções, exemplificando o que cada parte fazia, como por exemplo, mostrar que os membros inferiores nos ajudam a deslocar e a equilibrar quando andamos ou até quando dançamos, mas que todos os membros tanto inferiores como superiores são muito importantes. Trabalhar o corpo humano com as crianças torna-se importante, na medida em que estas conheçam o seu corpo e as suas capacidades para que mais tarde possam atuar da melhor maneira perante a sociedade.

4.1.2. Experiência de Ensino e Aprendizagem - Passagem por obstáculos

Para a realização desta Experiência de Ensino e Aprendizagem (EEA), tivemos por base os seguintes objetivos: desenvolver a motricidade e a atividade física e desenvolver interações sociais através do jogo.

Nesta EA optamos por trabalhar o desenvolvimento motor de cada criança. Começamos por sentar as crianças no tapete para iniciarmos o dia com a canção do “Bom Dia”. De seguida, começamos por contextualizar as crianças sobre o que iria ser feito e, com ajuda de um voluntário, fizemos o percurso que as restantes crianças teriam de fazer. Nesta atividade era chamada uma criança de cada vez. Durante a execução da atividade, algumas crianças pegavam nas nossas mãos para as ajudar, caso fosse preciso em alguma etapa e, para se sentirem mais confiantes durante o percurso.

Figura 4 - Obstáculo n.º 1



Figura 5 - Obstáculo n.º 2

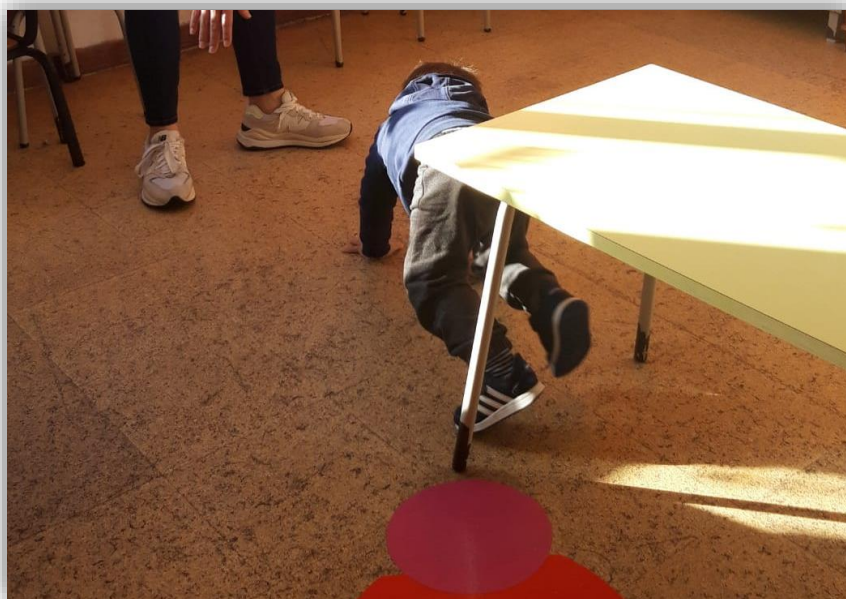


Figura 6 - Obstáculo n.º 3



No obstáculo 1, as crianças tinham de saltar de pés juntos para dentro dos arcos, caso não conseguissem ou não se sentissem confortáveis podiam fazer somente com um pé. No obstáculo 2, havia uma mesa para fazer de túnel, em que as crianças tinham de atravessar de joelhos e mãos no chão, tendo sempre muito cuidado para que estas não se magoassem com a cabeça, tanto na entrada e na saída como na sua travessia. No obstáculo 3 e último, as crianças tinham de circular os pinos em zigzag sem que estes caíssem.

Nesta primeira atividade, foi fácil verificar que as crianças demonstraram interesse em executar o que estava planeado, isto porque, quando estávamos a montar o percurso, as crianças não tiravam os olhos do que estávamos a fazer, sempre muito atentas e tentando perceber do que se tratava. Terminado este exercício, passamos ao seguinte que era semelhante ao jogo do “Rei manda”, mas neste caso eram vários animais que nos mandavam, por exemplo, rebolar, saltar, gritar alto, deitar no chão e movimentar as pernas, entre outros. Todos conseguiram fazer o que os animais mandavam, alguns à sua maneira, mas o mais importante é que todos se esforçaram ao máximo para o fazer e, acima de tudo, divertiram-se com a atividade, pois no final estavam a pedir para repetir novamente.

De uma maneira geral, esta atividade foi bem-sucedida. Os objetivos estabelecidos para a sua realização foram alcançados, pois as crianças conseguiram envolver-se nas atividades físicas propostas (desenvolvendo a sua motricidade) e, particularmente na

segunda fase da atividade, interagiram e vivenciaram esta experiência de socialização. Como foi referido a grande maioria das crianças aderiu muito bem a esta atividade, demonstrando interesse na execução da mesma. Também nos pudemos aperceber que algumas delas não demonstraram tanto interesse, devido ao receio em executar a atividade. Estivemos atentas às suas atitudes e procurámos sempre apoiá-las, de forma que se sentissem confortáveis e confiantes, pegando na sua mão e acompanhando-as na realização do percurso. Tentamos explicar e demonstrar às crianças que nada do que elas fizessem no percurso iria estar errado e que o mais importante é que elas tivessem coragem e tentassem. Além disso, iríamos estar lá para as ajudar. Relativamente ao jogo que foi feito, semelhante ao “rei manda”, podemos afirmar que foi a parte da atividade de que mais gostaram. O jogo foi muito bem recebido pelas crianças, pela descontração de entusiasmo que estas transmitiam. Foi evidente a manifestação de liberdade que as crianças tinham na realização do mesmo, e a diversão, pelas gargalhadas que davam. Esta experiência foi interessante de trabalhar com as crianças, pois foi uma maneira diferente de estas se libertarem ao executarem o jogo, porque podiam não conseguir fazer o que era pretendido e acabarem por desistir, mas mesmo assim fizeram à sua maneira e ao seu ritmo mostrando que eram capazes. Além disso, as crianças estavam sempre a pedir para repetir novamente o jogo, pois gostaram tanto que não queriam que este acabasse.

4.2. Experiência de Ensino e Aprendizagem no contexto de Educação Pré-Escolar

A PES foi desenvolvida numa instituição que já antes apresentamos sumariamente e que fica situada na cidade de Bragança. Neste contexto tivemos a possibilidade de abordar de forma mais aprofundada a temática que escolhemos como linha de força deste relatório e da intervenção/investigação a que ele se reporta.

Nesta instituição iniciávamos o dia pelo acolhimento das crianças na sala onde decorriam as atividades. Quando as crianças se encontravam todas na sala de aula, fazia-se a chamada para ver quantas crianças estavam a faltar e, de seguida, cantava-se a canção do “Bom Dia”. Depois da canção, dávamos oportunidade para que as crianças pudessem contar episódios da sua vida – falavam, por exemplo, sobre como tinha sido a sua semana, como tinha corrido o fim de semana, o que tinham feito, entre outros assuntos que elas considerassem ser relevantes. É de salientar que todas as crianças tinham a oportunidade

de se expressar havendo uma clara preocupação com o reconhecimento de todos e com a valorização da voz de cada uma das crianças.

Ao logo da implementação das atividades, apercebemo-nos que o contacto das crianças com a poesia era nulo, além de que na sala e na área da biblioteca não existiam livros de poesia. Este aspeto reforçou a convicção de que o tema que selecionamos tem uma enorme relevância porque, como já referimos na fundamentação teórica, é importante que haja contacto das crianças com a poesia. Como foi referido, a leitura/audição de textos poéticos “tem uma importante função no desenvolvimento da personalidade infantil, uma vez que ela permite a comunicação da criança com a realidade, possibilita a investigação do real, ampliando o entendimento e a experiência de mundo através da palavra” (Botelho, 2017, p. 17). Na verdade, reconhece-se que a criança tem um pensamento profundamente poético, no sentido original de poesia (derivado do grego “poesis” que significa criação). A criança é naturalmente sensível ao mundo e age sobre ele de forma criativa, ou seja, poética. A relação da criança com a linguagem é, também ela, uma marca dessa criatividade e inventividade. Nesta linha, o autor acima citado salienta também que “tal como o poeta, a criança é extremamente sensível em relação ao que se passa à sua volta e sente muitas vezes dificuldades em exprimir e descrever essas sensações” (Botelho, 2017, p. 17). Acrescenta ainda que a poesia, sendo um dos géneros literários mais subjetivos, ela é de grande importância para a educação, pois ajuda a despertar a sensibilidade para um melhor desenvolvimento humano. A poesia constitui-se efetivamente como um discurso perscrutador do profundamente humano e, nesse sentido, mesmo a poesia para crianças (aquela que é a boa poesia para crianças) desafia à compreensão da complexidade humana, ainda que possa estar expressa sob uma forma de expressão que se pretende acessível ao seu público preferencial – as crianças.

