

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

## **Aprendendo com a Poesia Infantil**

**Magda Sofia Silva Guerreiro**

Orientador(es) | Ângela Balça

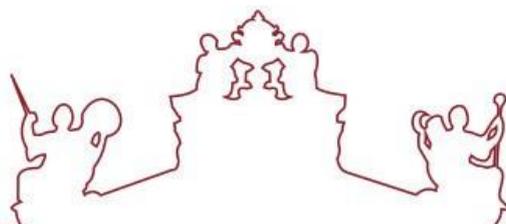
Évora 2022

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

**Aprendendo com a Poesia Infantil**

**Magda Sofia Silva Guerreiro**

Orientador(es) | Ângela Balça

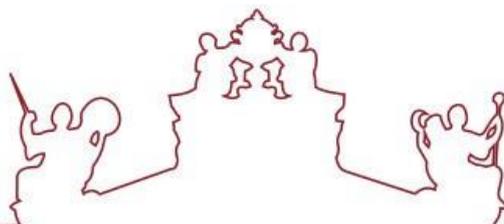
Évora 2022

---

---

---

---



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Conceição Leal da Costa (Universidade de Évora)

Vogais | Paulo Costa (Universidade de Évora) (Arguente)  
Angela Balça (Universidade de Évora) (Orientador)

“Aqueles que passam por nós não vão sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”  
Antoine de Saint-Exupery em “*O Príncipezinho*”

## **Agradecimentos**

A gratidão, é sem dúvida, um dos sentimentos mais puros que existe. Na minha perspectiva, pessoas gratas são mais felizes, uma vez que prezam tudo o que conquistaram. Ao colocar a palavra gratidão no motor de busca, aparece que gratidão é a qualidade daquele que é grato, reconhecimento, sentimento de lembrança por um bem adquirido. Nesse sentido, agradecer, é a capacidade de reconhecer um gesto do outro, seja um elogio, uma ajuda, um apoio, algo material como um presente. Por outro lado, agradecer por estarmos vivos, ou por os momentos menos bons, também nos faz consciencializar do quão efémeros somos e conseqüentemente tornar-nos-á seres humanos melhores.

A minha formação anterior, na área das massagens, despertou-me para o lado mais espiritual, então, o ato de agradecer, é desde há muitos anos, mantra constante no meu quotidiano.

Chegar ao fim da licenciatura foi uma conquista, conseguir terminar o mestrado foi uma superação a todos os níveis: emocionais, monetários, sociais. Confesso, que por vezes, mesmo que por breves segundos, ponderei desistir. Mas foi graças aos meus, aos que trago no coração, que nunca desisti.

Posto isto, agradeço à pessoa que apesar de não ter nascido dela, protegeu-me do mundo como se tivesse nascido. À mulher mais guerreira e independente que conheço, àquela que na maternidade agarrei no dedo e não o larguei até hoje, à minha querida avó. Obrigada, nunca será suficiente.

À minha tia Cátia, a irmã que não tive, obrigada por estares ao meu lado em todos os momentos importantes da minha vida. Obrigada por me apoiares sempre, graças a ti, foi possível a longa caminhada (de carro). Agradeço também à prima Inês Rodrigues, obrigada, pela pronta disponibilidade e apoio. E à prima, Sofia Rodrigues, foste incansável, muito obrigada pelo teu apoio, dedicação e disponibilidade. Faltam-me as palavras, tenho um orgulho gigante nas mulheres que se tornaram. Ao primo Simão, o irmão que nunca tive, obrigada pelo apoio, força e palavras de motivação. Ao primo Diogo Salas, pela amizade, apoio e disponibilidade. À prima Oliwia, obrigada, mesmo sem perceber português, esteve sempre disponível para ouvir as minhas lamentações e apoiar-me.

Ao Anilzio, obrigada, por à tua maneira, sempre me teres motivado e apoiado nesta caminhada. Obrigada pela amizade e amor demonstrados. Sei que tens orgulho em mim e no meu percurso.

Obrigada à amiga/irmã de todas as horas, Marisa Custódio, conhecer-te foi uma bênção. É tão bom ter-te na minha vida. Obrigada, pela amizade, pelo apoio incondicional, por acreditares sempre, mesmo quando eu própria tantas vezes duvidei.

Costuma dizer-se que os amigos são a família que escolhemos. E tu Inês Sobral, sem dúvida, és família. Obrigada, pela amizade, pelo apoio, pela motivação. É bom ter-te do lado.

À minha amiga Cláudia Costa, obrigada, pela motivação, pela amizade, pelo apoio, por mesmo longe te maneres perto e por sempre acreditares em mim. És um exemplo de esforço e dedicação, tenho um orgulho enorme em ti.

Às amigas que a Universidade de Évora me trouxe, obrigada, por todo o apoio, por nunca me terem soltado a mão, por sempre acreditarem em mim, mesmo quando eu própria duvidei. Não importa a distância, o que é verdadeiro permanece na ausência. Ana Teresa Babinha, Catarina Moniz, Cláudia Reis e Laura Soares, vocês são família.

Às “*Moças do Barração*”, obrigada, pela amizade, pelo apoio, pela força, pelas palavras de incentivo e por me lembrarem do que sou capaz.

Quero também agradecer ao Pedro Soares, pois foi graças a ele que decidi ir para Évora realizar o meu sonho de infância. Sei que sempre torceu por o meu sucesso e que estará sempre a aplaudir as minhas conquistas.

Ao Dr. Juvenal Patriarca e à Dra. Ana Patriarca, quero agradecer, por me terem sempre aberto a porta, por confiarem em mim, por acreditarem em mim. Muito grata por os nossos caminhos se terem cruzado. Obrigada também ao Dr. Filipe Marques, pela amizade, apoio e motivação.

À minha professora orientadora, Ângela Balça, obrigada, por nunca ter desistido de mim, pela sempre pronta disponibilidade, pelos conselhos, pela partilha de saberes ao longo de todos estes anos. Será sempre uma referência para mim, como docente e como ser humano.

Por fim, e não menos importante que aqueles acima citados, agradeço aos orientadores cooperantes que me abriram as portas das suas salas, que partilharam comigo a sua prática e as suas crianças.

## **Resumo**

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como finalidade a obtenção do grau de mestre.

O estudo desenvolvido teve como objetivo compreender primeiramente a relação das crianças com a literatura infantil e quais os conhecimentos já detidos por elas relativamente ao texto poético, uma vez que, ao longo do curso, em observações nos vários contextos, verifiquei que a poesia infantil foi pouco promovida. Para isso, promovi diferentes experiências de aprendizagem com os objetivos de estimular a criatividade e imaginação das crianças, ampliar o leque literário das mesmas e promover o desenvolvimento da linguagem através de momentos de leitura, exploração de rimas e lengalengas.

No pré-escolar, as crianças tinham entre os três e os seis anos e, no 1º ciclo as dinamizações foram realizadas com crianças entre os seis e os dez anos.

Deste modo o estudo suportou-se na metodologia de investigação-ação, levando assim à utilização de diversas técnicas e instrumentos para recolher dados com o intuito de responder às questões delineadas para atingir os objetivos propostos.

Através dos dados recolhidos foi possível observar que as crianças reforçaram as conceções já existentes através das obras literárias apresentadas e posteriormente pelas dinâmicas desenvolvidas. Tudo isso permitiu que a criatividade, imaginação, bem como a linguagem e a escrita fossem estimuladas.

**Palavras-chave:** Literatura infantil; poesia; leitura; criatividade;

## **Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Teaching of the 1st Basic Education – Playing with children´s poetry**

### **Abstract**

This study was developed on the research of the curricular unit Supervised Teaching Practice, integrated in the Master's in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, with the aim of obtaining a master's degree.

The investigation developed aimed to first understand the relationship youngsters had with children's literature and what knowledge they have already had in relation to the poetry, since, throughout the course, in observations in the various contexts, I verified that poetry children was vaguely promoted. For this, I promoted different learning experiences in order to stimulate children's creativity and imagination, expand their literary range and promote language development through moments of reading and exploration of rhymes and songs.

In preschool, the children were between three and six years old and, in the 1st cycle, the dynamizations were carried out with children between six and ten years old.

Along these lines, the study was supported by the action-research methodology, thus leading to the use of various techniques and instruments to collect data in order to answer the questions outlined to achieve the proposed objectives.

The collected data allowed me to observe that the children reinforced the existing conceptions through the presented literary works and then by the developed dynamics. All this allowed creativity, imagination, as language and writing to be stimulated.

**Keywords:** Children's literature; poetry; reading; creativity;

## Índice

<b>1. Fundamentação Teórica .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1. A literatura infantil: o texto poético e o desenvolvimento da criança .....</b>	<b>15</b>
<b>2. Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1. Caracterização da Instituição da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo....</b>	<b>24</b>
<b>2.2. Caracterização do grupo .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3. Fundamentos da Ação Educativa .....</b>	<b>26</b>
<b>2.4. Caracterização do Cenário Educativo.....</b>	<b>26</b>
<b>2.5. Caracterização da Rotina .....</b>	<b>28</b>
<b>3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1. Caracterização da Instituição da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2. Caracterização do grupo .....</b>	<b>31</b>
<b>3.3. Fundamentos da Ação Educativa .....</b>	<b>33</b>
<b>3.4. Caracterização do Cenário Educativo.....</b>	<b>35</b>
<b>3.5. Caracterização da Rotina .....</b>	<b>40</b>
<b>4. O processo de investigação-ação .....</b>	<b>40</b>
<b>4.1. Problemática e Objetivos da investigação.....</b>	<b>41</b>
<b>4.2. Instrumentos e Processo de recolha de dados.....</b>	<b>42</b>
<b>4.3. A intervenção no contexto do 1º Ciclo .....</b>	<b>44</b>
<b>4.4. A intervenção no contexto do pré-escolar .....</b>	<b>53</b>
<b>4.5. Conclusões do estudo realizado no 1º CEB e no Pré-escolar.....</b>	<b>58</b>
<b>5. Considerações Finais.....</b>	<b>64</b>
<b>6. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>67</b>
<b>7. Apêndices .....</b>	<b>69</b>

## **Índice de imagens**

- Imagem 1- Sala 1ºA (vista para o armário) - pág.25
- Imagem 2- Sala 1ºA (vista para os quadros) – pág. 25
- Imagem 3- Sala 1ºA (vista para o exterior) – pág. 26
- Imagem 4- Área da dramatização/casinha – pág. 35
- Imagem 5- Área da garagem/construções – pág. 35
- Imagem 6- Desenho livre com giz – pág.36
- Imagem 7- Exploração de massa de cores – pág.36
- Imagem 8- Exploração de tintas- digitinta - pág.36
- Imagem 9- Área da Biblioteca e Centro de Recursos- pág. 36
- Imagem 10- Oficina da Escrita – pág. 37
- Imagem 11- Laboratório das Ciências e da Matemática- pág. 37
- Imagem 12- Primeira vez que o T. escreveu a lengalenga – pág. 44
- Imagem 13- Segunda vez que o T. escreveu a lengalenga – pág. 44
- Imagem 14- Lengalenga do grupo que escolheu um cachorrinho– pág. 45
- Imagem 15- Lengalenga do grupo que escolheu um peixe – pág. 45
- Imagem 16- Lengalengas dos grupos expostos à entrada da sala – pág. 45
- Imagem 17- Lengalengas dos grupos expostos à entrada da sala – pág. 45
- Imagem 18- Lengalenga original- Manual de Português– pág. 46
- Imagem 19 e 20 – Poema original- Abecedário Malucos dos Nomes- pág. 50
- Imagem 21- Segunda fase da tarefa AMN: passar a limpo – pág. 50
- Imagem 22 – Terceira fase da tarefa AMN: ilustração – pág. 50
- Imagem 23- Caderno de rimas- Abecedário Maluco dos Nomes (adaptado) – pág. 51
- Imagem 24 – Capa do Livro de Luída Ducla Soares (vários poemas) – pág. 51
- Imagem 25- Esboço dos animais– pág. 54
- Imagem 26 – Abecedário dos Animais- trabalho terminado– pág. 54
- Imagem 27- Momento da explicação dos números– pág. 56
- Imagem 28- Poema “Os sete irmãos” exposto na parede da sala– pág. 56

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1- Horário semanal da turma do 1ºA

Tabela 2- Números de crianças e respectivas idades- tabela realizada no mês de maio de 2019

## **Siglas**

AGE 4 Évora- Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora

AMN – Abecedário Maluco dos Nomes

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

M. P. PLIM- Manual de Português PLIM

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

## **Introdução**

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada (PES), que integra o plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo assenta o seu olhar numa reflexão sobre a experiência vivenciada enquanto estagiária, nos contextos de pré-escolar e 1º ciclo, durante o ano letivo de 2018-2019.

No decorrer do mestrado foram apreendidos e consolidados diversos conhecimentos que se tornaram o fio condutor de toda a minha prática. Durante este relatório será realizada uma investigação concentrada essencialmente no texto poético; para alguns autores está presente na vida das crianças ainda no útero, contudo as opiniões são unânimes: esta tipologia textual está presente na vida delas desde muito cedo através de canções, de lengalengas, de trava línguas, entre outros. O jogo de palavras que a poesia oferece promove o aumento do léxico, estimula a imaginação e a criatividade, aproxima a criança da cultura, do seu Eu, do Outro e do Mundo, ou seja, permite à criança que se desenvolva holisticamente.

O presente estudo, surge primeiramente pelo meu interesse pessoal por literatura infantil e em seguida por nunca ter observado, nos vários contextos, dinâmizações de poesia. Consequentemente as escolhas das crianças eram maioritariamente narrativas, nesse sentido, propus-me a analisar mais profundamente esse acontecimento e naturalmente contrariá-lo. De modo a nortear-me, coloquei duas questões-chave: Como estimular o gosto pela poesia? Como promover o contacto com a poesia infantil através de diferentes recursos?

Pretende-se aplicar a investigação qualitativa, ou seja, a apresentação de um estudo mais interpretativo e descritivo que tem como objetivo geral dar a conhecer e promover nas crianças o contacto e o gosto pela poesia, tanto em pré-escolar como em 1º ciclo.

Como instrumentos de recolha de dados recorri à observação participante, a notas de campo, a reflexões semanais, a registos das crianças, registos fotográficos e a registos audiovisuais. Quanto aos participantes do estudo, participaram as crianças onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, em Évora: o grupo de pré-escolar numa IPSS e, o grupo de 1º Ciclo numa escola pública.

Quanto à estrutura do presente relatório, o mesmo está dividido em quatro partes. A primeira parte é o enquadramento teórico; a segunda comporta: a descrição sobre a

Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo; a terceira contempla a Prática de Ensino Supervisionada no jardim de infância; e por fim, o quarto capítulo, será apresentado todo o processo investigativo.

Na primeira parte do relatório será realizada uma análise crítica sobre o enquadramento que sustenta o processo investigativo. Aqui o leitor poderá compreender melhor a importância da poesia, para o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e emocional das crianças.

No segundo capítulo é apresentada uma breve caracterização da instituição onde foi realizada a minha PES em 1º Ciclo. Neste ponto são referidos alguns elementos de natureza histórica, estruturais e organizacionais da instituição. Nele também será apresentado a caracterização do grupo, os fundamentos da ação educativa, a caracterização do cenário educativo e ainda a caracterização da rotina. À semelhança do capítulo anterior, o terceiro capítulo integra a caracterização da instituição onde foi realizada a minha PES em pré-escolar, bem como a caracterização do grupo, os fundamentos da ação educativa, a caracterização do cenário educativo e a caracterização da rotina.