Neste ponto apresentaremos algumas experiências de aprendizagem que foram realizadas em contexto pré-escolar e que tiveram como base a poesia.

4.2.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem – Vamos construir uma área?

Como já foi dito anteriormente, na planificação das atividades tivemos de ter por base algumas intencionalidades educativas que queríamos que as crianças alcançassem. Neste caso, os objetivos pensados para esta atividade foram os seguintes: aproximar as crianças do vasto universo da poesia, trabalhando a sua linguagem poética; desenvolver

a consciência fonológica, trabalhando a “manipulação” de diferentes segmentos orais que constituem as palavras.

Inicialmente, quando começamos a apresentar a atividade, perguntamos se alguma vez tinham ouvido falar sobre poesia. As crianças ficaram um pouco indecisas e revelaram que este não era um tema que lhes fosse familiar. A partir deste ponto, desenvolvemos um diálogo com elas, procurando que elas refletissem e ativassem alguns conhecimentos sobre poesia / texto poético.

Feito este momento de partilha de opiniões, as respostas a “O que é a poesia?” foram surgindo, por parte das crianças – registamo-las na seguinte nota de campo:

Educadora Estagiária – Então agora já conseguem dizer o que é a Poesia?

Criança 1 – É a nossa imaginação;

Criança 2 – É o que nós sentimos;

Criança 3 – É o que vemos na cidade;

Criança 4 – É a nossa imaginação;

Criança 5 – É o que vemos no mundo;

Criança 6 – É o que nós fazemos;

Criança 7 – É o que gostamos mais;

Criança 8 – É uma paisagem;

(Nota de campo, 14 de fevereiro de 2022)

Considerando estas respostas, podemos perceber que as crianças identificaram o texto poético quer como expressão de uma subjetividade (o que cada um sente, imagina e gosta) quer como uma forma de estar atento ao mundo e nele intervir. Bem sugestiva (e, já agora, bem poética) é a resposta “[poesia] é uma paisagem”. Este processo prova (se disso houvesse necessidade) que os educadores devem promover processos dialógicos e reflexivos que valorizem o pensamento das crianças e a sua capacidade de compreender o mundo. Por outro lado, reitera-se a importância do contacto das crianças com este género literário, pois é com a poesia que as crianças conseguem explorar, desmitificar imagens, abrir e explorar a sua imaginação, com o intuito de procurar novas formas de expressão e de se fazer ouvir. Segundo Correia (2015), acreditamos que todos os elementos estruturais presentes na poesia para a infância desenvolvem nas crianças diversas capacidades tais como a criatividade, a sensibilidade, a comunicação, a emoção e a fantasia.

Depois deste diálogo com as crianças, foi acordada a criação de uma área diferente na sala: a área da poesia. Esta iria ser o local onde os trabalhos que eram realizados, tendo por base a poesia, seriam expostos para que todas as crianças tivessem acesso. Além disso, sempre que pretendêssemos trabalhar a poesia, iria ser nesta área, se assim fosse possível. Em conjunto, escolhamos o local onde seria a área da poesia e, foi escolhido um cantinho junto à porta que dava acesso à sala de atividades. Para esta área, o grupo decidiu criar uma espécie de tenda colorida, em que em conjunto escolhemos quatro cores do arco-íris (laranja, verde, azul e amarelo), como podemos observar pela figura 7. Colocamos um pequeno gancho colado ao teto, onde iria ficar o nó que demos para juntar os tecidos coloridos, de forma a criar uma tenda. Este seria o local onde as crianças podiam usufruir da melhor maneira possível de “momentos poéticos”.

Figura 7 - Área da Poesia



Depois da área criada optamos por trabalhar um poema. Começamos por ler e trabalhar o poema “Tudo ao Contrário” de Luísa Ducla Soares. Para a leitura deste poema proporcionamos às crianças um momento diferente. Cada criança foi buscar uma cadeira à sala do lado, onde por norma se realizavam as atividades manuais, pedindo que as colocassem direitas e em fila. Quando todas tinham as cadeiras, pedimos que se sentassem de maneira diferente ao que costumam fazer, que era colocar as costas no chão e apoiar as pernas no assento. Pensamos em sentar as crianças desta maneira para ir ao encontro

do poema que íamos trabalhar e, além disso, para contrariar as normas a que estamos habituados. Depois de todos estarem devidamente sentados conforme foi pedido, pedimos para desligar as luzes e fechar as persianas das janelas da sala, colocamos uma música de fundo, ligamos a lanterna para termos visão para a leitura do poema e, assim, foi lido o poema “Tudo ao Contrário”, como podemos observar na figura 8.

Figura 8 - Leitura do poema "Tudo ao Contrário" de Luísa Ducla Soares



Este poema de Luísa Ducla Soares descreve-nos a experiência vivencial de um menino que, como o próprio título do poema indica, fazia tudo ao contrário. Este menino tomava banho ao sol e secava-se à chuva, colocava os fatos na cama e dormia no armário, entre outras situações como podemos ler pelo pequeno excerto do poema que se segue: “Tudo ao Contrário”.

“Das cascas dos ovos
fazia uma omelete;
para tomar banho
usava a retrete”.

“Andava, corria
de pernas para o ar;
se estava contente,
punha-se a chorar.”

Excerto do poema “Tudo ao Contrário” de Luísa
Ducla Soares

Durante a leitura do poema, foi perceptível que as crianças estavam a gostar do momento e do poema que estava a ser apresentado, pelas gargalhadas singelas e sinceras que davam ao ouvir falar deste menino tão fora do vulgar. Terminada a leitura do poema, fizemos a respetiva análise, auscultando as crianças no sentido de termos uma perceção

acerca da forma como perceberam o poema. Brincando um pouco, perguntamos-lhes se elas eram como o menino do poema se faziam tudo ao contrário ou não. Neste momento de análise do poema, que foi feita juntamente com as crianças, uma delas disse que não fazia como o menino, que nunca tinha dormido no armário. Na sequência desta intervenção, juntamente com as crianças, tivemos a ideia de dramatizar o poema, tendo a oportunidade de vestir a personagem que era tão fora do normal. O desafio foi aceite pelas crianças e, temos de o salientar, foi engraçado ver as crianças neste papel tão contraditório. Efetivamente, as crianças estão habituadas a ouvir a voz do adulto no sentido de fazerem tudo conforme as regras que, de repente, sentiram uma liberdade inesperada para a realização de ações que em nada respeitam essas regras.

Dada por terminada a dramatização, apresentamos a última atividade relativa à poesia e ao poema em questão. Esta atividade consistia em montar um puzzle que foi distribuído a cada criança, sendo que este puzzle era para as mesmas levarem para casa.

Figura 9 - Montagem do Puzzle do poema " Tudo ao Contrário"



Para a montagem do puzzle, as crianças tinham o modelo montado numa folha A3 fixado na parede. Desse modo, elas poderiam ver como ficaria o puzzle, ajudando-as na montagem. Durante a montagem do puzzle, foi visível que as algumas crianças tiveram mais facilidade do que outras, pois os pedidos de ajuda eram muitos. É importante referir também que as crianças que, por norma, tinham mais dificuldades em realizar as atividades em geral conseguiram concluir o puzzle com sucesso. Para além dos puzzles que as crianças tiveram, foi deixado um puzzle em tamanho A3 na área da poesia para que as crianças tivessem acesso a ele e manipulando-o pudessem recordar-se do poema que tinha sido trabalhado.