No quarto capítulo, é apresentado o processo de investigação-ação, onde é identificada e explicada a modalidade de investigação utilizada, a problemática e os objetivos, bem como os instrumentos e o processo de recolha de dados utilizados. Neste capítulo serão também apresentadas algumas dinâmicas de poesia realizadas ao longo do meu percurso e quais as estratégias utilizadas para promover a poesia infantil nos dois contextos. Posteriormente será feita uma reflexão crítica dos dados observados.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais de todo o relatório, onde é realizado um balanço do meu percurso durante a Prática de Ensino Supervisionada em pré-escolar e em 1º ciclo, apresentando algumas aprendizagens adquiridas, bem como alguns obstáculos enfrentados.

## **1. Fundamentação Teórica**

O Processo Educativo tem sido, desde os tempos primordiais das sociedades, um indicador essencial de desenvolvimento civilizacional. A Educação é o veículo do desenvolvimento do Ser Humano nas suas vertentes cognitivas, psicossociais e emocionais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reflete claramente a sua relevância no artigo 26º que nos indica “toda a pessoa tem direito à educação”, pois “a educação deve visar a plena expansão da personalidade humana”.

Em Portugal, também foi visível a importância que se deu à Educação quando em 1911 a 1ª Constituição Portuguesa incluiu o artigo 11º que contemplava a obrigação de frequentar o ensino primário elementar.

Posteriormente, em 1976, pós 25 de Abril, a Constituição da República Portuguesa não prescindia da liberdade de aprender e de ensinar, afirmando no seu artigo 43º que todos os Portugueses têm direito à educação e à cultura (artigo 73º).

É nesta linha de pensamento de que todos os homens têm direito à educação, que se irá focar a nossa visão na literatura infantil, salientando o texto poético.

### **1.1. A literatura infantil: o texto poético e o desenvolvimento da criança**

A literatura infantil teve início no século XVIII, devido às transformações sociais da época, quando a criança começou a ser vista como parte integrante da sociedade. Passou então a ter um género literário mais direccionado para ela, uma vez que até aqui consumia as mesmas obras literárias que os adultos.

Em Portugal, também as transformações sociais foram sentidas e a literatura infantil ganhou lugar no mercado editorial. Segundo Bastos (1999, citado em Ferreira, 2012, p.31) “aquele ciclo constitui realmente um marco fundamental para a compreensão de todo o fenómeno de escrita da criança”. A partir da década de 70, as edições portuguesas para crianças foram enriquecidas, havendo uma maior preocupação com as questões educativas, bem como com a qualidade das mesmas.

Durante os anos 70, a Unesco proclamou o ano de 1974 como o Ano Internacional do Livro Infantil e o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança, nesse sentido a leitura, o livro, a literatura infantil e a criança, ganharam destaque. Nesta década também surgiram alguns prémios para a Literatura Infantil; este tema começa a ser encarado, pelos

responsáveis da educação, como algo com importância e foi introduzido nas Escolas do Magistério Primário (Balça, 2008, p.1).

Quanto aos temas abordados na época são idênticos aos que são discutidos na atualidade; é certo que outros temas surgiram desde então, no entanto questões ambientais, políticas e multiculturais são temas bastante atuais e que geram discussão na sociedade de hoje. Balça (2008, p.2) concorda com esta ideia quando afirma que “a presença destes temas na literatura infantil assume uma importância fundamental, para a sociedade em geral e para a educação das crianças em particular.”

Os textos de literatura infantil não devem ser singelos, neles devem estar presentes valores sociais e éticos, uma vez que a educação literária “busca dotar o leitor de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que o auxiliem a fertilizar não só a sua competência enciclopédica, mas também a sua competência literária e intertextual” (Roig-Rechou,2013, citado em Balça e Azevedo, 2017, p.133).

A literatura infantil é um veículo poderoso para aprender sobre o conhecimento do mundo, observando-o, interrogando-os e pensando em alternativas (Azevedo, 2013, cit. em Balça e Bento,2016, p.83). Pela sua capacidade de interrogar o mundo, a literatura infantil, desperta na criança o senso crítico; ajudando-a a desenvolver a imaginação, as emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Confluindo com estas ideias, Azevedo (2014) afirma que, do casamento da literatura infantil e a criança, resultam momentos preciosos de reflexão que lhe permite conhecer o homem, a sua cultura e questões ideológicas (Azevedo, 2014, p.3). Estes momentos de reflexão possibilitam que cresça de forma holística.

Há uma variedade de géneros literários indicados para promover na criança o gosto pela leitura, no entanto entre diversas técnicas e abordagens, é fundamental que a criança tenha liberdade de escolher os livros que quer ler e ter acesso a eles desde cedo. Pois o saber ler, não é uma capacidade inata como o falar. Ler pressupõe aprender e ter oportunidades. Tal como afirma Cerrillo, (2006, p.35) “o leitor não nasce, faz-se: mas o não leitor também (...) tudo depende das experiências leitoras motivadoras”. Neste sentido, o educador também tem um papel crucial, pois deve facilitar o acesso a todos os géneros literários” (Cerrillo, 2006, p.35 cit. em Balça e Leal, 2014, p.3). De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2002) citado em Balça e Leal (2014, p.3) “é essencial em educação pré-escolar a diversidade de livros infantis, de modo a que as crianças contatem com diversos textos: em prosa e poesia; mas também com

livros com outro tipo de conteúdo: enciclopédias, dicionários, permitindo-lhes aumentar o conhecimento sobre esses suportes e facilitando a apropriação das funções da leitura.”

As crianças desde cedo demonstram interesse nos sons das palavras bem como na exploração das suas relações. Nesse sentido devem potencializar-se “as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas”, e uma vez que “são aspetos da tradição cultural portuguesa”, são uma mais-valia, pois ajudam a “trabalhar a consciência linguística” (Silva *et al.*, 2016, p. 64).

Durante muitos anos, a poesia, talvez para muitos, foi definida em oposição à prosa. A etimologia da palavra poesia provém do grego- *poiein*- fazer/criar (Pires, 2017, p.7). Para Júdice (1998, p.11) a poesia é “o ato criador e sua expressão, não havendo a diferenciação entre o mundo real e o mundo poético, ou literário, que irá separar essas duas categorias: realidade e poesia” (Júdice,1998, p.11, citado em Ferreira,2012, p.37). A mesma autora acrescenta ainda que, “a poesia surge de um raciocínio que, na maior parte das vezes, não é lógico, usual, nem possui uma razão clara, perceptível, mas sim algo dissimulado, secreto, que obriga a um empenho para ser descoberto.” No entanto, embora tenha este lado misterioso, a poesia não é de difícil compreensão, só necessita de mais cuidados e especial atenção de modo a ser compreendida. A poesia, como forma literária que é, promove a consciencialização da língua; além de estimular a criatividade e a perceção do mundo. Ela é umas das maiores representações de arte na literatura infantil.

Segundo Levinson (2004) citado em Ribeiro (2009, p.64) a poesia tem “um valor intrínseco”, que Jean (1995) citado em Ribeiro (2009, p.64) define a partir de” um conjunto de características específicas, como a imitação, o ritmo, a memória, a rima e a métrica, as metáforas, a implicação do corpo e dos sentidos, o jogo e a emoção, a respiração e a sensualidade”.

Em segundo lugar a poesia, tem um valor instrumental – lúdico-utilitarista e educativo – na medida em que “está sempre por reinventar e não existe, não vive, se não for acordada, reanimada pela imaginação do leitor e/ou do ouvinte”, numa dinâmica de implicação simultânea entre o mundo real e os domínios do imaginário (Jean,1987 citado em Ribeiro 2009, p.67). Por outro lado, “o recurso da metáfora na poesia (...) também constitui uma poderosa provocação para a compreensão, a imaginação e a criatividade” (Barret, 1972; Goodman, 2006; Kintsch, 2002; Miall, 2003; Sallenave, 1997; Young, 2001 citado em Ribeiro 2009, p.67).

A poesia é um conjunto de palavras, onde as metáforas utilizadas provocam determinado efeito. Como atesta Pires (2017, p.31) “o poder das palavras, das imagens,

das metáforas e das comparações possibilita ao futuro adulto entrar “no mundo dos grandes” com vista a participar ativamente na sociedade”.

É fundamental irmos ao encontro dos interesses das crianças, para que estas se sintam motivadas na exploração de poemas. No que diz respeito à poesia para crianças, Armas (2009) comprova que as temáticas mais presentes se relacionam com a natureza – plantas e animais-, bem como a vertente social que contempla os sentimentos – alegria, tristeza, nostalgia-. Uma das temáticas mais abordadas na poesia - o amor- de acordo com a pesquisa realizada, parece um pouco posta de parte no que diz respeito à poesia infantil (Pires, 2017, p.73).

Segundo Bastos (1999) as diferentes temáticas abordadas na poesia relacionam-se com o mundo real. As questões sociais são exploradas através da utilização de uma linguagem simbólica com recurso a metáforas e personificações (Pires, 2017, p.74).

Para Jean (1995), as escolhas das crianças, na faixa etária dos 0-6 anos, “assentam no ilógico, no puro, no livre, no jogo poético e no ritmo” (Pires, 2017, p.74). A partir dos 6 anos, estas escolhas desvanecem, dando lugar a histórias e anedotas. Por outro lado, na adolescência, “os jovens encontram-se disponíveis para procurar nos poemas temáticas universais, que se prendem com valores éticos, morais e estéticos. - o amor, a amizade e a morte” (Pires, 2017, p.74). Como exemplos de escritores temos, Antero de Quental, Fernando Pessoa, Manuel Alegre, Alice Gomes, Sophia de Mello Breyner Andreson, Luísa Ducla Soares, entre tantos outros que escreveram poesia para crianças (Pires, 2017, 74). Aproveito para desvendar que na minha PES trabalhei um poema de Luísa Ducla Soares- Abecedário Maluco dos Nomes- e foi o que mais causou reações entusiasmadas e me ajudou a promover a poesia com os grupos.

Como já foi referido anteriormente, o texto poético, permite estimular a criatividade, imaginar outras realidades; esta forma de brincar com as palavras, quase que obriga a criança a “viajar” para um universo paralelo. Ao brincar, a criança estabelece uma relação com a tradição; seja brinquedos propriamente ditos, ou a brincar com as palavras através de um conto ou um poema, ambos são mediadores essenciais entre a infância e a cultura. O brincar com as palavras desenvolve na criança uma consciência linguística. Os vários códigos linguísticos presentes no texto poético, promovem segundo Lourenço (2000) citado em Ribeiro (2009, p.71) “o desenvolvimento das capacidades de expressão oral (como a rima e outros aspetos fonéticos, a musicalidade, entre outros) e de escrita, rompendo com as barreiras meramente informativas e constituindo-se como ponto de partida para uma escrita criativa.”

O contacto com as palavras proporciona ao leitor outro tipo de vocabulário, nesse sentido é fundamental desenvolver o léxico da criança, e isso só acontece tornando-os leitores. Tal como afirma Azevedo e Melo (2012, p.926), “o assumirmos a leitura como projeto pessoal e o manifestarmos esse comportamento depende, entre outros aspetos, das experiências positivas que tivemos ao longo dos nossos percursos de vida, assim como também dos contextos e dos objetivos que presidem à exercitação dessa atividade”. Nesse sentido há que potenciar vivências que possibilitem um relacionamento de qualidade ao longo destas interações.

No que diz respeito ao contacto da criança com a poesia Gonçalves (s.d, p.5) citado em Botelho (2017, p.17) refere que esta “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”. Para além disso é um ótimo veículo para exprimir emoções e sensações, pois por vezes as crianças sentem dificuldade em exteriorizar o que sentem. É que a nível de expressão a criança e o poeta são muito semelhantes, ambos são natos exploradores da linguagem. Tal como refere Sloan (1991) cit. em Azevedo e Melo (2012, p.930) “o poeta, tal como a criança, vê-se maravilhado com tudo aquilo que pode fazer com as palavras, utilizando para o efeito técnicas e recursos retórico discursivos, como a rima, a aliteração e a onomatopéia, que são elementos naturais na enunciação dos mais novos”.

A poesia apresenta particularidades, como se tem notado, em relação a outros géneros literários, e é devido a estas peculiaridades que ela é uma mais-valia na educação das crianças. Ela ajuda a aguçar a sensibilidade do ser humano.

“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” (Paiva, 2008, p.171 citado em Botelho, 2017, p.17).

Também, Villasante (citada por Traça, 1992, p.112, citado em Botelho, 2017, p.18) enfatiza que “as crianças criadas sem canções, sem contos, sem Poesia, são crianças espiritualmente mais pobres do que as outras (...). Porque a educação estética começa no berço”. Para finalizar o parágrafo, concluo, segundo os autores referenciados acima, que a poesia recorre às áreas do saber- ela transmite valores, crenças, sentimentos e

pensamentos. Nesse sentido ela serve de ponte entre o real e o imaginário, o possível e o impossível, aguçando assim a criatividade e a imaginação.

O sujeito criativo apresenta-se como um indivíduo ativo, concentrado, crítico, que sabe comunicar, que fomenta a evolução social e que adota uma postura inovadora e autónoma perante a vida (Sousa, 2003 citado em Pires, 2017, p.29). Para este autor a criatividade implica duas etapas distintas: “(...) a libertação (em relação ao estado existente); e a estruturação, o trabalho, o conhecimento profundo da língua para fazer uso da sua riqueza e potencialidades” (Sousa, 2003, p.48 citado em Pires,2017, p.29). Ainda que distintas, Sousa (2003, p.48 citado em Pires,2017, p.29) denomina-as, também, complementares porque, a libertação permite ao indivíduo pensar, criar e, assim, desenvolver a linguagem. Enquanto que a estruturação, por si só, não permite a elaboração da escrita criativa e da aprendizagem, impedindo a libertação do ser. Desta forma, a união das duas etapas incentiva o poder da criação e a satisfação pelo processo de criatividade (Sousa,2003, p.48 citado em Pires,2017, p.29). Que conseqüentemente, se relaciona com a imaginação, como quando se produz um desenho, se cria um novo jogo, se inventa uma história ou se escreve um poema, proporcionando à criança o desenvolvimento destas duas componentes (Pires, 2017, p.34).

Segundo Averbuck (1986, citado em Pires, 2017, p. 34) “no adulto o que supre a falta do conhecimento é o conhecimento prévio, na criança o que substitui a imperfeição é a imaginação”.

Nesse sentido, Cossem (1980) citado em Pires (2017, p.30), constata que a imaginação emerge como um apoio para conhecer a realidade, sendo importante que surja de forma natural. Como tal, é de extrema importância que a imaginação da criança seja estimulada e mediada nunca perdendo a noção da realidade, uma vez que ela contribui para o desenvolvimento da personalidade da mesma. Quando assim não acontece, a “realidade transforma-se em ilusões, ideias preconcebidas que alimentam o espírito humano e conduzem a inverdades e transformações do real” (Cossem, 1980 cit. em Pires, 2017, p. 30).

Mesquita (2002, p.27) em Pires (2017, p. 34) atesta que a poesia consiste no “... mais poderoso e mais acessível motor para fazer do imaginário das crianças de hoje uma fonte inesgotável”. Com base na perspectiva de Mesquita (idem, p. 37 em Pires, 2017, p. 35) é possível observar que

A criança é emoção, intuição, verdade, sensibilidade... A criança é hoje e sempre. Não dependeu do que esta ou aquela sociedade pensou sobre ela, para ser... E sempre brincou e sonhou, só não o fez quando foi domesticada, aprisionada. (...) que todas as crianças (...) pudessem livremente ter acesso ao brincar, ao sonhar, quer pelo imaginário quer por todas as suas formas, em especial o pleno acesso ao livro.

Com base na afirmação do autor, é necessário deixar a criança ser criança. Ou seja, é importante estimular o desenvolvimento cognitivo, sim; no entanto, o desenvolvimento lúdico, social e afetivo, também deverão ser explorados. É essencial deixar uma criança brincar, jogar e explorar os sonhos. Em suma, a poesia e consequentemente o acesso ao livro, oferece à criança o veículo necessário para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Com toda a certeza, eles podem ser vistos como oportunidades, para a criança sonhar, brincar e desenvolver-se enquanto cidadão livre, crítico e reflexivo (Pires, 2017, p.35).

Heidegger (1985, p. 40 cit. em Pires 2017, p.46) destaca a relação que existe entre a audição/leitura-*input*- e a escrita- *output*- na medida em que “(...) antes de falar, o homem deve novamente escutar, primeiro, o apelo ao ser, sob o risco de dócil a este apelo, pouco ou raramente algo lhe resta, a dizer”. Nesse sentido, o saber ouvir é uma competência fundamental na formação da criança, pois ao escutar atentamente o outro, poderá acrescentar algum ao que ouviu. Por outro lado, Franco (1999) afirma que, “ouvir um poema é uma atividade que normalmente produz na criança uma espécie de encantamento e lhe provoca um desejo de reprodução do que ouviu, cujos efeitos não se circunscrevem, à área linguística” (Franco,1999, p.70 cit. em Pires,2017, p.46). Diretamente ligado à audição de poemas está “o aprender de cor” os poemas, ou seja, a memorização assume um papel importante no desenvolvimento, pois as suas características melódicas, rítmicas e sonoras estimulam a capacidade de atenção e audição da criança (Morin, 2011 em Pires, 2017, p.47).

No que diz respeito à escrita de poemas, a sua produção permite à criança desenvolver a sua linguagem verbal e a sua imaginação (Duborgel, 1995 citado em Pires 2017, p.47). Nesse sentido é necessário dar importância à vontade da criança, às suas ideias, ao que quer dizer, e não exclusivamente ao que o adulto quer que ela diga. Somente assim se consegue atingir o conhecimento da língua (Franco, 1999 cit. em Pires, 2017, p.47).

É essencial que a criança leia, que escreva, contudo, é essencial que a leitura e a escrita sejam associadas a momentos de prazer. Jean (1995) afirma que “são poucas as crianças que praticam uma escrita livre e pessoal. Normalmente elas envolvem-se em atividades de escrita pré-definidas pelo adulto/professor” (Jean,1995 cit. em Pires, 2017, p.48).

Relativamente à escrita de poesia, Malineuu (1980, p.176-177) atesta que:

A prática de poesia é precisamente o que permite à criança, e isto ao longo da iniciação à expressão poética, compreender melhor, ler melhor e dizer melhor a poesia dos autores que vai encontrando paralelamente. (...) Não há melhor maneira de aprendermos a ler do que tentando escrever (Malineuu, 1980, p.176-177 citado em Pires, 2017, p. 49).

Para um professor incentivar a criança, é fundamental analisar a sua forma de pensar e aprender, analisando estratégias adequadas a cada criança. Em que também a família tem um papel fulcral. Para Fernandes (1990, p.156)

As crianças pequenas precisam da aprovação de seus pais para saber quem são, e do que são capazes, portanto, correspondem àquilo que esperam dela, criar um momento de intimidade, e construir uma relação de amizade e confiança, estimular a criança a terminar tudo o que começou, ser um ponto de referência seguro e amável, são caminhos que a família pode usar para que a criança tenha uma melhor aprendizagem (Fernandes, 1990, p. 156 citado em Pires, 2017, p.66).

Nesse sentido, a poesia pode ser utilizada pelo professor, como um meio de desenvolver competências afetivas; em parceria com a família, a poesia pode consolidar laços, criando situações de afetos; pois ela, como acima já foi referido, fomenta a exteriorização de sentimentos. “É neste contexto relacional, que o professor pode ser um agente motivador, a sua formação e visão social, aliadas à sua atitude na sala de aula e à organização do ensino, são determinantes” (Pires, 2017, p. 69).

Contudo a poesia nem sempre é explorada nas escolas como deveria, talvez pela sua complexidade. Barros (2010, p.21) concorda com esta eventualidade, afirmando que talvez os professores não vejam nenhuma contribuição na aprendizagem dos alunos, possivelmente por acharem que a leitura de poesia é para quem tem conhecimento para a

interpretar. Todavia, “isso não os isenta da responsabilidade de ler e motivar os alunos a lerem para obter bagagem suficiente para compreender um texto literário” (Barros, 2012, p. 21 citado em Pires, 2017, p. 126).

Para que a poesia seja encarada com naturalidade, talvez seja necessário também os professores serem sensibilizados para este tema, e nesse sentido, a formação de professores assume aqui um papel primordial. É importante a organização e estruturação dos cursos de preparação de professores, nomeadamente os de língua materna, para que tenham consciência das potencialidades da poesia para o ensino. Além disso, e por ser uma área sempre em desenvolvimento, a participação em formações contínuas na área da literatura, de forma a manterem-se em constante atualização de conhecimentos (Pires, 2017, p.127).

A este propósito, Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997. p.104-105 citado em Pires, 2017, p.127) asseguram que, a nível de formação de professores é urgente que

(...) a autonomia científica das escolas de ensino superior favoreça a liberdade de organização e estruturação dos cursos, que preparam professores, é necessário garantir que a todos os futuros docentes da língua materna seja oferecida e exigida uma substancial e atualizada formação sobre o conhecimento da língua e, em simultaneamente, sobre os processos cognitivos e linguísticos que permitem ao ser humano apropriar-se, via aquisição e via ensino, das diversas componentes que materializam mestria linguística exigida pelas circunstâncias da sociedade atual.

Tendo em conta as considerações acima referidas, é fundamental que a poesia esteja presente na formação académica, na trajetória pessoal e profissional, para que os professores/educadores sejam sensibilizados com todas as suas potencialidades. E ao serem detentores dessas potencialidades, estarão preparados para promoverem nos alunos o contato com a poesia.

## **2. Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo**

### **2.1. Caracterização da Instituição da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo**

A minha prática de ensino supervisionada (PES) em 1º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida numa escola de cariz pública e iniciou a sua atividade em 2012, localiza-se no concelho e distrito de Évora, ficando a seis km do centro da cidade.

A instituição faz parte do Agrupamento de Escolas n. º4, que é constituído por quatro jardins-de-infância, um polo de Educação Pré-escolar Itinerante (EPEI) quatro escolas de 1.ºCiclo, duas escolas básicas com Jardim-de-Infância e 1.ºCiclo, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclo e uma escola secundária com 3.ºciclo e ensino secundário.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas N. º4. de Évora pretende

“construir um modelo de escola/comunidade educativa, onde se articulam esforços no sentido de dar respostas concretas aos problemas identificados valorizando práticas que desenvolvem inovações educativas e curriculares capazes de oferecer aos nossos discentes condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades.” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas N.º.4 de Évora, 2014-2017, p.25).

Os princípios e valores orientadores do Projeto Educativo do AG4 Évora, e a sua missão como instituição educativa, decorrem do disposto na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Declaração sobre os Direitos da Criança, na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo. Nesta perspetiva, foram definidos princípios pedagógicos orientadores, baseados em valores como Responsabilidade, Liberdade, Justiça, Solidariedade, Cooperação e Inclusão.

A instituição possui onze salas: oito salas para o 1.º Ciclo (duas para o 1º ano, duas para o 2º ano, duas para o 3º ano e duas para o 4º ano) e três salas para a Educação Pré-Escolar, todas com instalações sanitárias anexas, e equipadas com ar condicionado, uma sala de professores, um gabinete para a coordenação, um gabinete de trabalho para educadores, um gabinete médico, dois espaços polivalentes, uma arrecadação interior para equipamento desportivo, uma biblioteca, uma cozinha com arrumos e armazém, um refeitório, várias arrecadações, várias instalações sanitárias e dois alpendres cobertos. A área descoberta tem duas zonas de recreio, um campo de jogos e duas zonas relvadas. O

espaço exterior possui pavimento sintético tornando o espaço mais seguro para as crianças brincarem. Elas têm acesso a estes espaços durante os intervalos e na hora de almoço.

De uma forma geral o edifício tem iluminação natural, janelas amplas, e ao longo dos corredores podemos encontrar inúmeras produções das crianças. Contudo dou destaque à entrada, por se encontrar em constante decoração, alusiva a algum acontecimento relevante ou estação do ano, pelos diferentes grupos.

## **2.2. Caracterização do grupo**

O grupo de crianças é constituído por vinte alunos, onze rapazes e nove raparigas, com a idade de seis anos, à exceção de três crianças; uma entrou com cinco anos, mas fez os seis em outubro; outra tem sete anos e a terceira entrou com dez anos, mas já fez os onze. A criança de sete anos frequenta pela segunda vez o primeiro ano, a sua retenção deveu-se ao elevado grau de absentismo. Os outros alunos estão todos a frequentar a escola pela primeira vez. Todos os alunos têm o Português como língua materna.

No que toca a valores / atitudes, as crianças revelam já ter interiorizado regras de convivência social, de respeito pelos colegas e adultos. Contudo, por vezes revelam algumas dificuldades na interiorização de regras estabelecidas.

De um modo geral, os alunos participam de forma ativa nas atividades escolares, existindo alguns elementos que devem continuar a melhorar o seu desempenho ao nível da autonomia e organização no trabalho, individual e em grupo. Algumas crianças necessitam ainda do apoio constante do professor no que respeita às aprendizagens e ao controlo constante de algumas atitudes para garantia da concretização dos trabalhos diários.

As famílias demonstram participação e interesse na vida escolar dos seus educandos.

No geral o grupo é falador, no entanto, as crianças mostram-se motivadas para a execução das tarefas.

No entanto, na turma existem alguns alunos que revelam pouca autonomia e ritmos diferentes de trabalho. Estes alunos necessitam de acompanhamento individualizado para compreenderem e desenvolverem as atividades, bem como, de estímulo para as concluir.

### **2.3. Fundamentos da Ação Educativa**

O Perfil Geral de Desempenho deve sempre nortear um profissional de educação, pois ele “enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Perfil Geral de Desempenho)

O Perfil Geral de Desempenho integra quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A professora titular da turma não adota nenhum modelo curricular em particular, mas como a própria afirma, simpatiza com o MEM (Movimento da Escola Moderna). Esta professora com trinta e três anos de serviço, tirou o seu curso de três anos no antigo Magistério e fez um complemento de dois anos em Administração Escolar.

Em conversa com esta professora, declara-me que é apologista de aulas ativas, que defende o trabalho em pares e em grupo, mas nunca esquece o individualizado, gosta que os seus alunos “saibam o porquê das coisas, que aprendam fazendo, porque só fazendo é que se aprende”, afirma. Apesar de não gostar muito de usar o manual escolar, por vezes tem de o fazer, prende-se com o facto de fazerem parte de um agrupamento em que todas as turmas do mesmo ano têm de trabalhar os mesmos conteúdos no mesmo período de tempo.

Em relação à gestão curricular, ela será com base no Programa do Ensino Básico e nas Metas Curriculares, e de acordo com as planificações anuais e trimestrais estabelecidas em Conselho de Grupo/Ano, contudo o ritmo de trabalho e as aprendizagens dos alunos e os seus interesses, serão tidos em conta.

### **2.4. Caracterização do Cenário Educativo**

Segundo Silva *eat al.* (2016, p.26) “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.” Nesse sentido, é essencial que o educador/professor procure ter em atenção o tipo de equipamentos e os materiais presentes na sala e, ainda, a organização do espaço da mesma, de modo a possibilitar às

crianças aprendizagens nos diferentes domínios, permitindo uma educação integrada, através da sua exploração.

A sala onde desenvolvi a minha PES fica no rés-do-chão, é a porta do lado direito logo no primeiro bloco de salas; normalmente elas estão organizadas duas a duas, sendo as primeiras duas ocupadas pelas duas turmas de 1º ano.

Uma vez que a escola é recente, todo o mobiliário também o é. Quando se entra na sala, do lado direito, está um enorme armário onde os alunos guardam todo o material, também a professora guarda aí alguns materiais. No lado oposto a este grande armário, estão duas janelas que iluminam bastante toda a sala e uma porta de vidro que dá acesso ao exterior. A sala possui um quadro a giz e um interativo (que é muito utilizado), um computador que fica entre as janelas e os quadros, mesmo atrás da secretária da professora; o mesmo é utilizado todos os dias devido ao uso diário do quadro interativo, recorremos a ele para escrever os sumários, fazer as contagens do leite e por vezes para fazer alguma pesquisa sobre determinado assunto.

Uma vez que é uma turma de 1º ano e estão pela primeira vez na sala, a exposição dos trabalhos realizados ainda é escassa.

Em relação à disposição das mesas, inicialmente estavam dispostas tradicionalmente, ou seja, duas crianças por mesa, todas elas viradas para o quadro.

No meu ponto de vista a sala organizada assim, ocupava mais espaço, sentia mais dificuldades em controlar e captar a atenção do grupo; nesse sentido em conversa com a professora cooperante expus a minha ideia; esta deixou-me completamente à vontade para os colocar como quisesse. Coloquei-os então em grupos de quatro, os fatores que tive em consideração para os ordenar, foi os que têm mais dificuldades com os que têm mais facilidades de aprendizagem. Como se pode observar nas imagens abaixo.



**Imagem 1 – Sala 1ºA (vista para o armário)**



**Imagem 2 – Sala 1ºA (vista para os quadros)**



**Imagem 3 – Sala 1ªA (vista para o exterior)**

## **2.5. Caracterização da Rotina**

O horário permite construir uma rotina, pois tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, dá uma sequência aos acontecimentos. Deste modo permite à criança um domínio do processo, e consequentemente sente-se mais segura e autónoma.

Na instituição onde desenvolvi a minha PES em 1º Ciclo a componente letiva tem início às 9h e o primeiro tempo da manhã termina às 11h; o intervalo da manhã tem duração de meia hora, retomando as aulas às 11h30. A hora de almoço é das 12h30 às 14h. A componente letiva da tarde é das 14h até às 17h; o intervalo da tarde é das 15h30 às 16h. O horário das 16h às 17h é dedicado às Atividades de Enriquecimento Curricular, excepto à sexta-feira que têm Educação Física com a professora titular.

Tanto os intervalos da manhã como o da tarde são sempre vigiados por funcionário ou professores. As crianças brincam livremente, os adultos intervêm caso seja necessário. Na tabela seguinte é possível observar o horário.

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h	Português	Português	Matemática	Matemática	Matemática
9h30m					Estudo do Meio
10h		Matemática	Português		
10h30m					
11h	<b>Intervalo</b>				
11h30m	Matemática	Matemática	Português	Exp. Artística	AEC- BAC
12h					
12h30m	<b>Almoço</b>				
13h					
13h30m					
14h	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Português	Português
14h30m			Expressão Artística	<b>Intervalo</b>	Apoio ao Estudo
15h	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>			
15h30m	AEC- Cante	AEC- AFD	<b>Intervalo</b>	Apoio ao Estudo	<b>Intervalo</b>
16h					
16h30m			AEC- Mus		Educação Física
17h			AEC- Coaching		

**Tabela 1-** Horário semanal da turma do 1ºA

### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

#### 3.1. Caracterização da Instituição da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

A minha prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar foi desenvolvida numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), fica situada no centro da cidade de Évora, contudo também recebe crianças das periferias. Acolhe sobretudo crianças carenciadas ou crianças que estejam em casas-abrigo.