De um modo geral, podemos afirmar que estas atividades foram executadas pelas crianças com entusiasmo e um elevado grau de participação. Elas mostraram-se sempre muito disponíveis para participar e realizar as atividades que eram propostas. Para um primeiro contacto com a poesia, podemos dizer que esta foi bem-recebida, pois tentamos demonstrar, através do poema que foi lido, que podemos brincar com os sons e os sentidos. Efetivamente, “as crianças gostam de poemas cujos sons sejam divertidos para pronunciar, que contem uma história completa e que expressem a voz de alguém com quem se identifiquem” (Botelho, 2017). Existem variadas formas de trabalhar a poesia com as crianças da creche e da Educação pré-escolar e a que apresentamos foi uma delas. Claro que podíamos optar por apresentar às crianças algumas rimas, lengalengas e de trava-línguas, que muitas vezes fazem parte do quotidiano das crianças quando, por exemplo, os avós partilham algumas lengalengas do seu tempo de escola. Mas esta opção permitiu uma abordagem lúdico-didática que entusiasmou as crianças e que seguramente as levará a recordar este contacto com o texto poético como algo prazeroso.

Mais uma vez reiteramos que os educadores/docentes devem promover o contacto das crianças com este modo literário, pois é com a poesia que as crianças conseguem explorar, desmitificar imagens, abrir e explorar a sua imaginação, com o intuito de procurar novas formas de expressão e de se fazer ouvir.

4.2.2. Experiência de Ensino e Aprendizagem – “*Gigões e Anantes*”

Continuando a ter presente a temática que escolhemos como orientadora do nosso trabalho em Prática de Ensino Supervisionada, esta segunda experiência de Ensino e aprendizagem continua a estar focada na abordagem ao texto poético. A atividade que se segue surgiu da leitura de um poema que achamos interessante para trabalhar o valor do grafema x. É de salientar que esta atividade tem por base um conjunto de intencionalidades educativas que se aproximam dos que foram definidos para a atividade anterior. neste caso, foram elaborados os seguintes objetivos: propiciar às crianças um contacto prazeroso com o universo da poesia, explorar as potencialidades expressivas da linguagem poética e, por último, tomar consciência gradual sobre os diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica) e refletir sobre a correspondência entre fonemas e grafemas (conceito de letra e de decifração do código escrito).

O conhecimento das letras é uma aquisição muito importante a fazer pelas crianças em contextos de educação pré-escolar. É, naturalmente, uma aprendizagem gradual e que se vai consolidando, graças a um contacto de qualidade com o código escrito e os processos de decifração desse código. Neste âmbito, a intenção foi de dar a conhecer ou relembrar algumas das letras do nosso alfabeto. Neste caso, a atividade focou-se na letra x. Segundo Mata (2008), como citado em Martins (2017), reconhecemos que um dos principais objetivos da educação pré-escolar dever ser o de criar oportunidades para que todas as crianças possam explorar a linguagem escrita, de modo lúdico.

Como futuras educadoras/professoras devemos proporcionar momentos facilitadores da compreensão do código escrito. Esta tarefa começa, antes de mais, por uma atitude que, na interação com as crianças, as encoraje sempre de um modo positivo. Uma das formas que mais nos podem facilitar nesta abordagem à escrita e que capta a atenção das crianças passa pelo uso do texto literário para crianças. Como nos é referido por Martins (2017), podemos e devemos recorrer a “histórias, poesias, canções, rimas, adivinhas, lengalengas e trava-línguas para estimular o sentido estético da linguagem e o jogo/brincadeira lúdico com a linguagem” (p.4).

Foi com base neste pressuposto que, para o desenvolvimento da experiência que pensaremos a descrever, decidimos trabalhar a poesia a partir do poema “Gigões e Anantes” de Manuel António Pina. Num primeiro momento, contextualizamos as crianças do que iríamos fazer e, de seguida, começamos por mostrar algumas imagens da letra x, escrita de diferente forma. Neste momento, tivemos a oportunidade de obter algumas notas de campo:

Educadora estagiária: Conhecem esta letra?

Criança 1 – Sim;

Criança 2 – Sim, é a letra x.

Educadora estagiária: já tinham visto esta letra em algum lugar?

Criança 9 – Sim, se a virarmos é o sinal +;

Criança 10 – Sim, nos sinais de trânsito;

Criança 11 – Sim, é o sinal que podemos ver na calculadora;

(Nota de campo, 02 de junho de 2022)

Através desta nota de campo, podemos perceber que, quando apresentamos algumas imagens da letra x, esta não era totalmente desconhecida. Quando lhe perguntamos se algumas vez tinham visto a letra x, estas recorreram à memória dizendo que a podíamos encontrar num sinal de trânsito que existe na estrada quando estão a

caminho do jardim de infância ou até mesmo na calculadora que têm em casa, como foi referido. É evidente que as crianças se referiram a diferentes contextos em que encontram o símbolo X, embora se dê o caso de nem sempre estar em causa o uso do símbolo como letra – é o caso do “vezes” que se encontra nas máquinas de calcular.

Depois de este pequeno debate sobre onde poderíamos encontrar a letra x, algumas crianças começaram a comparar a letra x com elementos que lhe vinham à memória.

Criança 15 – Este x parece uma borboleta;

Criança 13 – A mim parece um polvo e não uma borboleta,

Criança 20 – Parece o número 8 dividido ao meio;

(Nota de campo, 02 de junho de 2022)

Quando estávamos a apresentar a letra x, usando diversas grafias para essa representação, as crianças passaram a dar asas à sua imaginação começando a dizer que algumas das formas gráficas do x se assemelhava a outras formas. Verificamos que uma referir que se parecia com uma borboleta; para outras crianças era semelhante a um polvo e não borboleta. Surgiram várias opiniões diferentes, mas todas as crianças se manifestavam no sentido de encontrar eventuais semelhanças do grafema com outras realidades que conheciam. Assim, a letra passou a ser algo mais do que uma simples letra do alfabeto para ser um gerador de criatividade e de expressões profundamente subjetivas. É nestes pequenos momentos que temos a certeza de que as crianças reparam mais nos detalhes, são mais atentas e têm uma imaginação muito fértil, pois só depois de as crianças partilharem connosco o que viam é que percebemos que realmente não era somente uma letra. Nestes pequenos momentos de debate sobre a letra x, foi interessante ver que as crianças conseguem associar a letra x, escrita de diferentes formas, a elementos que lhes são familiares no seu dia-a-dia.

De seguida, passamos à leitura do poema intitulado *Gigões e Anantes* de Manuel António Pina.

Figura 10 - Leitura do poema "Gigões e Anantes" de Manuel António Pina



Terminada a leitura, passamos à compreensão do poema perguntando às crianças se tinham percebido o poema e do que se tratava. Ao início tivemos algumas dificuldades em perceber o que as crianças queriam dizer, mas chegamos à conclusão de que o poema nos fala de uma menina (a Ana) que só entendia os gigões e os anantes através de uma teoria que ela tinha inventado, ou seja, “xixanava” com eles. Esta teoria nunca falhava porque todas as palavras que eram ditas foram inventadas somente pela Ana, e só queriam dizer o que a Ana queria.

Este poema é interessante de se trabalhar com as crianças, porque, para além de trabalharmos a letra x, como foi o caso com a atividade realizada com as crianças a seguir ao debate acerca das mensagens veiculadas pelo poema, abordamos o tema sobre como as crianças comunicam quando são mais pequenas, em que estas inventam palavras entre si e todas percebem o que querem dizer.

Relativamente à atividade realizada a seguir ao poema, consistiu em pedir às crianças que inventassem palavras que começassem com a letra x (o caso, que começassem pelo som “ch”) e que lhes dessem um significado. Esse significado teria de ser registado numa folha branca em A4 para depois apresentar aos restantes colegas da sala e, para que estes pudessem compreender qual o significado da palavra através da sua representação, como podemos observar pela figura 11.

Figura 11 - Invenção das palavras com a letra x (a partir do som “ch”) e a sua representação



Durante a execução da atividade proposta, foi perceptível a dificuldade que algumas crianças tiveram em realizar a atividade proposta. Isto porque algumas delas demonstraram dificuldade em inventar as palavras a partir do som “ch” (que escreveríamos, depois, com a letra x. Por outro lado, outras crianças fizeram facilmente a atividade, sendo estas as primeiras a finalizar a atividade pretendida sem dificuldade alguma.

Como Sim-Sim et al. (2008) referiram e as OCEPE (2016) vieram reiterar de forma bem clara, as educadoras devem promover um ambiente propício a um melhor domínio da linguagem oral. Para tal, é fundamental a criação de espaços e tempos para que as crianças possam conversar e criar espaços para o diálogo. Quando as crianças se encontram em ambientes estimulantes, estas são mais capazes de aprender um novo vocabulário, adquirirem novos conceitos, brincarem com as palavras e inventarem sons.