A instituição iniciou a sua atividade em outubro de 1974, em Évora, devido à inexistência de instituições que cuidassem da guarda de crianças enquanto os pais se encontravam a trabalhar. A sua criação esteve a cargo do Movimento Democrático das Mulheres.

Uma vez que se encontra no centro histórico da cidade, é uma zona de difícil acesso rodoviário devido à estrutura estreita das ruas e apresenta também dificuldades ao nível de estacionamento. Por outro lado, o acesso a pé é mais acessível, pois para quem vive ou trabalha no centro histórico é mais fácil o acesso à instituição; o facto de se situar no centro permite um fácil acesso ao património histórico-cultural.

Segundo pude verificar no Projeto Educativo da instituição, é tutelado pelo Ministério da Educação no que diz respeito à componente letiva, este segue as linhas orientadoras curriculares para a educação pré-escolar; que são caracterizadas por

promover a autonomia e a responsabilidade da criança. No que diz respeito à componente de apoio à família a instituição é tutelada pelo Ministério da Segurança Social. A programação das atividades é debatida em conjunto com o grupo de crianças, sendo sempre valorizados os interesses de cada um.

Segundo Bronfenbrenner (1992), para perceber o desenvolvimento humano, necessitamos de estudar a criança em vários ambientes múltiplos, como o contexto familiar, as instituições, entre outros. Bronfenbrenner criou um sistema de compreensão do desenvolvimento humano que começa no microssistema, de seguida existe o mesossistemas, o exossistema, o macrossistema e, por fim, o cronossistema. Esta abordagem ecológica de Bronfenbrenner, mostra uma variedade de influências que estão relacionadas com o desenvolvimento integral da criança. Nota-se claramente a preocupação da instituição em que estes múltiplos ambientes estejam em sintonia.

O projeto educativo está em vigor durante três anos, contudo há avaliações, quer em reuniões de pais/educadores, quer em reuniões só entre os educadores, em que são discutidos assuntos em prol do bem-estar das crianças. Neste sentido, o projeto educativo aposta em projetos que passam pela realização de uma escola integradora, em que todos se sintam membros participantes na promoção de aprendizagens das crianças. Este, é composto por quatro pilares, pilares esses que são norteados pela abordagem ecológica de Bronfenbrenner. O primeiro centra-se na família e na importância que a mesma tem para a vida da criança e para o seu desenvolvimento.

O segundo foca-se na relação e interação com a comunidade uma vez que a instituição vê a comunidade envolvente como parte integrante da vida das crianças. O terceiro ponto aborda o tema da sustentabilidade, pois a instituição acredita que é algo muito importante para o desenvolvimento das crianças. E por fim, o último ponto, realça a importância da arte, pois a instituição considera que a mesma é uma forma de expressão e comunicação.

Em relação ao espaço, encontramos-lo dividido por dois andares. No primeiro andar encontra-se a valência de creche, que é constituída por três salas e mais duas de berçário. As salas possuem casas de banho e um refeitório, a comida é servida através de um elevador, uma vez que a cozinha se encontra no rés-do-chão.

A receção da instituição também se encontra neste andar, bem como o escritório da coordenação e salas de trabalho dos educadores. Neste andar superior há um pequeno pátio exterior onde as crianças podem brincar e interagir todos.

Na área inferior, existem três salas de jardim-de-infância (duas de um lado, uma do outro) cada uma com as respectivas casas de banho. Nos rés-do-chão também se encontra a cozinha, a lavandaria, o ginásio e o refeitório. Em termos de espaço exterior este é muito mais amplo que o do primeiro andar, este pátio é apelidado por “o pátio das galinhas”; uma vez que é mais amplo permite outro tipo de brincadeiras e atividades. É de salientar que todas as salas de pré-escolar têm um fácil acesso a este espaço exterior.

Todos os grupos de pré-escolar, à exceção dos berçários, comportam grupos heterogéneos. A instituição recebe crianças desde os três meses até aos seis anos de idade.

### 3.2. Caracterização do grupo

O grupo de pré-escolar 1 inicialmente era composto por 24 crianças, entre os 3 e os 6 anos. Contudo uma menina só esteve presente na minha primeira semana de estágio; outra durante 3 semanas; um menino foi viver para outro local e outro também foi embora pelo mesmo motivo.

É importante referir que durante a minha última semana de estágio entraram duas crianças para a nossa sala, tendo a integração destas sido realizada de uma forma gradual, para que não estranhassem o novo ambiente, tornando a adaptação mais simples.

Na tabela abaixo é possível verificar as idades das crianças.

A. C.	4 Anos 2 Meses
D.S.	4 Anos 2 Meses
F.E.	5 Anos 1 Mês
F.B.	6 Anos 4 Meses
F. C.	4 Anos
G. R.	4 Anos 2 Meses
J. V.	3 Anos 5 Meses
L.T.	4 Anos 6 Meses
L. M.	5 Anos 1 Mês
L.R.	4 Anos 2 Meses
M.S.	3 Anos 7 Meses
M.I.	6 Anos 1 Mês
M.C.	4 Anos 1 Mês
R.B.	4 Anos 5 Meses
S.B.	5 Anos 6 Meses
S. P.	4 Anos 5 Meses
S.B.	4 Anos 1 Mês

T.B.	4 Anos 5 Meses
V. G.	4 Anos 1Mês
S.	4 Anos

**Tabela 2-** Número de crianças e as respetivas idades

Como já pudemos verificar, no que toca à distribuição por género, existem mais meninos do que meninas. É um grupo muito interessado e motivado, e esta diversidade e heterogeneidade é uma mais-valia, pois os mais pequenos aprendem com os mais velhos, e vice-versa. De acordo com Niza, “a cooperação é o estado mais avançado de desenvolvimento moral” (Folque, 2006, p.6).

Durante a minha PES, ao longo do tempo, fui-me apercebendo das preferências das crianças; talvez por o grupo ser maioritariamente composto por rapazes, seja um fator que influencie as escolhas na hora de brincar. Alguns rapazes escolhiam mais a área das construções, outros preferiam brincar com os brinquedos que traziam de casa, outros preferiam os jogos. As meninas as preferências eram a área da casinha, o trabalho de texto, escrever no quadro, o tablet, e por fim os jogos. Contudo nem sempre era linear, e por vezes havia muitos meninos a escolherem brincar na área da casinha. O grupo em geral gostava muito de fazer massa de cores, desenhos livres, e atividades motoras, pois sentiam-se mais livres. No momento do recreio as brincadeiras dos rapazes eram jogar à bola, ou “às lutas”; por outro lado as meninas brincavam com os brinquedos que traziam de casa ou pediam para levar um brinquedo da sala, sentava-se nas escadas, ou iam para dentro das casinhas existentes no pátio.

Conforme os dias iam decorrendo e através do diálogo com eles, pude verificar que as crianças eram bastante interessadas e curiosas, e sempre que percebia que era um assunto do interesse deles tentava explorá-lo. Dinamizei algumas vezes a área das ciências, pois é uma área que demonstravam bastante curiosidade. Também o momento do conto era frequente na minha prática, tentava dividir o momento entre narrativas e poesia.

Quando reuníamos em grande grupo nem sempre era fácil gerir e captar as atenções de todos de igual forma, muitos ainda não sabem respeitar a tomada de vez, contudo, eu deixava bem claro - “quando estás a falar gostas de ser ouvido/a? Respondiam que sim - então pedia que deixasse falar o/a colega, para que todos tivessem oportunidade de falar. Por vezes, esta estratégia funcionava, outras nem por isso, e simplesmente tentava adaptar-me ao momento.

Quando reuníamos à sexta-feira para decidirmos o que fazer na semana seguinte, nem sempre era fácil, pois os mais pequenos têm um tipo de interesses, e os mais velhos outros, por isso era importante articular os interesses de todos. E quando eles viam que na semana seguida fazíamos o que tinham pedido ficavam muito entusiasmados. Como afirma Silva *et al.* (2016, p. 24) “a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações. Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/a educador/a perceber os seus interesses”.

O facto de ser um grupo heterogéneo as crianças não estão ao mesmo nível de aprendizagem, mas isso é uma mais-valia, porque temos de nos focar no que a criança já sabe fazer, e não, no que ainda não sabe fazer. É necessário ter a consciência que cada criança é uma criança, e como seres únicos que são, temos de ter em conta a sua individualidade.

Houve uma altura que uma das crianças estava a deixar a fralda, e os mais velhos sabiam, pois explicámos ao grupo, e todos ficámos responsáveis de irmos com ela à casa de banho. Por vezes, no recreio, as crianças iam com ela à casa de banho e só depois é que nos vinham dizer, muito entusiasmados, que a criança em questão, tinha conseguido fazer xixi sozinho, na sanita. Na hora do almoço os mais velhos cativavam e ajudavam os mais novos a comer. Como já referi acima, os grupos heterogéneos são uma mais-valia, pois há uma proteção e cooperação entre todos, que é muito notória, e é muito gratificante ver a disponibilidade dos mais velhos a ajudarem os mais pequenos, pois sem terem consciência, ajudam-nos a ultrapassar obstáculos e barreiras.

### **3.3. Fundamentos da Ação Educativa**

A instituição desenvolve o seu trabalho com as crianças seguindo as linhas orientadoras do ministério da Educação, ou seja, a partir das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar. “Os princípios orientadores, (...) estão intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados.” (OCEPE, 2016, p.8).

A educação pré-escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como a primeira etapa no processo de educação.

De acordo com as OCEPE, e seguindo os quatro princípios orientadores (1- O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; 2- Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; 3-Exigência de resposta a todas as crianças; 4 – Construção articulada do saber) o projeto curricular de sala tem os seguintes fundamentos:

- ✓ Aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis;
- ✓ Valorização dos saberes da criança como ponto de partida para novas aprendizagens (criança sujeito do processo de aprendizagem);
- ✓ Construção articulada do saber, diferentes áreas abordadas de forma integrada e globalizante;
- ✓ Diferenciação pedagógica, exigência de resposta a todas as crianças, através da cooperação e desenvolvimento do processo educativo em grupo;

A instituição, baseando-nos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, pretende encorajar os seguintes comportamentos e aprendizagens:

- ✓ Partilhar;
- ✓ Cooperar;
- ✓ Ser independente;
- ✓ Ser autónomo;
- ✓ Interagir com os adultos;
- ✓ Interagir com outras crianças;
- ✓ Saber estar em grupo;
- ✓ Respeitar a diferença;
- ✓ Respeitar as dificuldades dos outros;
- ✓ Ser responsável;
- ✓ Desenvolver a identidade;
- ✓ Ter sentido crítico;
- ✓ Ser curioso;
- ✓ Saber resolver conflitos;
- ✓ Dominar diferentes formas de expressão e comunicação;
- ✓ Desenvolver o sentido estético;
- ✓ Dominar diferentes instrumentos e técnicas; utilizar e dominar o seu corpo;
- ✓ Ter prazer pela exploração e pela descoberta;
- ✓ Saber dialogar;

- ✓ Apropriar-se das funções da escrita;
- ✓ Desenvolver o pensamento lógico- matemático

O modelo curricular utilizado na sala é o modelo pedagógico do MEM, que: “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais.” Folque (2006, p.5).

Segundo Niza (1991, citado em Folque, 2006, p.5) “O modelo do MEM na educação pré-escolar assenta em três condições fundamentais:

- 1) Grupos de crianças de idades variadas;
- 2) Existência de um clima em que se privilegia a expressão livre;
- 3) Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir;

O MEM baseia-se na cooperação educativa, na interajuda e na colaboração, privilegia o diálogo e a negociação. De acordo com Niza citado em Folque (2006, p. 6) “a cooperação é o estado mais avançado de desenvolvimento moral. Esta perspectiva de fazer do grupo-turma em cooperação, o centro de toda a atividade e de toda a dinâmica social, retira a este modelo de trabalho o enfoque pedocêntrico em que as atividades e organização do trabalho se centram na criança em abstrato”.

Esta pedagogia preserva uma educação proveniente de trocas sociais, de partilha, de interações dinâmicas constantes no grupo de crianças e no meio que as rodeia, e não, em atividades isoladas. A aprendizagem é estimulada mais pelo grupo do que pelo professor. “Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, “todos ensinam e todos aprendem””. (Niza, 1996, cit. em Folque, 2006, p. 6).

### **3.4. Caracterização do Cenário Educativo**

Os conceitos de ambiente e espaço podem ser facilmente confundidos, e utilizados como sinónimos, contudo o conceito de espaço é um conceito mais restrito, diz respeito apenas ao espaço físico, ou seja, é onde está o mobiliário, os materiais, a decoração. O espaço educativo é mais que o mobiliário, ele promove aprendizagens, estimula o desenvolvimento de competências, como afirma Silva *et al* (2016, p. 23) “o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do

desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham”.

Segundo Silva, *et al.* (2016, p.26) “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo”. Deste modo, a disposição da mesma não pode estagnar, pois “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, (...) esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.”

Pelo que pude observar, os materiais estão todos ao alcance das crianças, para que estas tenham facilmente acesso a eles e para que não dependam de um adulto quando quiserem utilizar algo; no meu ponto de vista, os materiais devem estar colocados de forma a desenvolver a independência e autonomia da criança. Se o espaço e os materiais estiverem adequados e colocados de um modo apropriado, penso que as crianças vão adquirindo capacidades de fazer as suas próprias escolhas, de acordo com aquilo que querem fazer.

Na sala do pré-escolar 1 são evidentes as intenções educativas do educador, bem como as linhas orientadoras do modelo pedagógico que pratica (MEM), a sala está dividida em áreas, no total são seis que se distribuem ao longo da sala bem como fora desta.

Os materiais que se encontram disponíveis no interior, devem ser de qualidade, permitindo assim que a criança tenha prazer em utilizá-los. A escolha destes materiais deve corresponder a “(...) critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.” (OCEPE, 2016, p.26).

Tendo em conta o projeto curricular da sala, a organização da mesma está dividida por seis áreas, sendo elas: Área da Dramatização, Área da Garagem e Construções, Ateliê de Artes Plásticas, Biblioteca e Centro de recursos, Oficina da Escrita, Laboratório das Ciências e Matemática.

Área da Dramatização: Na minha opinião a “Área da Casinha”, como as crianças a chamam, está muito bem organizada, tem uma boa área espacial. É uma área que pode ser transformada em casa, em hospital, em cabeleireiro, café, restaurante, pois tem uma variedade de materiais muito vasta.

Em relação aos materiais que esta contém, alguns foram levados pelas crianças, outros foi a instituição que cedeu.

Esta área promove a imaginação e a criatividade, onde eles reproduzem acontecimentos do dia-a-dia, utilizam diversos papéis sociais (as crianças representam e imitam, por norma, o que veem, uma faz de mãe, pai, filho, médico, cozinheiro, entre outros), aqui a comunicação tem grande significado nas suas diversas formas.



**Imagem 4 - Área da Dramatização**

Garagem e construções: É uma área que potencia as atividades matemáticas e o raciocínio lógico, favorece igualmente a cooperação, a imaginação e criatividade, assim como a socialização. Esta é uma área maioritariamente frequentada pelos rapazes, contudo não é linear, e por vezes as meninas também demonstram interesse em brincar na área. Aqui as crianças têm à disposição legos, blocos de madeira, blocos de encaixe, pistas de carros, animais. Todos os materiais encontram-se organizados em estantes e caixas.



**Imagem 5 - Garagem e construções**

Ateliê de Artes Plásticas: Nesta área encontram-se diversos materiais para exploração e para a realização de atividades plásticas, estimula a livre expressão, a imaginação e criatividade, possibilita a organização da percepção do mundo que nos rodeia. Esta área contém diversos materiais para que as crianças possam pintar, desenhar, realizar modelagem, recortar/colar, entre outros. Existe a possibilidade de as atividades relacionadas com esta área serem desenvolvidas no interior ou no exterior, com base no interesse e/ou necessidade da criança. Nesta área as crianças têm acesso a tintas, materiais reciclados, folhas de papel, folhas recicladas, folhas coloridas, papel cenário, revistas, jornais, lápis de cor (grossos e finos), canetas de feltro, lápis de cera, giz, colas, tesouras, lápis de carvão, fita-cola, esponjas, pincéis, plasticina, formas de animais e não só, material para confeccionar massa de cores, bibes de plástico. Materiais desafiantes que permitem explorar, também, a nível sensorial.



Imagem 6 – Desenho livre com giz



Imagem 7- Exploração de massa de cores



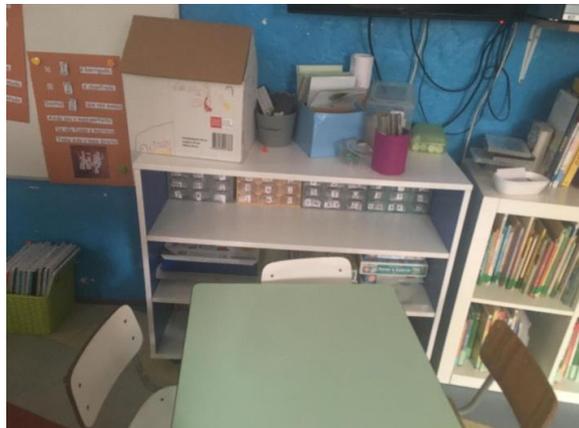
Imagem 8 – Digitinta

Área da Biblioteca e Centro de Recursos: Esta área situa-se junto à oficina da escrita, funciona como centro de recursos para pesquisa de informação ou para tirar partido simplesmente do prazer da leitura. Os livros estão organizados por cores, consoante a sua temática; os contos têm uma cor, os de ciências têm outra, e assim sucessivamente. É importante salientar que as crianças podem requisitar os livros e levarem para casa. No entanto, as crianças não os requisitam com frequência.



Imagem 9 – Área da Biblioteca e Centro de Recursos

Oficina da Escrita: É uma área vocacionada para o contacto com a leitura e com a escrita, para a compreensão da sua funcionalidade, promove a familiarização com o código escrito. As crianças têm um quadro onde podem escrever, têm todas as letras do abecedário recortadas e guardadas em caixas, para poderem fazer colagens, por exemplo.



**Imagem 10 - Oficina da Escrita**

Laboratório das Ciências e Matemática: Esta área relaciona-se com a área do conhecimento do mundo, para as descobertas científicas e a matemática.

Promove a curiosidade e a vontade de saber através da descoberta, assim como desenvolve o raciocínio lógico-matemático.



**Imagem 11 – Laboratório das Ciências e da Matemática**

### **3.5. Caracterização da Rotina**

As rotinas desempenham um papel crucial, pois atuam como organizadoras estruturais, pois dão sequência às experiências do quotidiano. Estas permitem à criança um domínio do processo a ser seguido, pelo que o quotidiano passa a ser percebido, dando segurança e autonomia. O tempo educativo corresponde aos momentos que se repetem com uma certa periodicidade. Nesse sentido, a rotina é intencional e conseqüentemente planeada. Como afirma Silva (2016, p.27) “a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada.” Também Folque (2016, p.8) afirma que “uma rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer”.

O momento de acolhimento das crianças começa às 7h30 e é realizado no ginásio ou no quintal (quando o tempo o permitia). Há uma educadora responsável por receber todas as crianças das salas de pré-escolar.

Às 9h, as crianças eram encaminhadas para a sala por mim ou pelo educador, em seguida realizávamos a marcação da presença, a marcação do tempo e fazíamos o plano do dia, enquanto o responsável da fruta distribuía a fruta pelos colegas. Em seguida as crianças escolhiam as atividades que queriam fazer ou então íamos realizar as tarefas planificadas, com base na reunião de conselho.

### **4. O processo de investigação-ação**

Neste ponto do relatório, pretendo dar a conhecer o trabalho desenvolvido no âmbito do processo investigativo relativo à temática “Brincando com a Poesia Infantil”, desenvolvido durante a minha PES no 1º Ciclo do Ensino Básico e, em Educação Pré-Escolar. Nos tópicos que se seguem será apresentado todo o processo da dimensão investigativa, desde o seu surgimento (a problemática), os objetivos que delimitei e por fim, os instrumentos para a recolha dos dados.

Alarcão (2001, p.6) argumenta que, “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”. De acordo com esta afirmação, confirma-se que o profissional de educação é um investigador nato, sendo esta uma das características fundamentais da

profissão. Desta forma é necessário que questione a sua prática, o porquê do insucesso de alguns alunos, que leia criticamente os manuais, que avalie as propostas didáticas que lhe são apresentadas, tornando-se assim necessário questionar constantemente as funções da escola (Alarcão, 2001, p.6).

#### **4.1. Problemática e Objetivos da investigação**

Uma investigação surge com o intuito de colmatar problemas e alargar conhecimentos, enriquecendo o *know-how* já existente. “Investigar” é, portanto, um termo que pode ser utilizado em muitos sentidos. Para uns, este ato é algo que só pode ser executado por investigadores profissionais. Para outros, é uma atividade do quotidiano, intrínseca da sociedade, que deve estar presente nas escolas, na formação dos alunos e nas práticas profissionais dos professores (Ponte, 2004, p.3). Contudo, é essencial questionar o que distingue a investigação concretizada pelo professor ou pelo formador de outra área. Para Ponte (2004, p.4) “a investigação começa com a identificação de um problema relevante – teórico ou prático – para o qual se procura, de forma metódica, uma resposta convincente. A investigação só termina quando for comunicada a um grupo para o qual ela faz sentido, discutida e validada no seu seio”. Quem também segue esta linha de raciocínio é Beillerot (2001) afirma que, para que uma atividade constitua uma investigação, é necessário: 1- produzir conhecimentos novos ou, pelo menos, novos para quem investiga; 2- seguir uma metodologia rigorosa; 3- ser pública (Beillerot, 2001, citado em Ponte, 2004, p.4).

A temática deste relatório, surgiu primeiramente devido ao meu interesse pela área da literatura; pois acredito que a iniciação à Educação Literária, nomeadamente a criação de hábitos de leitura e de escrita nas crianças, sejam essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e académico. Contudo, ao longo do curso, em observações nos vários contextos, verifiquei que a poesia é pouco promovida. Tal como afirma Bastos (1999, p.157) “as preferências das crianças e dos jovens incidem sobretudo na narrativa, mais especificamente no conto, o que também acontece em contexto escolar. E, no entanto, a poesia deveria ser considerada uma expressão que, de uma maneira mais produtiva e criativa, proporcionaria à criança a ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que pouco a pouco vai dominando” (Bastos, 1999, p.157, citado em Ferreira, 2012, p. 51).

Talvez por nunca ter presenciado como se dinamiza um momento de poesia no pré-escolar, nem no 1ºCiclo, ocorreram-me duas grandes questões: Como estimular o gosto pela poesia? Como promover o contacto com a poesia infantil através de diferentes recursos?

Tendo presente a problemática enunciada, propus-me então, dar a conhecer e promover nas crianças o contacto e o gosto pela poesia, estimulando a criatividade e a imaginação - sendo este o objetivo geral da investigação. Relativamente aos objetivos específicos, concentrei-me essencialmente em quatro deles:

- 1- Conhecer os conhecimentos prévios das crianças sobre poesia.
- 2- Dar a conhecer às crianças a poesia.
- 3- Estimular a criatividade e a imaginação da criança, sensibilizando-a para a poesia.
- 4- Promover com as crianças o trabalho com a poesia.

#### **4.2. Instrumentos e Processo de recolha de dados**

Qualquer investigação pressupõe a existência de um método, tal como afirma Ponte (2002, p.4) “para merecer a qualificação de investigação, um trabalho terá de envolver alguma forma de rigor. Isto é, tem de assumir uma natureza minimamente metódica e sistemática”.

Segundo De Bruyne (1975, p. 200-208), existem três grupos de técnicas de recolha de dados, que servem para orquestrar as investigações qualitativas. Estes grupos identificam-se por: inquérito que poderá ser oral (entrevista) ou escrito (questionário); observação e análise de documentos (De Bruyne, 1975, p. 200-208, citado em Ferreira, 2012, p.65).

No presente estudo pretende-se aplicar a investigação qualitativa. A observação participante foi umas das técnicas que me auxiliou a compreender os contextos, permitindo-me observar o meio num todo. Como afirma Máximo-Esteves (2008, p.87), a “observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”, nesse sentido a “observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.” Para Quivy (1968, p.164) a observação direta “é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação”. Tem como suporte um guia de observação, constituído pelos indicadores previstos e que designa os comportamentos a observar e onde o investigador regista diretamente as informações (Quivy,1968, p.164 citado em Ferreira, 2012, p.65).

Esta técnica, foi sem dúvida, uma mais-valia na realização das notas de campo e consequentemente, na concretização das reflexões semanais; permitiu-me, não só planificar, como também refletir sobre a minha prática e, naturalmente, melhorar as lacunas.

Já as autoras Evertson e Green (1986, s.d.) definem a observação como um conjunto de instrumentos de recolha de dados e um processo de tomadas de decisão, estas investigadoras defendem também que existem quatro tipos de registo e de gravação dos dados na fase de observação. São eles: sistemas categoriais, descritivos, narrativos e tecnológicos (Evertson e Green, 1986, s.d, citado em Ferreira, 2012, p.65). O recurso à tecnologia foi crucial para a realização do estudo, as notas de campo aliadas ao registo de áudio e fotográfico, permitiram-me captar todos os momentos importantes para a realização do mesmo.

Para além dos instrumentos de trabalho já referidos, recorri a alguns textos publicados, que me ajudaram especialmente na procura de estratégias, de atividades e de soluções para o desafio que me propus, contribuindo assim para a promoção do gosto pela poesia.

Em suma, foi sobretudo a partir da observação participante, do registo escrito (notas de campo), fotográfico e ainda do registo em áudio, que foi possível compreender os contextos e consequentemente realizar esta investigação. Não menos importante, as planificações diárias e semanais realizadas, ajudaram-me a projetar, e ir ao encontro dos interesses das crianças. Os portfólios reflexivos de cada estágio também foram fundamentais, pois eles continham toda a informação descrita e organizada. Por fim, as produções das crianças, através das quais se confirmaram que os objetivos a que me propus, foram alcançados. Tal como afirma como Máximo-Esteves (2008, p.92), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”.

### 4.3. A intervenção no contexto do 1º Ciclo

Neste subponto serão apresentadas duas tarefas realizadas no contexto do 1º Ciclo. As obras escolhidas para promover o gosto pela poesia, são da escritora Luísa Ducla Soares e, foram planificadas de modo a irem ao encontro dos objetivos propostos.

#### 1- Bichinha gata

Comecei por tentar perceber as conceções prévias do grupo em relação à poesia. Questionei-os se já tinham ouvido a palavra “POESIA” (escrevi-a no quadro em letras maiúsculas), se sabiam o que era, perguntei se quando estavam no jardim de infância a educadora tinha lido poesia, ou mesmo os pais em casa. Houve silêncio e não obtive qualquer resposta.

Uma vez que nenhuma das crianças sabia o que era, sem complicar o tema, dei alguns exemplos das características do texto poético, tais como, a rima (não sendo necessariamente uma característica indispensável neste tipo de literatura), frases curtas e ritmo (dependendo sempre da forma como é interpretado).

De seguida, lemos a lengalenga - Bichinha Gata, de Luísa Ducla Soares. A mesma surgiu pelo facto desta se encontrar no manual de português; uma vez que era o primeiro contato com este género literário, considerei interessante dinamizar este momento com recurso a material que todos tivessem acesso e fosse familiar para o grupo.

Quando terminei de ler, a maioria conhecia a lengalenga - “A minha mãe ensinou-me” - disse a L. (6). Este foi mais um fator para a escolha, pois era muito provável que algumas crianças a conhecessem, uma vez que, este tipo de lengalengas fazem parte da nossa cultura e são ótimas para estimularem a consciência linguística. Tal como afirma Silva *et al.* (2016) “as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística” (Silva *et al.*, 2016, p.64).

Finalizada a leitura da lengalenga, formámos seis grupos e cada um escolheu um animal. Após esta escolha, adaptámos a lengalenga à realidade de cada animal, isto é, a comida específica de cada um, o local perfeito para a guardar e de que forma é que poderíamos esconder o alimento. Ao mesmo tempo que criámos uma nova lengalenga, promovemos, em conjunto, a criatividade do grupo.

Esta atividade foi feita devagar para garantir que a lengalenga era totalmente explorada e que o grupo entendesse claramente as características do texto poético. Assim, passados alguns dias, quando retomámos a tarefa, questionei-os se, se lembravam da lengalenga “Bichinha Gata”, mas, ficaram em silêncio. Então, adotei outra estratégia e perguntei se, por outro lado, se recordavam de termos falado em poesia e nas suas características e, responderam-me prontamente que sim. De seguida, pedi-lhes que me tentassem descrever a atividade que tínhamos iniciado com poesia e, a M. (6A) metendo o dedo no ar, disse que tínhamos falado em poesia e que poesia é um texto que rima.

Tal como referenciado acima na descrição da atividade, e, nas características do texto poético transmitidas ao grupo, voltei a reforçar que, a poesia não tem necessariamente que rimar, dando o exemplo da nossa lengalenga. Após ter-lhes dado o exemplo, perguntei-lhes se naquele momento, se tinham recordado de como iniciava a lengalenga e, a I. (11A) começou por dizer - “Bicha gata, que comeste?”. Como estava incompleta pedi aos restantes que ajudassem a colega, mas ninguém interveio. Então, optei por ler uma primeira vez para a turma, de seguida pedi que todos participassem e, em conjunto, lermo-la novamente. Quando terminámos:

Eu: Na sexta-feira depois de lermos a lengalenga, o que fizemos?

M: Imaginámos um animal.

Eu: E depois adaptámos ao quê?

T: Às frases.

Eu: Exato, às frases da nossa lengalenga.

Após a intervenção da M (6A) e do T (6A), distribuí uma fotocópia por cada elemento do grupo com a lengalenga adaptada ao animal escolhido por cada um, e pedi que a transcrevessem para o caderno.

Antes de iniciarem, expliquei-lhes que as frases deviam ser escritas tal como na fotocópia, ou seja, frases curtas e uma em cada linha. Pedi que cada elemento do grupo escrevesse entre duas a três frases, mas, ainda assim, constatei que algumas crianças estavam a ter algumas dificuldades em fazer a transcrição e cumprir com a estrutura pretendida, estando a maioria, a escrever tudo seguido na mesma linha, ou, por outro lado, uma palavra em cada linha.