Nas imagens seguintes mostramos alguns exemplos de palavras que foram inventadas pelas crianças, juntamente com as suas representações.

Figura 12 - Palavra inventada com a letra X e que significa pessoas

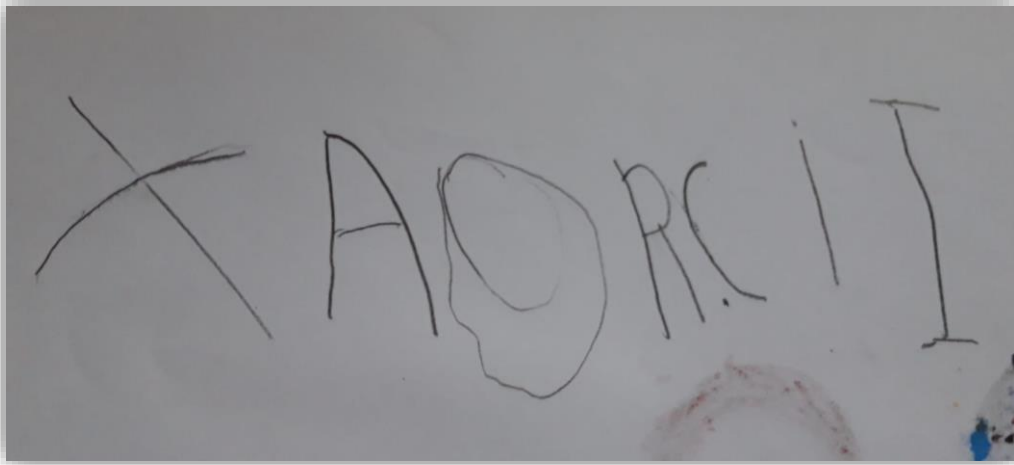


Figura 13 - Representação da palavra “pessoas” inventada pelas crianças



Nas figuras 12 e 13, podemos ver um exemplo de palavra inventada por uma criança da Educação Pré-Escolar. Esta criança pegou numa palavra é muito comum no nosso dia-a-dia, neste caso foi a palavra “pessoas”, e inventou uma nova palavra para algo que já existia. Ficamos com a ideia de que estas palavras seriam as palavras mais comuns e mais usadas no dia-a-dia delas, caso estas estivessem a viver no seu pequeno mundo imaginário, caso este se tornasse real.

Foi muito interessante fazer esta atividade com as crianças, pois estas criaram pseudopalavras usando com o som inicial o “ch” (que escrevemos sempre – nos casos destas pseudopalavras – com o grafema x). A partilha oral das palavras inventadas pelas crianças foi um rico momento de interação de prazer na manipulação criativa da língua. Cada criança levantava-se e vinha até ao centro da sala apresentar a palavra inventada e tentar soletrar a mesma.

No final desta atividade, fizemos um balanço geral e chegamos à conclusão de que as crianças se esforçaram ao máximo para realizar esta atividade, receberam-na muito bem e empenharam-se ao máximo para a conseguir concretizar. Observamos também que algumas crianças tiveram alguma dificuldade em realizar a mesma, pois estavam com receio de que o que tinham em mente poderia estar errado, muito pelo contrário, mas com o tempo necessário e ajuda, conseguiram concluir a atividade. Além disso, esta mesma atividade teve como objetivos dar asas à imaginação das crianças.

4.3. Experiência de ensino e aprendizagem no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste contexto de educação, na realização das nossas planificações tivemos de ter sempre por base os conteúdos que nos eram dados pela professora cooperante.

Foram realizadas algumas atividades tendo por base a nossa investigação que serão apresentadas a seguir.

4.3.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem - “Os Bairros de Lata”

Na nossa semana de intervenção, tivemos a oportunidade de trabalhar a poesia juntamente com a interculturalidade, visto que era o tema que, naquele mês, estava em desenvolvimento. Esta atividade foi introduzida na disciplina de Português e mais tarde na disciplina de Expressões Artísticas. Começamos a fazer um *brainstorming* com a palavra interculturalidade, dando algumas pistas para que as crianças pudessem participar de forma ativa. Depois disso, e para introduzir a poesia, começamos por fazer algumas perguntas às crianças, como as seguintes:

Professora estagiária: Alguma vez ouviram falar sobre a poesia?

Criança 19 – Sim, já ouvi.

Criança 20 – Sim.

Criança 3 – Eu também já ouvi falar.

Professora estagiária: Então, de uma forma geral, todos já ouviram falar desta palavra. Conseguem dizer o que é a poesia?

Criança 5 – São rimas.

Criança 6 – São quadras.

Criança 7 – São as paisagens que vimos.

Criança 8 – São versos.

Criança 9 – É a criatividade.

Criança 10 – É a imaginação.

Criança 11 – São os sonhos que temos.

Professora estagiária - Todas as ideias que deram fazem parte da poesia. Vocês leem poesia em casa? Eu sei que aqui na escola leem através das propostas que têm no manual de português, mas agora quero saber se o fazem também em casa.

Criança 12 – Já li um livro sobre a poesia e, para além desse tenho mais dois em casa.

Criança 13 – Quando vou para a cama leio um poema, porque tenho um livro de poema na minha mesa de cabeceira ao lado da cama.

Criança 14 – Tenho 4 livros de poesia em casa e já os li todos. Gosto muito de poesia.

Criança 15 – Também leio poesia. Tenho dois livros em casa.

(Nota de campo, 06 de junho de 2022)

Um dos objetivos que tem por base esta investigação é averiguar quantas crianças é que têm uma leitura autónoma e não orientada, por isso, pedimos foi pedido às crianças para chegarem a casa e contarem quantos livros de poesia é que tinham disponíveis para lerem. Com esta nota de campo temos resposta a esse objetivo, pois numa turma de 24 crianças, só quatro é que responderam que liam poesia, que tinham livros na mesinha de cabeceira e que gostam de ler poesia. Como todos sabemos, as crianças têm o primeiro contacto com a leitura no seio familiar. Efetivamente, a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura. Para além da família, o educador/professor deve ser o mediador deste contacto, neste caso com a poesia, tornando-se também o motivador do hábito de leitura para com as crianças. Sendo assim, segundo Leal (s.d.),

cabe ao professor a responsabilidade de despertar em seus alunos uma atitude positiva em relação à poesia, e como não se pode transmitir o que não sente o professor também deve transmitir ao aluno seu sentimento verdadeiro pela poesia, sua capacidade de sentir e compreender a intenção da poesia como um sentimento verdadeiro (p.5).

Para além disso, os docentes, ao ajudarem a criar esta ligação entre a poesia e as crianças, só as estão a auxiliar para que estas consigam ser mais independentes, ou seja, que sejam capazes de analisar ideias e factos dos variados textos poéticos. Terminado este pequeno debate, expusemos no quadro o poema “No bairro de lata” de Luísa Ducla Soares. Antes de iniciar a leitura do poema fizemos uma pergunta para a turma:

Professora estagiária - Vocês já ouviram falar sobre a escritora Luísa Ducla Soares?

Criança 16 – Sim já.

Criança 17 – Sim já, é uma escritora portuguesa.

Criança 18 – Há algumas semanas estivemos a celebrar os 50 anos de carreira da escritora, na semana da leitura organizada pela biblioteca da escola.

(Nota de campo, 06 de junho de 2022)

Começamos por ler o poema “No bairro de Lata” de Luísa Ducla Soares, que se encontra no anexo I. Foi feita a leitura em voz alta para que todos conseguissem acompanhar através da folha que lhes foi dada ou através do quadro, para conseguirem ouvir os sons e as rimas que o poema nos transmitia. Foram feitas várias leituras para compreendermos bem qual a mensagem que o poema nos queria transmitir e para chegarmos a uma conclusão em conjunto. Inicialmente, os que nos espantou por momentos foi que estas crianças não sabiam o que eram os bairros de lata. Tivemos, então, de as ajudar a compreender um pouco essa realidade e a formular conceções em relação a este assunto.

Professora estagiária: Algumas vez ouviram falar sobre os bairros de lata ou viram imagens destes bairros?

Crianças no geral – Não, nunca ouvimos falar sobre isso.

Professora estagiária: Então quando ouvem falar sobre bairros de lata, o que é vos vem à cabeça?

Criança 21 – São mini pessoas que vivem numa lata de salsichas.

Criança 22 – São casinhas pequenas feitas de latas de atum, onde vivem animais e pessoas pequenas.