Voltei a esclarece-los e a pedir-lhes que escrevessem as frases tal qual como estavam na fotocópia, ou seja, uma em cada linha. Passados alguns minutos, quando fui

verificar se já tinham compreendido, percebi que ainda existiam dúvidas, tal como se pode confirmar através das seguintes fotografias: o T (6A), escreveu inicialmente a frase- “Bichinha rato” - uma palavra em cada linha, bem como as frases seguintes - “Que comeste tu?” e “Uma bela fatia de queijo”. Quando lhe expliquei novamente, as duas primeiras frases escreveu-as corretamente, no entanto, voltou a dividir a terceira frase em palavras, uma em cada linha. De forma a fazê-lo entender como deveria dispor as frases, destaquei-as com cores diferentes na fotocópia, indicado também a linha do caderno correspondente onde teria que as escrever.

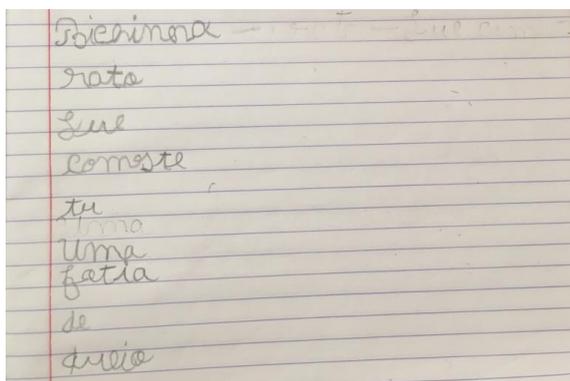


Imagem 12- Primeira vez que o T escreveu a lengalenga

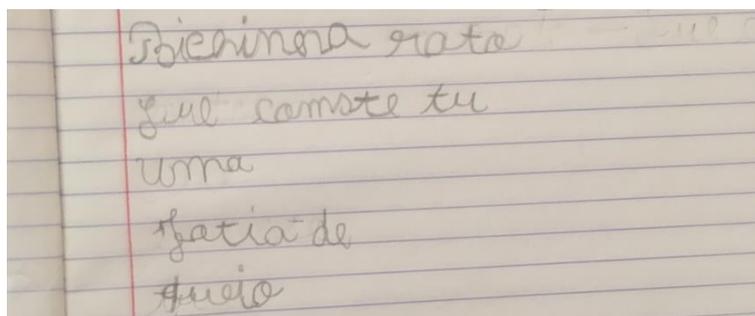


Imagem 13- Segunda vez que o T escreveu a lengalenga

Pedi à turma que identificassem por quantas palavras a frase é composta e conseguiram identificá-las, contudo a apropriação da escrita é um processo complexo, como afirma, Sim-Sim (2008),

“a partir dos 5/6 anos as crianças começam a associar a dimensão das palavras à dimensão do enunciado, o que conduz, por vezes, à confusão entre uma frase e uma palavra. (...) Só por volta dos 6/7 anos é que as palavras começam a ser caracterizadas como rótulos que correspondem a coisas, ganhando, deste modo, alguma autonomia em relação aos referentes que nomeiam” (p.61).

Uma vez que a distinção entre palavra e frase só agora começa a estar presente, é normal este tipo de confusão, podendo também prender-se com o facto de a estrutura desta lengalenga ser diferente, uma vez que apresenta frases mais curtas.

Depois de todos passarem para o caderno as frases da lengalenga, cada criança passou as suas frases para o papel final. Por fim, pedi que cada grupo ilustrasse, de acordo com o animal escolhido. (Notas de campo de 12 a 15 de novembro de 2018)



Imagem 14- Lengalenga do grupo que escolheu um cachorrinho

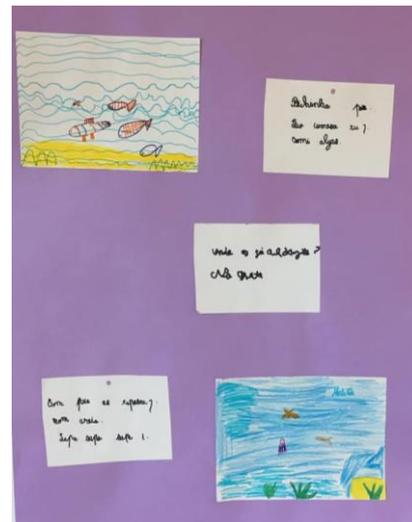


Imagem 15- Lengalenga do grupo que escolheu um peixe



Imagem 16- Lengalengas dos grupos expostas à entrada da sala



Imagem 17- Lengalengas dos grupos expostas à entrada da sala

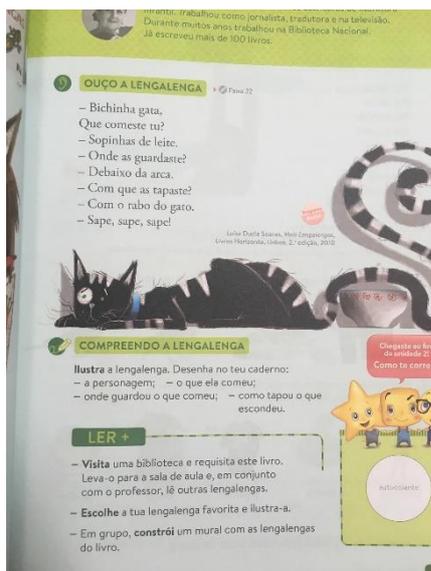


Imagem 18- Lengalenga original- M.P. PLIM

## 2- Abecedário Malucos dos Nomes

Começo este momento de poesia lembrando a lengalenga que explorámos anteriormente, uma vez que a escritora era a mesma. Contudo fiz a ressalva que este novo poema era diferente - ele rimava. Pedi que tivessem muita atenção, pois seria a partir dele que iríamos criar um novo poema. Este poema era extenso, pois continha todas as letras do abecedário; li uma primeira vez e, conforme ia lendo, as gargalhadas entoavam na sala. Quando terminei, perguntei se tinham gostado, em uníssono, responderam: Sim.

O T(6A) pediu-me para ler novamente, toda a turma, muito entusiasmada, pediu também, por favor - para repetir a leitura.

Li de novo e, desta vez, as gargalhadas ainda foram mais fortes, tendo até sido necessário pedir ao grupo para se acalmar. Quando terminei de ler, pedi que identificassem as rimas em alguns versos e também algumas palavras que poderiam não conhecer:

Eu: “B é o Bernardo,  
Picou o rabo num cardo.”  
Quais são as palavras que rimam?  
T (6A): Bernardo e cardo.  
Eu: E sabem o que é um cardo?  
T. (6A): Um carro?  
Eu: Um cardo.

Como não obtive resposta, expliquei-lhes que era uma espécie de plantas com espinhos – mostrei-lhes imagens no computador de modo a contextualizá-los.

Eu: O que é um texugo?

“H é o Hugo,

Mais gordo que um texugo?”

E nestes dois versos quais são as palavras que rimam?

I. (11A): É um texugo de mel.

Eu: Um texugo de mel? Não estou a perceber, podes explicar melhor? Antes de mais, quais são as palavras que rimam?

I. (11A): Hugo e texugo. Em moçambique chama-se texugo do mel.

Pesquisámos na internet, então, concluímos que em Moçambique há um animal parecido ao nosso texugo que se chama ratel - contudo é mais comum ser apelidado de texugo do mel, devido às proporções de mel que consome. Realço o facto desta criança estar recentemente em Portugal, sendo o seu país de origem Moçambique. Este momento foi muito enriquecedor tendo-nos proporcionado a todos, a partilha de experiências culturais novas.

Depois de analisarmos mais algumas rimas, começámos a criar o nosso poema. Uma vez que o grupo ainda não sabia escrever, pois tratava-se de um 1º ano, criámos o poema em conjunto. Desta forma, pudemos explorar várias hipóteses de rimas, e assim tinha a certeza que todos participavam. Começámos pela letra A.

Eu: Há alguém nesta sala cujo o nome começa pela letra A?

A. (6A): Afonso é com a letra A? - questionando a turma.

I. (11A): Não é o mesmo som.

Eu: Mas nós já vimos que o A pode ter vários sons. Podemos ver no caso de-CASA - a palavra tem dois A's, mas têm sons diferentes. Neste caso, Afonso leva A, mas não é um A forte, dizemo-lo com “a boca mais fechada”.

Então, A é o Afonso. Que frase podemos fazer? Pensem numa palavra que rime com Afonso. Que tenha o mesmo som.

M. (6A): insosso.

Eu: Afonso/insosso rima? Tem o mesmo som na terminação das palavras?

Todos: Sim.

Eu: Então, que frase podemos fazer? Alguém sabe o significado de insosso?

M. (6A): É quando não sabe a nada.

Eu: Afonso diz-me um alimento que gostes.

A. (6A): Pão.

Eu: Ótimo. Pode acontecer o pão ficar com pouco sal, ficar sem sabor, ou seja, diz-se que o pão está insosso.

A é o Afonso,

Que gosta do pão insosso.

Gostam?

A (6A): Eu gosto.

Eu: Letra seguinte, alguém sabe?

Houve silencio.

Eu: Letra B. Há alguém?

P (6A): Pedro é com B?

Algumas crianças: Não.

Eu: Então se não temos ninguém com B, passamos para a letra seguinte, o C. De Cátia, de Camila, de cavalo.

T (6A): Temos a Sali.

Eu: Sali é com S, e não com C- Escrevi Sali no quadro para que pudessem ver a diferença entre as letras S e C.

E com D, que é a letra seguinte?

D. (6A): Eu tenho um D.

Eu: Pois é, Diogo, tem um D. E Diogo rima com o quê?

A. (6A): Com insosso.

Eu: Afonso rima com insosso, mas Diogo não. Reparem na terminação das três palavras - escrevi: Afonso, insosso e Diogo, no quadro.

T. (6A): Rima com fogo.

Eu: Diogo e fogo. Parece-me bem. Vamos usar as palavras Diogo e fogo, mas agora temos que construir as frases.

D é o Diogo

T (6A): Que apaga o fogo?

Eu: D é o Diogo. Que apaga sempre o fogo. O que acham?

Todos: Siiiiim!

Conforme íamos criando as rimas para cada letra, foi possível observar a facilidade com que o grupo encontrava uma palavra que rimasse com os próprios nomes.

Eu: Ireuza rima com o quê?

T. (6A): Ireuza e deusa.

Eu: Acham que rima? Que frase podemos construir?

T. (6A): I é a Ireuza. Que caminha como uma deusa. Gostas Ireuza?

A colega acenou afirmativamente com a cabeça.

Eu: Ainda no I, temos a Isabella.

I. (11A): A Isabella é tão bela.

T. (6A): Cadela.

T. (6A): Amarela.

M. (6A): Também dá com canela.

I. (11A): Mas a frase com bela é melhor, porque ela é bonita.

Escrevi todas as palavras no quadro e fiz uma votação, quando gostassem da palavra, tinham de pôr o dedo no ar. Depois de chegarmos a um consenso, verificámos que a palavra “bela” ganhou.

Eu: Vamos construir a frase. I é a Isabella.

T. (6A): I é a Isabela. Que é tão bela como uma flor.

M. (6A): I é a Isabella. Que fica tão bela à janela.

I. (6A): Eu gosto desta.

Eu: Então fica esta. I é a Isabella. Que fica tão bela à janela. A seguir letra J.

Escrevi no quadro - João.

T. (6A): Cão, leão.

V. (6A): Pião.

M. (6A): Balão.

A. (6A): Pão.

J. (6A): João com garrafão.

T. (6A): O João não tem medo do papão.

I. (11A): O João entra no camião.

Escrevi todas as palavras que disseram no quadro, pedi à criança em causa que escolhesse a palavra com a qual mais se identificasse: escolheu cão. Em seguida escrevi a frase no quadro:

J é o João.

T. (6A): Que quer um cão.

M. (6A): Ele pode querer adotar um cão.

Eu: Pode pois. Então vamos pôr a frase assim: J é o João. Que quer adotar um cão.

Concluídas todas a letras do alfabeto, distribuí folhas de papel reciclado por todos, fiz duas linhas no centro de cada uma para que fosse mais fácil para o grupo terem noção espacial e assim poderem escrever individualmente as suas frases.

Cada criança escreveu a rima com o seu nome, tendo-lhes também pedido que fizessem uma ilustração correspondente ao que escreveram.

Por fim, reunimos todas as rimas e fizemos um caderno. Caderno esse que apresentámos no último dia de aulas, às outras turmas da escola.



Imagem 19 e 20 - Poema original- Abecedário Maluco dos Nomes- Luísa Ducla Soares

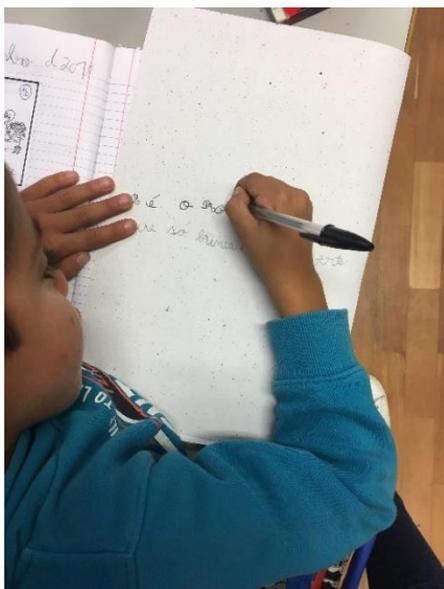


Imagem 21- Segunda fase da tarefa AMN: passar a limpo

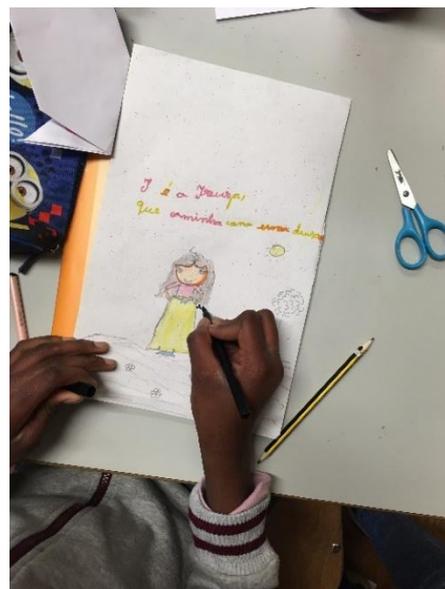
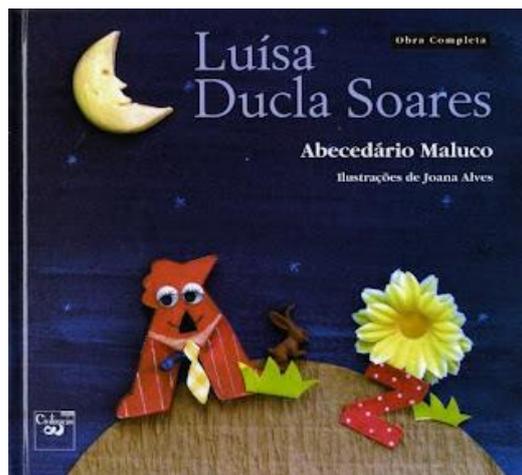


Imagem 22- Terceira fase a tarefa AMN: ilustrar



**Imagem 23- Caderno de rimas-  
Abecedário Maluco dos Nomes (adaptado à turma)**



**Imagem 24- Capa do livro de Luísa Ducla Soares (vários poemas)**

#### **4.4. A intervenção no contexto do pré-escolar**

Neste subponto serão apresentadas duas tarefas realizadas no contexto do Pré-escolar. As obras escolhidas para promover o gosto pela poesia, são também da escritora Luísa Ducla Soares. As mesmas foram planificadas de forma a irem ao encontro dos objetivos propostos.