(Nota de campo, 30 de maio de 2022)

Com estes dados da nota de campo, é possível constatar que as crianças não tinham noção do que eram os bairros de lata, por isso, foi da nossa responsabilidade mostrar a pura realidade que existe no mundo onde vivemos. Como estagiária e futura professora, temos o dever de mostrar a realidade que existe, ou seja, não só mostrar o que de bom há no mundo, mas também os seus problemas (nomeadamente as realidades sociais mais complexas). Tentamos explicar que há crianças em muitos locais do mundo que não têm as mesmas condições que nós, mas que isso não é um fator para as colocar de lado, mas sim tentar ajudar e integrá-las sem nenhum preconceito.

Posto isto, juntamente com as crianças, decidimos fazer um trabalho de pesquisa sobre os bairros de lata e, para isso, recorreremos aos computadores. Mas antes de avançarmos para a pesquisa sobre este assunto era importante compreender a mensagem que do poema que foi lido. Neste momento tivemos oportunidade de tecer o seguinte diálogo:

Professora Estagiária – Alguém consegue dizer a mensagem que está presente neste poema?

Criança 1 – Que afinal não moram animais, nem pessoas pequeninas em latas de atum.

Professora Estagiária – Verdade! Então será fácil morar nos bairros de lata?

Criança 2 – Não, porque não têm condições, não têm água, nem luz.

Criança 3 – Não, não têm uma casa como a nossa.

Professora Estagiária – O que é que este verso do poema quer dizer “uma bola que não é bola”?

Criança 4 – Quer dizer que a bola que o menino tem não é uma bola verdadeira como a nossa.

Criança 5 – Que joga à bola, mas sem bola;

Professora Estagiária – Boa, muito bem! E agora o que é que quer dizer, “Mas se o menino a rebola/ a bola finge de bola/ a casa finge de casa/ a rua finge de rua”?

Criança 6 – A bola que ele tem não é igual á nossa, mas faz de conta que é.

Criança 7 – Ele joga à bola com uma bola feita de roupa velha.

Criança 8 – Que ele pode não ter uma casa como a nossa, mas que finge que é igual e com condições.

Criança 9 – que tem uma casa como a nossa com água, luz e muitos jogos.

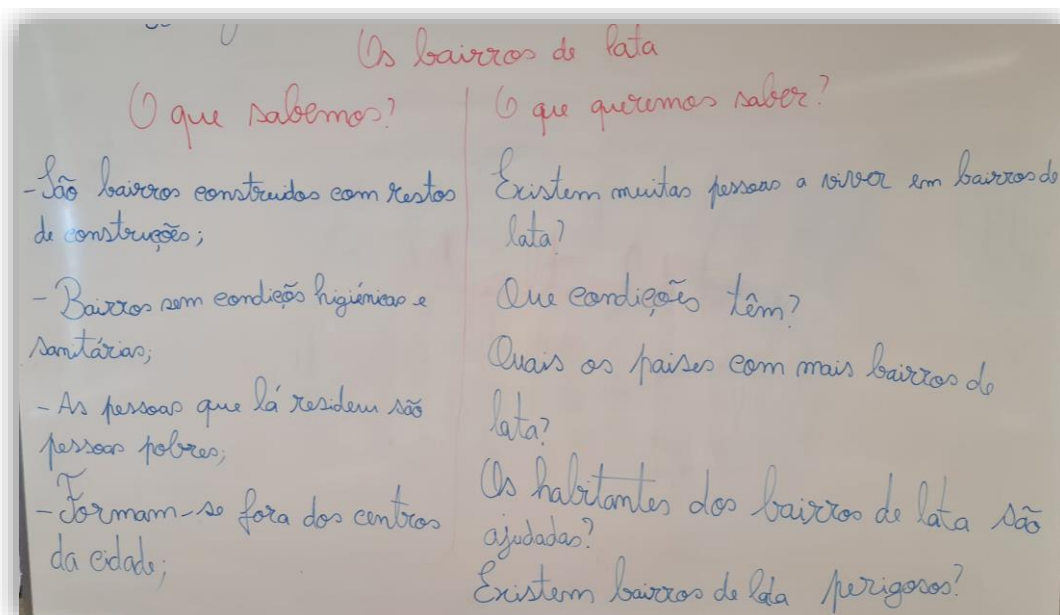
(Nota de campo, 30 de maio de 2022)

As crianças foram concluindo que viver num bairro de lata não é fácil, pois não tem as condições mais favoráveis para a sobrevivência do ser humano. Verificamos, com este poema, que podemos atribuir uma grande força à criatividade, pois se não tivermos uma bola para brincar iremos encontrar algo para que o seja, se não tiver uma casa verdadeira com 4 paredes, acreditaremos e fingir que aquela casa é contruída por 4 paredes altas.

Na nossa perspetiva, foi importante trabalhar este poema com as crianças, pois, a partir daqui, podemos desmistificar algumas ideias que tinham sobre os bairros de lata, mostrar que existem crianças em diferentes partes do mundo que não têm as mesmas condições que as delas, mas que mesmo assim são felizes. Posto isto, e afirmando mais uma vez, é importante trabalhar este modo literário, pois o texto poético é importante na educação das crianças, uma vez que ajuda a despertar a sensibilidade para um melhor desenvolvimento do ser humano.

A próxima atividade está precisamente relacionada com o que acabamos de referir. Primeiramente, fizemos um *brainstorming* juntamente com as crianças sobre os bairros de lata, em que fizemos um quadro do que já sabíamos e do que queríamos saber, como podem ver pela figura 14.

Figura 14 - Construção do brainstorming sobre os bairros de lata



Distribuímos por cada criança um computador, no qual poderiam começar por pesquisar, juntamente com o seu colega, a parte que lhe tínhamos atribuído. Ao início, tivemos alguns problemas, pois tivemos alguns problemas técnicos, mas, com tempo, tudo se resolveu e conseguimos fazer a pesquisa. Cada par ficou responsável por pesquisar sobre um determinado tópico, para depois mais tarde compartilhar com a turma o que tinham descoberto. Não conseguimos concluir a pesquisa sobre os bairros de lata na sala. Por isso, cada criança ficou encarregada de acabar o trabalho juntamente com os pais em casa. No dia seguinte, cada par partilhou com a turma a informação que tinha encontrado sobre o tópico que lhe tinha sido atribuído.

Assim sendo e no final do trabalho, todos ficaram a compreender melhor o que são os bairros de lata, como são construídos. Perceberam que são bairros com falta de condições para a sobrevivência das pessoas que lá vivem. Compreenderam também que maioritariamente habitam lá pessoas com baixas condições financeiras e que a maioria destes bairros de lata são perigosos, pois há muita marginalidade. Além disso, são frequentes em todo o mundo, mais nuns países que noutros, mas que ainda é uma realidade muito presente no nosso dia-a-dia.

No final desta atividade, percebemos que cada vez mais é importante mostrar a realidade que existe no mundo às crianças, não só mostrar as coisas boas que existem, mas também encará-las com uma realidade dura que muitas crianças das idades delas têm. Foi através deste poema que percebemos que as crianças têm necessidade de, acompanhadas pelo adulto, olharem mais profundamente o mundo, alargando os seus conhecimentos sobre este mundo em que vivemos. No caso desta atividade podemos dizer que foi através da poesia que conseguimos mostrar e desmistificar o que eram realmente os bairros de lata, que até então eram “mini latas de atum com mini pessoas”.

É seguindo este caminho da poesia, com ajuda simultânea dos educadores/professores, que a criança realiza um grandioso caminho, recheado de experiências e aprendizagens que futuramente lhes ajudarão a enfrentar a sociedade que os rodeia.

4.3.2. Experiência de Ensino e Aprendizagem - “Rua das Rimas”

A atividade da Rua das Rimas, consistiu na leitura do poema “Rua das Rimas” de Guilherme Almeida e foi introduzida, novamente na disciplina de Português. Primeiramente, fizemos a leitura do mesmo em voz alta, mais uma vez para que as

crianças conseguissem acompanhar e ter percepção dos sons e das rimas. Depois da leitura passamos à análise conjunta do mesmo. Terminada a análise do poema criamos uma rua, neste caso a rua da SE5, com os variados poemas que as crianças fizeram. Esta atividade consistia em pensar em duas quadras no máximo, sobre como seriam as suas ruas caso elas existissem. O desafio foi bem aceite pelas crianças e podemos dizer que houve quadras muito bem estruturadas e pensadas, como podemos ver pelas próximas figuras.

Figura 15 - Exemplo n.º 1 da “Rua da SE5”

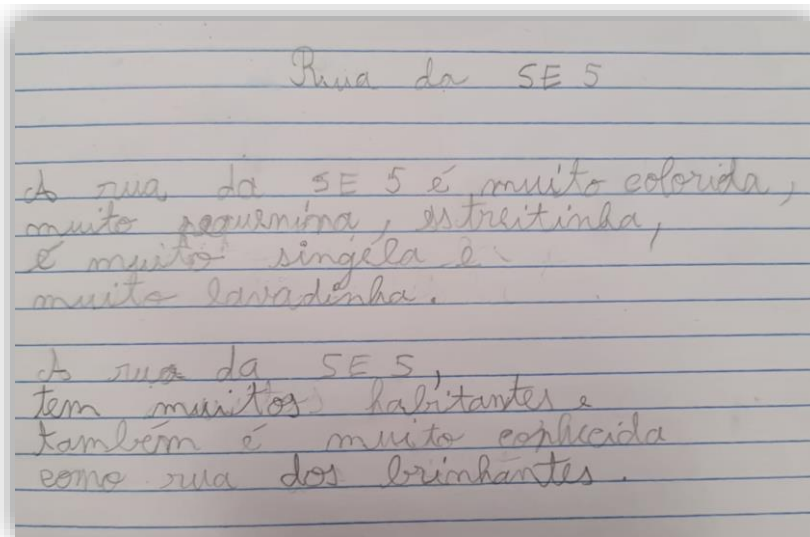
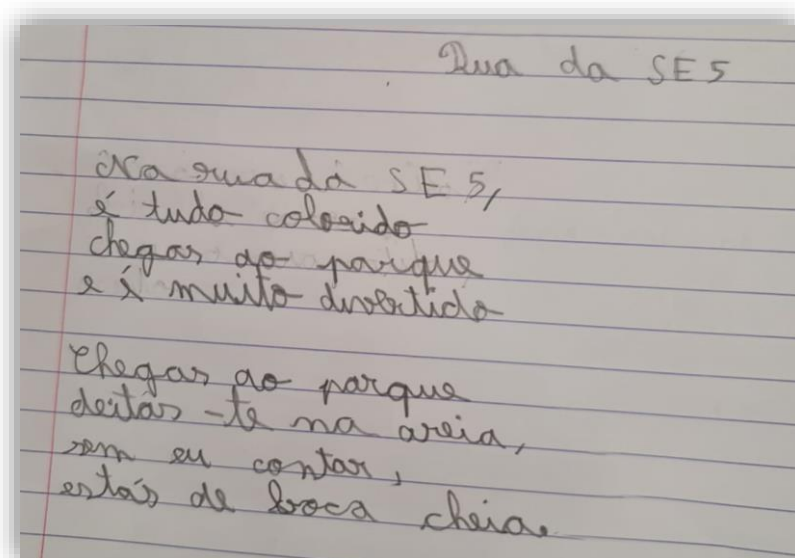


Figura 16 - Exemplo n.º 2 da “Rua da SE5”



Cada par fez as quadras e, para que todos conseguissem ver o que cada um tinha feito, foi pedido a cada par para lerem o que tinham pensado para a sua rua. A leitura dos poemas foi feita em voz alta pelas crianças, porque, segundo Carraça (s.d.), ler poesia em

voz alta remete para o desenvolvimento emocional da criança, onde a criança terá de ter maturidade suficiente para ser exposta ao grande grupo/turma para que este ouça a leitura ou a declamação do poema.

Nesta atividade, que foi bem aceite pelas crianças, podemos concluir que todas conseguiram concretizar o trabalho com sucesso e com muita facilidade. Nesta atividade era essencial dar asas à imaginação e, como podemos observar pelas figuras todos foram muito originais e criativos no momento da execução. Mais uma vez verificamos que este modo literário permite que tanto as crianças como os adultos o possam fazer.

Para dar como terminada esta atividade do dia, propusemos mais um desafio a estas crianças. Esse desafio consistia em responder a uma pergunta. Foi entregue a cada criança uma folha em que tinha a seguinte pergunta “O que é para ti a poesia?”. Foi pedido a cada criança para pensar durante alguns segundos sobre o que tínhamos falado sobre a poesia e o que era a poesia, pois isto seria um ponto de partida para responder à pergunta que tinham na frente. Desafio aceite e, no final de alguns minutos, obtivemos respostas muito interessantes de ler, como podemos ver por alguns exemplos das figuras seguintes.

Figura 17 - Exemplo n.º 1 da resposta de uma criança

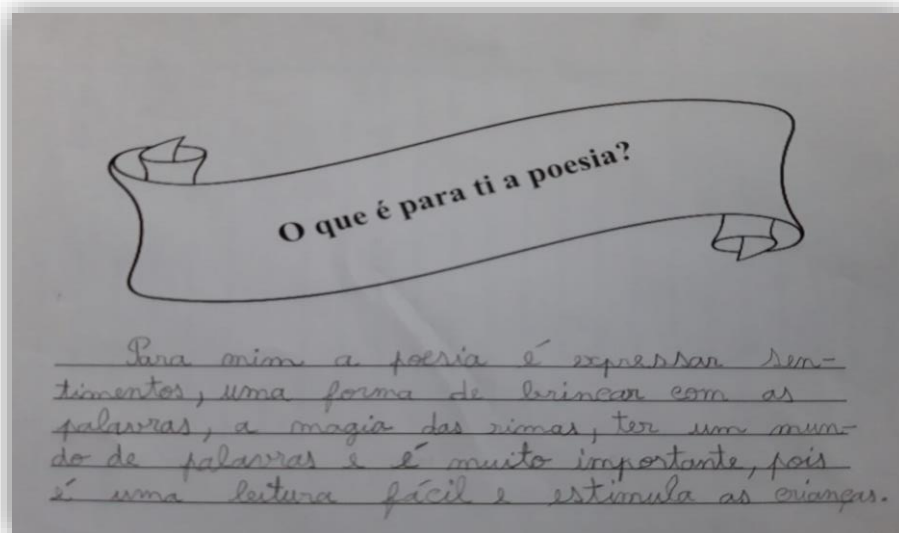
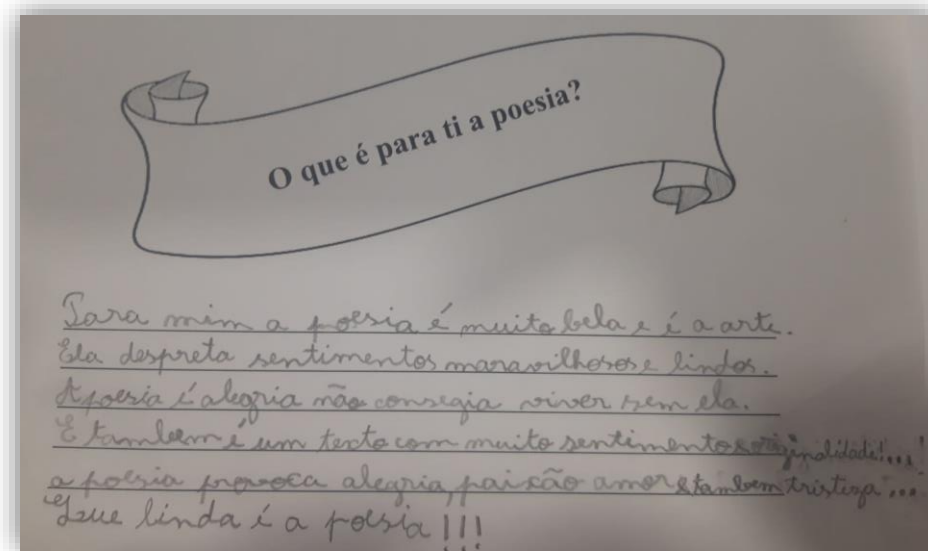


Figura 18 - Exemplo n.º 2 da resposta de uma criança



Como podemos observar pelas figuras atrás, podemos dizer que o desafio foi bem-sucedido, pois percebemos que as crianças compreenderam o que era a poesia, que podemos fazer dela um mundo onde podemos habitar, dá-nos a oportunidade de poder brincar com as palavras, assim como os sons. Estas observações feitas pelas crianças, levaram-nos a recordar as palavras de Botelho (2017):

Viver a Poesia é viver o mundo! É se comunicar por meio dos sentidos com os acontecimentos que se passam ao redor de nós mesmos. É desvelar, a cada instante, uma nova forma de sentir e perceber as coisas. Quando a Poesia transborda, ela enche o corpóreo como o rio inunda o mar, e as eternas ondas das sensações não param de beijar as areias do corpo, numa metamorfose corpórea que revela novas linguagens (p. 18).