##### **1- Abecedário dos Animais**

A leitura deste poema vem na sequência da leitura do poema- Abecedário Maluco dos Nomes- ambos da autora Luísa Ducla Soares.

Tal como no 1º ciclo, li o “poema dos nomes” (como ficou apelidado pelas crianças) e posteriormente realizei a mesma atividade- fazer rimas com os nomes do grupo. Confesso que foi mais fácil realizar a atividade em 1º ciclo. Em pré-escolar foi mais desafiante cativar a atenção das crianças, não no momento de leitura em si, mas na fase da criação das rimas com os nomes. Porém, foi dos primeiros poemas que dinamizei em pré-escolar. Antes de lhes apresentar o “Abecedário dos Animais” promovi uma abordagem inicial com outros poemas, para que o grupo pudesse compreender qual a dinâmica que viria a ser desenvolvida posteriormente.

Acredito que o facto de ser um poema com animais tenha permitido despertar uma maior atenção do grupo, ao contrário do que aconteceu com o “Abecedário Maluco dos Nomes”, em que senti mais dificuldades de concentração por parte das crianças.

Depois de tantos risos e gargalhadas durante a leitura do poema, quando o terminámos, o F.B. (6A) perguntou o que era um choco e eu expliquei-lhe que era um molusco, que vivia no mar e, que fazia parte da família do polvo e das lulas. Prontamente, o F.B. (6A) disse-me que lula sabia o que era e, mais tarde, para concluir e consolidar o assunto, fomos pesquisar e ver imagens.

A seguir sugeri que fizéssemos nós um poema, mas com animais à nossa escolha.

Pedi um animal com A.

R. (4A): Cavalo.

Eu: Cavalo é com a letra C.

V. (5A): Galo.

Eu: Olha acho que galo rima com cavalo.

F. (6A): O galo pode andar às cavalitas do cavalo?

Eu: No mundo real não pode, mas nas nossas rimas, podemos tudo.

Como não havia respostas, perguntei qual era a ave que escondia a cabeça na terra e, em unísono disseram: avestruz. Em seguida perguntei qual era a frase que podíamos construir com avestruz. O F. (6A) disse: truz, truz! A F. (5A) disse: Perú! Disse-lhe que Perú não era possível, pois não tinha o mesmo som no fim da palavra. Depois de várias ideias, acabou por ficar – A é a avestruz, que encalhou nas patas e catrapus.

Eu: Depois a letra B – alguém disse imediatamente barata.

Eu: Boa! E agora o que fazemos com barata?

M. (5 A): Magda pode ser batata?

Eu: Pode sim, muito boa ideia! E agora que frase construimos?

M. (5A): Podemos dizer que ela só come batata?

Eu: Podemos sim. Então fica: B é a Barata, que só come batata.

F.B. (6A): Sim e já tenho um animal para o F, posso dizer?

Eu: Claro.

F.B. (6A): Foca. E já tenho a frase também. F é a foca, que só faz batota. Gostas Magda?

Eu: Adoro, ficou mesmo gira esta frase, vamos usá-la. Podemos usá-la? (perguntei aos restantes) - Todos consentiram. (Diálogo retirado da reflexão semanal de 29/04 a 3/05)

Apesar de preferir criar as rimas em grupo, uma vez que existe uma maior partilha de ideias e é também mais fácil estimular a imaginação de cada criança, é também mais complexo, principalmente num grupo em pré-escolar. As dificuldades encontradas neste

contexto prendem-se com a facilidade com que se perde o controlo do grupo, em que existe uma menor concentração e conseqüente dispersão das crianças, sendo por isso, mais difícil respeitarem quem está a desenvolver a atividade, preferindo ir brincar (principalmente as crianças mais novas).

Após lermos o poema, criámos também algumas rimas com as letras C, A, e G. Aproveitei o facto de estarem poucas crianças e construímos rimas com as letras S, P, E e F. Uma vez que ainda faltavam algumas letras para terminarmos o “Abecedário dos Animais” e, no seguimento das dificuldades encontradas e expostas acima, que podem também ser observadas na reflexão de 06/05 a 10/05 de 2019, optei por mudar de estratégia e comecei a dinamizar em pequeno grupo.

Só conseguimos terminar o “Abecedário dos Animais” na última semana de estágio, uma vez que o tempo não nos permitiu que o finalizássemos mais cedo. Relativamente às rimas que tínhamos vindo a realizar com as letras do abecedário, apenas nos ficaram a faltar as letras Q e Z. Contudo, o resultado foi bastante positivo, o que me deixou muito orgulhosa.

Como forma de reflexão, admito que as crianças se habituaram, desde o início do semestre, a terem contacto com a poesia e, no final, já compreendiam melhor a temática e tinham bastante facilidade em encontrar palavras; por outro lado, o léxico do grupo também evoluiu circunstancialmente. Durante a atividade fui, naturalmente, estimulando cada vez mais a criatividade das crianças e, num desses momentos, quando tentávamos encontrar rimas para a letra O, o grupo escolheu “orangotango”, tendo eu soletrado a palavra muito devagar, dividindo-a também silabicamente. Seguidamente, em tom de adivinha, disse: qual é aquela dança, a pares, cuja palavra termina também em “ango”? O V. (4A) disse: “tango”. E em conjunto eles construíram a frase que queriam com “orangotango” e “tango”

Por fim, as crianças desenharam alguns animais presentes no nosso “Abecedário dos Animais”, e de seguida, emoldurei os desenhos desenvolvidos e mostrei-lhes de que forma poderiam fazê-lo.



Imagem 25- Esboço dos animais



Imagem 26- Abecedário dos Animais- trabalho terminado

## 2- Os Sete Irmãos

O poema “Os sete irmãos” foi uma escolha interessante, pois caracteriza de forma peculiar sete irmãos muito diferentes através de adjetivos engraçados e que cativaram naturalmente as crianças, bem como incentivaram as gargalhadas do grupo. Como é um poema, que como o próprio nome indica, inclui números, foi oportuno para trabalhar os ordinais e cardinais.

Para esta dinâmica, escolhi cartolinas para expor o poema de uma forma didática e que me garantisse a atenção do grupo. Coloquei as cartolinas no chão, expliquei ao grupo que iríamos ler um poema de uma autora que já conheciam, e foi desta forma que iniciámos a nossa leitura e análise de mais um texto poético. De forma que todos tivessem oportunidade de compreender o poema ao seu ritmo e, também, porque me pediram, decidi lê-lo duas vezes. De seguida, explorámos algumas das características dos irmãos:

- “O que é uma marreca, Magda?” (F. 6A). - Respondi que é uma pessoa que anda curvada para a frente (exemplificando com o meu corpo). - O F. (6A) questionou:

F (6A): Tem o pescoço estragado? - Aproveitei para acrescentar que é importante termos uma postura correta, estejamos sentados ou a andar. Pois com o tempo as más posturas, podem danificar a nossa coluna. Quando acabei a explicação, grande parte do

grupo, empurrou os braços para trás e o peito para a frente, tentando colocar a coluna direita.

No decorrer da conversa, considerei interessante perguntar-lhes se sabiam o que é uma pessoa surda-muda - houve silêncio. Como ninguém tomou iniciativa, comecei a explicar-lhes que é uma pessoa que não ouve e não fala, e que normalmente, quem não ouve também não fala - ficaram muito espantados! Após este parêntese na análise do poema, surgiram várias questões, que pedi que fossem colocadas no final para que pudéssemos continuar a trabalhar “Os Sete Irmãos”.

Depois de analisarmos os adjetivos de cada irmão, questionei o grupo se sabiam o porquê dos números terem uma bolinha no lado superior direito. Como não obtive resposta, expliquei-lhes que se tratava de números ordinais, e que indicavam, naturalmente, uma ordem. Como estava a tornar-se complicado fazê-los entender o que significa “indicar uma ordem”, o educador cooperante interveio, ajudou-me, e sugeriu que recorresse a peças de madeira para exemplificar.

Eu: Aqui estão sete peças de madeira - contámo-las em conjunto. Um, dois, três, quatro... (até ao número sete). Mas esta aqui está em terceiro lugar (apontando para a peça). E esta está em que ordem (apontando para a sexta peça)?

F. (6A): Em sexto, Magda?

Eu: Exato, vejo que já estão a perceber melhor a diferença entre números cardinais e ordinais.

De facto, torna-se mais fácil para as crianças quando se recorre a material que permita exemplificar algo e ao mesmo tempo, estimular o pensamento delas. Ao exemplificar estamos, ao mesmo tempo, a criar uma ideia na cabeça das crianças que lhes permite, no futuro chegar ao que se pretende com maior rapidez, por já terem um exemplo em mente. Estas exemplificações, na matemática, são essenciais, principalmente nestas faixas etárias, tal como afirma Silva (2016), “o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança” (Silva, 2016, p.75). Na sequência da ideia sugerida pelo educador cooperante, optei também por pedir que as crianças formassem uma fila, para que elas próprias ocupassem uma ordem/número na fila. Depois de organizarmos a fila, cada criança disse o lugar que ocupava. Também foi possível promover o raciocínio matemático, através das seguintes questões: se o F(6A) está em 1<sup>o</sup> e o V (5A) em 4<sup>o</sup>, quem é que está em 5<sup>o</sup>? A F. (6A) em

5º, então quem é que está em 2º? Por fim contámos, em conjunto, de forma crescente e decrescente.

Mais tarde, pedi aleatoriamente a algumas crianças que ordenassem os números nas cartolinas e, realço o facto de que quase todos terem querido fazê-lo. Os números estavam colados com velcro, tendo as crianças que os descolar e colar na ordem correta, uma vez que, naquele dia, o grupo estava mais pequeno que o normal, foi possível que praticamente todos fizessem a atividade e ainda tiveram oportunidade de repetir. Por fim, através da ordem numérica em que cada irmão se encontrava, as crianças já sabiam qual o adjetivo correspondente a cada um deles.



Imagem 27- Momento da explicação dos números

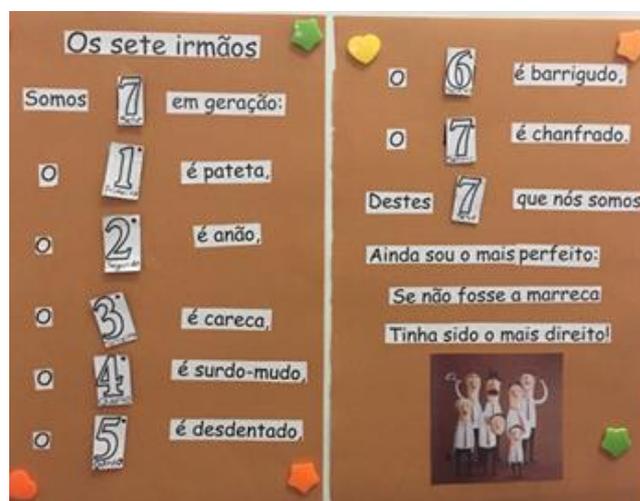


Imagem 28- Poema “Os sete irmãos” exposto na parede da sala

#### 4.5. Conclusões do estudo realizado no 1º CEB e no Pré-escolar

De forma a avaliar os resultados dos objetivos propostos, isto é, dar a conhecer e promover nas crianças o contacto e o gosto da poesia, é importante voltar atrás e retirar das atividades realizadas, o sucesso e o insucesso de todas elas e, de que forma é que, desde o início do estágio, me fui naturalmente adaptando aos grupos e às necessidades de cada um.

Posso afirmar que os dois objetivos principais foram alcançados com sucesso, e que consegui, com a poesia, chegar às crianças e cativá-las com esta tipologia textual. Além de lhes ter dado a conhecer o texto poético, consegui que trabalhássemos a criatividade, a imaginação, os sons das palavras, as rimas, a conceção espacial na folha

através da necessidade de escreverem em cima das linhas, a estrutura/exposição do texto poético, a consciência linguística, o léxico.

Todos os grupos com os quais tive oportunidade de trabalhar, mostraram-se desde o início abertos e interessados em conhecer o que era a poesia e de que forma se fazia poesia: rimar e despertar de emoções. Embora poesia não seja necessariamente a rima, esta característica, cativou rapidamente as crianças, pela sua musicalidade, pela finalização das palavras idêntica, que permite, por sua vez, uma pronta retenção das frases/palavras (a rimar, consegue-se decorar), bem como, pelo estímulo das emoções, nomeadamente o incentivo à gargalhada.

Numa fase inicial, o primeiro objetivo específico definido, foi conhecer os conhecimentos prévios das crianças, sendo crucial para o futuro da minha investigação e para o sucesso ou insucesso da mesma, pois foi a partir desse conhecimento que planifiquei todas as atividades desenvolvidas. Para ir ao encontro dos interesses das crianças, optei por selecionar poemas que abordassem temas com os quais elas se identificassem e pelos quais tivessem interesse. Só desta forma, foi possível introduzir uma nova temática em que a inclusão e participação dos grupos foi realmente essencial para o sucesso da investigação.

Na abordagem de O “Abecedário Maluco dos Nomes”, no 1º ciclo e o “Abecedário dos Animais”, no pré-escolar, foram sem dúvida os momentos onde senti que as minhas escolhas poéticas tinham sido as corretas. Em ambas as atividades houve um grande envolvimento das crianças, e a estimulação da criatividade superou as minhas expectativas, sendo o resultado final prova disso.

Ao adquirir novos saberes, a criança reordena os conhecimentos já existentes, pois “é a natureza fundamental da realidade estar em construção contínua, em vez de consistir numa acumulação de estruturas já prontas” (Piaget, 1970, citado por Glasersfeld, 1995, p.105 em Silva, 2014, p.25).

Tal como mencionado acima, depois de ter percebido os conhecimentos prévios das crianças, verifiquei que ambos os grupos conheciam a tipologia textual, só não sabiam que era um género literário e que tinha o nome de poesia. Como é o exemplo da L. (6A) do grupo de 1ºCEB, quando ouviu a lengalenga “Bichinha Gata” disse:” a minha mãe ensinou-me”. Como já foi referido, as lengalengas, as rimas, os trava-línguas, as músicas de roda, são aspetos intrínsecos da sociedade, nesse sentido, era provável que a maioria já tivesse tido um contacto prévio com a poesia.

Na primeira tarefa realizada: “Bichinha gata”, os objetivos foram claramente alcançados. O grupo correspondeu às expectativas, adaptaram a lengalenga com facilidade a outros animais, tendo realizado lengalengas bastante interessantes. Apesar de cada grupo ter escolhido o seu animal, todos participaram onde e como esconder o alimento, tendo este, sido mais um momento crucial na promoção da criatividade das crianças.

Nesta atividade a maior dificuldade que senti, foi quando os grupos passaram as frases da nova lengalenga para o caderno. Como já referi acima, a maioria escrevia as frases seguidas na mesma linha, não respeitando a estrutura daquele texto poético. Nesse sentido, foi difícil gerir todos os grupos e garantir que todos compreenderiam de forma clara de que forma se escreviam as lengalengas. Para ajudá-los, adotei a estratégia de rodear as frases de uma cor e, indicar com a mesma cor a linha do caderno correspondente.