Como estávamos a chegar ao fim da intervenção, pensamos fazer algo diferente. Pensamos em levar as crianças a fazerem uma visita à nossa Escola Superior de Educação. A razão pela qual levamos as crianças a visitar a nossa escola foi porque, sempre que comentamos que dali iríamos ter aulas, estas ficavam muito espantadas a olhar e questionar o porquê de nós irmos para a escola ter aulas, visto que já eramos professoras. Esta era a questão que sempre nos faziam. Então explicávamos o porquê de aquilo acontecer. Dadas estas circunstâncias, decidimos mostrar a estas crianças onde era a nossa escola. Para além da visita guiada que pensamos fazer pela escola, proporcionamos às

crianças um momento de experiências em que tiveram a oportunidade de ajudar a realizar algumas delas, como por exemplo, na experiência do vulcão e do guardanapo no fundo do copo. Para além das crianças, foram convidados os pais para as acompanharem nesta visita, pois era importante que eles participassem e acompanhassem os filhos neste dia tão especial para elas. Para além disso, era uma forma de a minha colega estagiária trabalhar a temática do seu relatório. Naturalmente, pensamos em aproveitar esta visita para trabalharmos. Assim sendo, pensamos em declamar alguns poemas, em que convidamos um aluno da nossa escola que frequenta a licenciatura de Educação Básica a fazê-lo, devido ao imenso talento que este tem para a declamação de poemas. No declamar dos poemas, pensamos em utilizar os fantoches como forma de chamar atenção das crianças e, também por ser uma forma divertida e descontraída de o fazer, como podemos observar pela próxima figura.

Figura 19- Declamação de poesia com fantoches



De uma forma geral, podemos afirmar que todas as atividades que foram realizadas foram sempre ou tentamos que fossem bem executadas, as crianças demonstram sempre muito interesse e empenho nas mesmas, tendo sido notórios a sua dedicação e entusiasmo. Na execução das atividades, salientamos a forma de como as crianças interagem entre elas, com algum barulho de fundo, que é normal, mas com muita dedicação em completar as atividades propostas. Com estas atitudes e com a realização

das atividades propostas ao longo da nossa PES, podemos afirmar que proporcionamos a estas crianças bons momentos de aprendizagem, aprendizagem esta que sempre foi bem organizada e num ambiente propício para tal. O que tínhamos sempre em mente, aquando da execução das atividades, era que todas as crianças tivessem oportunidade de participarem, sendo que esse objetivo foi alcançado.

Considerações Finais

Neste ponto do relatório refletimos acerca das experiências de aprendizagem realizadas nos três contextos educativos, nomeadamente na Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Como futuras educadoras e professoras prestes a entrar no “mercado de trabalho” é importante saber refletir, tornando essa reflexão um ato voluntário e intencional sobre o que fazemos e constantemente focado em assuntos variados do nosso quotidiano. Sendo assim, é importante que a reflexão seja um ponto que esteja sempre presente no nosso dia-a-dia, pois uma educadora/professora deve “estar sempre em reflexão, tanto uma reflexão anterior à sua prática como posterior, como no próprio momento” (Rasteiro, 2016, p.22).

Podemos afirmar que todo este processo foi muito positivo e gratificante, na medida em que tivemos oportunidade de passar por três contextos diferentes. Tivemos a oportunidade de promover algumas experiências educativas, dando oportunidade às crianças de contactarem com materiais e conceitos diferentes. É de salientar que todo o processo de observação, cooperação e intervenção durante a PES, foi de extrema importância, pois deu-nos oportunidade de contactar com crianças com diferentes faixas etárias, de diferentes características, interesses e necessidades. Além disso, durante o percurso nos diferentes contextos, demonstramos sempre respeito, solidariedade, responsabilidade e interajuda perante as educadoras/professoras cooperantes, auxiliares da ação educativa e, principalmente para com as crianças.

Durante este percurso, tivemos a oportunidade de perceber como a rotina dos profissionais de educação e perceber como é que estes conseguem proporcionar às crianças um bom ambiente educativo, sendo que, como afirmam Silva et al. (2016),

o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma (p. 11).

É importante salientar que o desenvolvimento das práticas teve sempre como centro de atenção as crianças, porque só assim é que fazia sentido, procurando sempre a realização de atividades importantes e significativas.

Esta caminhada permitiu-nos aprofundar mais os nossos conhecimentos sobre a temática que propusemos investigar e que foi referida ao longo deste relatório. Tentamos demonstrar que a poesia e a educação podem juntar-se e ajudar a desenvolver a consciencialização e sensibilidade nos seres humanos.

Segundo Botelho (2017),

Poesia e educação juntas são um meio valioso de aprender e praticar o que se aprende, expressando seus sentimentos e respeitando o outro e suas opiniões. A Poesia atribui à educação um valor inestimável, ao qual damos o nome de arte (p. 17).

Investigar esta temática mostrou-nos que a poesia ainda não é muito abordada junto das crianças, neste caso em contexto de creche e de Educação Pré-Escolar e, tomando as palavras de Olímpio (s.d.), como citado em Botelho (2017), “a Poesia é um dos géneros literários mais distantes da sala de aula, que é preciso descobrir formas de familiarizar e de aproximar as crianças e os jovens da Poesia” (p. 17). Sendo assim, este foi um dos motivos que nos motivou a investigar e a trabalhar sobre esta temática, pois quisemos perceber como é que os diferentes contextos abordam o assunto. Em conversa com a educadora do jardim de infância tentamos perceber se alguma vez tinha trabalhado a poesia junto das crianças.

Fazendo agora referência à componente investigativa, consideramos que conseguimos dar resposta aos objetivos inicialmente delineados, através das notas de campo que tivemos oportunidade de obter com os diálogos que tivemos juntamente com as crianças. É de salientar que só obtivemos resposta aos objetivos nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, isto porque só começamos a investigar sobre esta temática no início do segundo contexto, não tendo oportunidade de abordar a mesma em contexto de Creche. Posicionando-nos sobre o primeiro objetivo: *(i) Analisar propostas pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem da poesia para a infância*, e como resposta a este objetivo, podemos avançar que, enquanto estávamos em período de observação no contexto Pré-escolar, apercebemo-nos que a poesia não foi referida pela educadora nesse período em que tivemos a oportunidade de estar a observar

o seu trabalho junto das crianças. Em conversa com a educadora cooperante procuramos saber se alguma vez tinha abordado a poesia com as crianças e obtivemos uma resposta positiva, dizendo que já tinha abordado, mas muito esporadicamente, ensinando poemas para as crianças memorizarem, e dramatizando alguns deles. Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi perceptível que a resposta para este objetivo se encontrava somente nas propostas que os manuais escolares proporcionavam aos alunos. Tivemos a oportunidade de folhear o manual e contar quantos poemas é que são propostos pelo mesmo, sendo 19 poemas no total. Ou seja, só era abordada a poesia quando a matéria a lecionar o recomendava. Verificamos, portanto, que, para além do manual, poucas foram as atividades que se propuseram para a poesia se fazer sentir na sala. Em contrapartida, foi na semana de leitura organizada pela biblioteca da escola onde estávamos inseridas, em que homenagearam Luísa Ducla Soares pelo seu trabalho, que os alunos contactaram mais com a poesia, pois todos os dias, durante essa semana, iam até à sala ler um poema de Luísa Ducla Soares.

Sobre o segundo objetivo: *(ii) conhecer as perceções das crianças sobre a poesia*, fizemos a seguinte pergunta: Alguém sabe dizer o que é a poesia, ou se alguma vez ouviram falar sobre ela? A esta pergunta, no contexto de jardim de infância, obtivemos como resposta um “não”. Perante esta resposta, fizemos uma breve abordagem sobre o que era a poesia, conseguindo depois obter algumas respostas, como podemos verificar pela nota de campo do dia 14 de fevereiro. Relativamente ao 1.º CEB, percebemos que estas crianças sabiam o que era a poesia e já tinham trabalhado com a mesma, como podemos ver pela nota de campo do dia 6 de junho de 2022.

No que se refere ao terceiro objetivo *(iii) Refletir sobre as propostas de leitura de poesia propiciadas às crianças nos diferentes contextos*, em resposta ao mesmo, na sala onde estávamos inseridas no contexto em Educação Pré-Escolar, tinha a área da biblioteca, à qual todas as crianças tinham acesso, assim como nós. Sendo assim, tivemos a oportunidade de analisar e constatar que entre muitos livros que havia, nenhum era de poesia. Abordando livros deste modo literário, verificámos que passou a existir poesia na sala, através dos poemas que eram expostos nas paredes, assim como livros que foram adquiridos e oferecidos por nós para ficarem na sala. Em relação ao 1.º CEB e fazendo referência ao objetivo em questão, este também nos iria ajudar a perceber e saber a quantidade de alunos que faziam uma leitura não orientada e autónoma fora da sala de aula. Com a nota de campo de 6 de junho de 2022, percebemos que em 24 alunos só 4 é que faziam uma leitura autónoma e não orientada em casa, pois liam poesia antes de ir

descansar. São poucas as crianças que fazem uma leitura autónoma na turma em que estávamos inseridas, ou seja, somente 4 crianças, mas temos de afirmar que depois de abordarmos a poesia em sala de aula, os alunos foram até à biblioteca da escola requisitar livros de poesia de diferentes autores para lerem na escola, nos intervalos ou levarem para casa para lerem juntamente com os pais. Podemos afirmar isto, porque as crianças vinham ter connosco entusiasmados para mostrar os livros de poesia que tinham requisitado na biblioteca da escola.

Por último, e relativamente ao quarto objetivo: *(iv), desenvolver atividades pedagógicas promotoras da criatividade, a partir da poesia para a infância, propomos* que se recorde, como exemplo de atividade, a construção dos puzzles relativos ao poema “Tudo ao contrário”, de Luísa Ducla Soares, em que as crianças tiveram de se lembrar do poema na íntegra para conseguirem completar o puzzle. Além disso, foi interessante ver que, além de trabalharem a motricidade fina, trabalharam também a memória com a ajuda que tiveram com o cartaz, em A3, que estava na parede de forma que de todas as crianças a ele tivessem acesso. Nos dias e semanas seguintes, quando lhes perguntávamos algo sobre o poema “Tudo ao Contrário”, tinham sempre algo para dizer sobre o mesmo. Em relação ao 1.º CEB foi através da poesia e do poema “Rua das Rimas” que as crianças tiveram de dar asas à imaginação e à criatividade para fazerem duas quadras sobre como seria a sua rua. Podemos afirmar que o trabalho foi bem-sucedido e algumas delas muito bem executadas.

Como futuras professoras e depois de investigar esta temática, podemos afirmar que ainda há muito que fazer pela poesia, por este modo literário que muito pode ajudar as crianças no seu percurso escolar. Além disso, pode ajudar as crianças a entender o mundo de outra maneira. Acresce que texto poético é essencial para promover a consciência fonológica, uma vez que este apresenta características essenciais para trabalhar a consciência fonológica, como por exemplo, a rima e a sonoridade. Como disse o poeta Sebastião da Gama, é preciso, não só ensinar a ler e a escrever, mas – muito para além disso – ensinar as crianças a amar as palavras, “mostrar como são cheias de beleza, outras como são engraçadas, outras como são doces” (Gama, 2003, 52). Neste sentido penso que todos os professores deveriam assumir -esperamos poder assumi-lo na nossa futura prática – o desejo que o poeta autor do livro *Pelo sonho é que vamos*, registou no seu *Diário* de professor: “Eu não quero ‘impingir’ versos aos meus alunos: quero abrir-lhes a janela da Poesia [...]” (Gama, 2003, 54)... assim mesmo, registada com maiúscula.

Referências

- Alves, A., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., Silva, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologia de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)*. UA Editora
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3º ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aguar e Silva, V. M. (1968). IV- Géneros Literários. Em *Teoria da Literatura* (pp. 203-230). Livraria Almedina.
- Azevedo, F. J., & Guimarães, A. S. (2017). *O lugar da poesia nas orientações curriculares oficiais portuguesas*. Universidade do Minho.
- Bastos, J. F. (2020). *Entre poesia e a magia na construção de aprendizagens nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Instituto Politécnico do Porto
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?* Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Botelho, C. P. (2017). *O Ensino da Poesia na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Carraça, A. R. (s.d.). *A Influência da poesia no despertar do gosto pela leitura e pela escrita*. Instituto Piaget.
- Correia, C. M. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - A poesia como potenciadora da leitura e da escrita*. Universidade de Évora.
- Educação, M. d. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*.
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2015). *Pedagogia-em-participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Gama, S. (2003). *Diário*. 12.ª ed. Arrábida.
- Leal, L. C. (s.d.). *A importância da poesia na formação de leitores*.
- Martins, M. P. (2017). *A abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar: Um estudo com crianças de cinco anos*. Escola Superior de Educação de Fafe.

- Mendes, A. T. (2018). *A importância da música na Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Santarém.
- Ministério da Educação [ME] (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 2.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Oliveira, W. (s.d.). *Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem*.
- Rasteiro, I. V. (2016). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo sobre o texto narrativo*. Instituto Politécnico de Leiria
- Reis, C. (1997). Capítulo V- A Poesia Lírica. em *O Conhecimento da Literatura - Introdução aos Estudos Literários* (pp. 305-339). Almedina.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação
- Ribeiro, J. M. (2009). *A poesia no primeiro ciclo do ensino básico: das orientações curriculares às decisões docentes*. Universidade de Coimbra .
- Ribeiro, M. A. (2012). *Magia dos Sentidos Poesia e Criatividade - um contributo para o desenvolvimento da expressão oral em crianças do Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Rosado, I. M. (2011). *Literatura para a Infância - Concepções e Acompanhamento Parental em idade Pré-Escolar com vista à Promoção de hábitos de leitura*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Santos, E. M. (2021). *O Processo de Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Um estudo de caso no município de Igarapé Grande - Maranhão - Brasil*. Lisboa.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Sim-Sim , I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Ministério da Educação.
- Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Bernardo, I., . . . Soares, T. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Métodos* (Vol.1). UA Editora.
- Vasconcelos , B. M. (2018). *História ambiental e ensino de história através da teoria da complexidade de Edgar Morin*. Universidade Estadual de Maringá.
- Vasconcelos, A. C. (2013). *Intercompreensão e poesia: promoção da consciência lexical no 1.º CEB*. Universidade Aveiro.

Legislação Consultada

- Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. In *Diário da República*, n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexos

Anexo I: Poema “No Bairro de Lata”

Na rua
que não é rua
na casa
que não é casa
uma bola
que não é bola.
Mas se o menino
a rebola
a bola finge de bola
a casa finge de casa
a rua finge de rua.
E o menino
finge ou acredita
Que a Terra também é sua?

Luísa Ducla Soares

Anexo II: Poema “Rua das Rimas”

A rua que eu imagino, desde menino, para o meu destino pequenino
é uma rua de poeta, reta, quieta, discreta,
direita, estreita, bem feita, perfeita,
com pregões matinais de jornais, aventais nos portais, animais e varais nos
quintais;
e acácias paralelas, todas elas belas, singelas, amarelas,
douradas, descabeladas, debruçadas como namoradas para as calçadas;
e um passo, de espaço a espaço, no mormaço de aço baço e lasso;
e algum piano provinciano, quotidiano, desumano,
mas brando e brando, soltando, de vez em quando,
na luz rala de opala de uma sala uma escala clara que embala;
e, no ar de uma tarde que arde, o alarde das crianças do arrabalde;
e de noite, no ócio capadócio,
junto aos lampiões espiões, os bordões dos violões;
e a serenata ao luar de prata (mulata ingrata que mata...);
e depois o silêncio, o denso, o intenso, o imenso silêncio...
A rua que eu imagino, desde menino, para o meu destino pequenino
é uma rua qualquer onde desfolha um malmequer, uma mulher que bem me quer.
É uma rua, como todas as ruas, com suas duas calçadas nuas,
mas correndo paralelamente, como a sorte diferente de toda gente, para a frente,
para o infinito; mas uma rua que tem escrito um nome bonito, bendito, que sempre
repite e que rima com mocidade, liberdade, tranquilidade:
Rua da Felicidade.

Guilherme Almeida