O momento seguinte de promoção de poesia no 1º CEB, foi realizado num curto espaço de tempo, pois tinha como objetivo que as crianças tivessem o maior contacto possível com poesia. Quando li “O Abecedário Maluco dos Nomes”, reparei que o grupo estava cada vez mais familiarizado com este género literário. Por isso, atrevo-me a afirmar que este poema foi, sem dúvida, o preferido. Com que fundamento posso fazer esta afirmação? Pelas gargalhadas na leitura, pela envolvimento na tarefa, pela necessidade de encontrarem “a melhor palavra”, para podermos criar “o melhor verso”.

As palavras iam surgindo, contudo, tentavam sempre encontrar uma que fosse ao encontro da essência dos colegas, uma característica, um gosto. Acredito, que a criação deste poema com os (seus) nomes próprios, permitiu que as crianças também fortalecessem laços de amizade entre si e se conhecessem melhor.

À semelhança do 1º ciclo, comecei por conhecer as conceções prévias do grupo de pré-escolar. Quando perguntei se já tinham ouvido falar em poesia, houve silêncio. Trauteei a lengalenga “Bichinha Gata” e só duas crianças conheciam. Numa primeira abordagem, sem querer associar a poesia à rima, pois por vezes, é das principais características que as crianças enumeram, expliquei que é um tipo de texto onde podemos brincar com as palavras. A rima não é um requisito neste tipo de texto. Porém, é importante realçar que as rimas infantis devem ser exploradas pelo(s) adulto(s) de forma dinâmica. Para Aristóteles (cit. por Nogueira, 2011, p.2 em Pires, 2017, p. 85) a “(...) linguagem da poesia é uma linguagem de ritmo”, concedendo às rimas infantis um papel de “principal elemento estruturador”. Relembrei-os de que nos contos, textos e livros que estão habituados a ouvir, também se brinca com as palavras, mas que a poesia é especial.

De uma certa forma, já todas as crianças tiveram contacto com a poesia. Para Pires (2017) esse contacto ocorre no útero “em que os ritmos cardíacos, as pausas e os silêncios surgem como manifestações poéticas” (Pires, 2017, p.132). Nesse sentido, inconscientemente, a poesia já estava presente na vida destas crianças, só necessitava de ser devidamente estimulada.

Como já destaquei acima, comecei por ler o poema “Abecedário Maluco dos Nomes” que foi o primeiro momento de poesia que dinamizei neste grupo e, posso afirmar que consegui captar a atenção de todas as crianças. As rimas com os nomes próprios, provocaram grandes gargalhadas e, nada melhor do que causar sorrisos num momento de promoção pelo gosto da poesia, pois a intencionalidade da mesma é causar emoções, sejam elas quais forem.

Tal como ocorreu com o grupo de 1º ciclo, comecei também por criar rimas com os nomes das crianças, contudo não funcionou porque as crianças dispersaram bastante e pediam para ir brincar. Uma vez que o grupo mostrou mais interesse em realizar rimas com animais, deixámos as rimas com os nomes próprios para segundo plano.

Como só participava quem realmente tivesse interesse, o grupo ficou reduzido a cinco crianças. Percebi então, que tinha de mudar de estratégia. Comecei então, a trabalhar em pequeno grupo. Enquanto desenvolvia esta tarefa, achei interessante ler o poema “Abecedário Maluco dos Animais”. Como tinha rimas que incluíam animais, consegui captar uma maior atenção do grupo e, tal como referido na fundamentação teórica, poesia com animais é um dos temas que facilmente desperta o interesse das crianças, fazendo com que estas se envolvam muito mais. Foi uma boa decisão juntar a dinamização em pequeno grupo e explorar a poesia com a temática dos animais.

Este momento de promoção de poesia, tinha como objetivos estimular a criatividade e a imaginação das crianças, ajudando-as também a despertar para a Educação Literária, para que no futuro, momentos como este, se tornem atividades de prazer e satisfação. Também foi possível promover o léxico e o conhecimento do mundo do grupo, tendo oportunidade para questionarem todas as palavras desconhecidas.

Durante a leitura do poema, mais uma vez, pude observar a alegria das crianças, exteriorizada através de gargalhadas e pedidos para ler o poema novamente.

À medida que íamos criando as rimas para cada letra, era notória a evolução da consciência linguística das crianças. Por vezes ainda íamos numa letra, já sabiam as letras seguintes, bem como os animais com a letra em causa e também as frases construídas.

É importante salientar a importância da promoção da poesia com crianças em idade pré-escolar. Por vezes, é através das rimas que se dá o primeiro contacto com esta tipologia textual que contribui entre outros muitos aspetos, para o desenvolvimento fonológico e sintático. Como atesta Sim-Sim (2008, p.27) “(...) o gosto pelas rimas, as brincadeiras com as palavras são os primeiros indicadores de um nível superior de conhecimento que indicia já alguma consciência linguística e que será a base para um trabalho de reflexão e de sistematização sobre a língua, essencial para aprender a ler e a escrever”.

Depois de terminarmos as rimas com animais com todas as letras do abecedário, questionei o grupo relativamente às crianças que queriam continuar a brincar com as palavras mas, para terminar o “Abecedário Maluco dos Nomes”. Apenas se ofereceram três crianças. Não posso afirmar que o fator idade tenha influência nas crianças que se mostraram interessadas em continuar a desenvolver tarefas com poesia mas, as que optaram por continuar a participar tinham seis anos. Apesar de terem sido poucas as crianças a escolher continuar a explorar a poesia, o facto de ter conseguido cativar três das crianças do grupo, reflete o trabalho que foi desenvolvido desde o início da abordagem. Relembrando que numa fase inicial a palavra “poesia” não lhes dizia muito, foi importante para mim, no final da atividade, ter conseguido cativar aquelas três crianças.

Como já foi referido a poesia e, conseqüentemente, as rimas infantis, exercem um papel fulcral no desenvolvimento holístico da criança. Para Costa (1992, p.135 citado em Pires,2017, p. 87) elas desempenham “uma função lúdica, psicológica, psicolinguística e sociológica (...)”. Estas funções devem ser desenvolvidas em todas as áreas curriculares. É, na língua portuguesa e nas expressões que as funções acima são mais observadas. No entanto, de modo a reforçar a teoria de que é possível articular todas as áreas do conhecimento, surgiu a leitura do poema “Os sete irmãos”.

A leitura do poema “Os sete irmãos” foi o último momento que dinamizei poesia com o grupo. Quando realizámos o plano do dia, informei-os que naquele dia, seria o nosso último momento de poesia. O grupo mostrou-se triste com a minha partida, mas prometeram que iam pedir ao educador cooperante, que todas as semanas lesse poesia, tal como tínhamos feito até agora. Questionaram-me qual era poema daquele dia, se tinha animais, ou fadas (o poema-Fadas- foi o que lemos anteriormente). Respondi que iam gostar, que era um poema com números, com muitos adjetivos, e que tinha sete irmãos muito engraçados. O F. (6A) interrogou o que eram adjetivos. Sem estar muito à espera

desta questão, respondi que eram palavras que atribuíam uma característica, neste caso, a cada irmão.

Depois de ler o poema, senti dificuldade em explicar ao grupo a diferença entre os números ordinais e cardinais. Nesse sentido, o educador cooperante sugeriu-me recorrer a peças de madeira, para que através das mesmas fosse possível mostrar a ordem ocupada. Até aqui já tinha sido possível trabalhar várias áreas do conhecimento. O português (através da leitura e escrita do poema), a matemática (identificar quantidades através de diferentes formas de representação) e também a área do conhecimento do mundo (através das características dos irmãos). Posteriormente, como já foi referido na descrição da atividade, formei uma fila. A criação desta fila, surge na sequência da sugestão do educador cooperante com as peças de madeira, achei interessante eles próprios ocuparem uma ordem. Apesar da formação da fila não estar planificada para a tarefa, acho que foi um momento em que consolidámos aprendizagens.

Sem nunca esquecer que o principal objetivo na promoção destas aprendizagens, que é proporcionar às crianças prazer e satisfação no trabalho com a poesia. E isso foi claramente alcançado, quando no fim todos declamaram o poema autonomamente, em uníssono, felizes.

## 5. Considerações Finais

Finalizado este relatório, que marca a conclusão do meu trajeto acadêmico, destaco a importância da sua concretização, pois ele marca o encerrar de um ciclo. Após a sua discussão e validação, iniciar-se-á um novo ciclo, onde irei ingressar no mercado de trabalho. É gratificante reconhecer, através de todo este percurso de uma etapa bastante importante da minha vida, que todas as atividades realizadas com as crianças, em conjunto com o estudo desenvolvido, realçam o meu esforço, pois não foi fácil chegar até aqui.

Como foi destacado no decorrer do presente estudo, o que me levou a desenvolver o trabalho de promoção e mediação de poesia com as crianças, foi o facto de nunca ter observado dinamizações com a mesma. Nesse sentido, não tinha uma referência, um exemplo a seguir, contudo, as indicações e conselhos da minha orientadora, a reflexão constante da minha prática foram cruciais para as aprendizagens/atividades desenvolvidas. O questionarmos e refletirmos sobre a nossa prática são aspetos que devemos sempre ter em consideração, pois faz-nos tornar melhores profissionais.

As PES em ambos os contextos, ajudaram-me primeiramente a observar e depois a refletir. Consequentemente ajudaram-me a ser mais confiante, mais firme, mais resiliente, a não ter tanto medo de falhar, porque falhar faz parte, é com os erros que aprendemos, e é a refletirmos sobre os erros que nos tornamos conscientes dos mesmos.

Tendo apresentado como objetivo geral, dar a conhecer e promover nas crianças o contacto e o gosto pela poesia, tanto em pré-escolar como em 1º ciclo, empenhei-me no percurso realizado em estimular a criatividade e a imaginação nas crianças, tentei mostrar-lhes que é possível brincar com as palavras de uma forma descontraída.

A poesia permite criar, imaginar, sentir, transmitir experiências, ela é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, pois é através de momentos lúdicos de exploração da língua, da criação de rimas, de exercícios de consciência fonológica e de jogos de palavras que ela identifica e manipula elementos sonoros cruciais para o desenvolvimento da língua materna. As crianças com as quais tive o prazer de promover o trabalho com poesia, ao longo de cada semana, senti-os mais recetivos às propostas apresentadas, mais familiarizados com as palavras, com a formação de rimas, com o léxico mais alargado. Por outro lado, penso que com as propostas apresentadas, foi possível envolvê-los e induzi-los a uma aprendizagem não só significativa, mas que lhes trouxe também prazer e provocou curiosidade para irem à descoberta.

Em geral o balanço é positivo, e os objetivos propostos, foram alcançados em ambos os contextos. No entanto, senti que as dinamizações no contexto de 1ºCEB fluíram melhor, talvez porque a professora cooperante proporcionava mais os momentos de poesia, demonstrando mais interesse e auxílio no decorrer dos mesmos. A gestão do grupo também foi mais fácil, talvez pelo fator idade, apesar de ser um 1º ano. Por outro lado, a gestão do tempo, foi uma dificuldade que tive de ultrapassar. O grupo de 1ºCEB apresentou mais interesse nas propostas, trabalhar em grande grupo, apesar de desafiante, foi uma ótima estratégia, pois as trocas de conhecimento foram muito ricas. Nesse sentido, as dificuldades sentidas foram, a gestão do tempo, a gestão do grupo de pré-escolar e fomentar o interesse durante as propostas, o que por outro lado foi benéfico, pois aprendi a aceitar, que três crianças demonstrarem interesse em fazer a atividade é preferível do que nenhuma demonstrar.

A ponto como principal lacuna não ter elaborado um questionário inicial e outro final, que me permitissem alcançar dados mais claros relativamente aos conhecimentos das crianças sobre o texto poético no início das dinamizações e no final das mesmas. Através desses questionários poderia comparar os dados recolhidos e complementá-los com toda a investigação.

Para a realização desta investigação ação, foram planificadas sessões (por norma, semanais) com o intuito de conduzir a criança a imaginar e a criar, promovendo a dimensão artística. Porém as dimensões cognitivas, afetivas, sociais, estiveram sempre presentes. Com o decorrer das dinamizações os resultados foram bastante positivos, sempre quis proporcionar momentos descontraídos, onde se brincava com as palavras, momentos onde se construíam aprendizagens significativas e fortaleciam laços.

Como já foi referido, o ponto de partida deste relatório, foi o nunca ter observado dinamizações de poesia com crianças, e de facto, pude observar que a poesia surge como segundo género literário. Há ainda um longo caminho a percorrer, que inclui uma consciencialização dos professores. Se é algo desconhecido, consequentemente não pode haver um ensinamento. Nesse sentido, penso que é urgente um investimento na formação de professores e torna-se também essencial a reformulação de programas e metas curriculares. Acredito que, a maioria reconheça a importância da poesia para o desenvolvimento holístico da criança, nesse sentido, há que continuar a investigar e proporcionar momentos onde se explore poesia. Contudo é essencial que esses momentos sejam lúdicos, de prazer, e que permitam à criança exprimir sentimentos, ideais e opiniões.

Em suma, penso que este estudo foi uma mais-valia para todos os intervenientes, sem dúvida que fez com que me tornasse mais resiliente. Poder mediar momentos de poesia e sentir-me a mesma, era impossível. Sei que não posso mudar o mundo, mas pelo menos tento mudar o mundo daqueles que passam por mim.

Para finalizar, deixo um pedido aos mediadores da educação, aos que são conscientes das necessidades das crianças, para que o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, linguístico e artístico, promovam momentos ricos de poesia, pois estão a auxiliarem a criança a desenvolver-se na sua globalidade.

## 6. Referências Bibliográficas

Azevedo, F. (2014). *Literatura Infantil e Leitores. Da teoria às práticas*. 2.ª edição. Lulu Press, Raleigh

Balça, A. (2008). Literatura portuguesa- de temas emergentes a temas consolidados. *E-fabulações*, 2. s.p. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf>

Balça, A. & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18(37). 131-153  
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017131>

Bento, I. & Balça, A. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF*, 52. 81-100  
<https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/44187>

Botelho, C. (2017). *O Ensino da Poesia na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório Digital da Universidade dos Açores.  
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4784/2/DissertMestradoCandidaLuceciaPimentelBotelho2018.pdf>

*Constituição da República Portuguesa*. (2005).  
<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>

*Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (s.d.). <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I série, n.º 201. <https://dre.pt/home/-/dre/631837/details/maximized>

Ferreira, C. (2012). *Promoção e Mediação da Poesia junto de Crianças do Pré-escolar. Relato de uma Experiência*. [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação João de

Deus]. Repositório Digital da Escola Superior de Educação João de Deus.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3613/1/CarinaFerreira.pdf>

Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5. 5-12.  
[https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev5-1%20Vygotky%20Escola%20Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotky%20Escola%20Moderna.pdf)

Folque, A. (s.d.) *Seminário de Prática de Ensino Supervisionada*. [Powerpoint slides].

Máximo-Esteves, L. (2008). *Metodologia: Questões teórico-práticas. Visão Panorâmica Investigação-Ação*. Porto Editora.

Melo, P. & Costa, M. (2016). *PLIM- Português 1.º ano*. Texto Editores

Pires, R. (2017). *Poesia na Escola- Estratégias Motivacionais*. 1.ª ed. Chiado Editora.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM

Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp.61-84). Universidad da Coruña

Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento*. [Relatório de Estágio, Universidade do Minho]. Repositório Digital da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35806>

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

## 7. Apêndices

### Apêndice 1- Lengalengas adaptadas pelo grupo de 1º Ciclo- Bichinha gata

#### Grupo 1

- Bichinha cavalo,
- Que comeste tu?
- Uma bela cenoura.
- Onde a guardaste?
- Debaixo da pata.
- Com que a tapaste?
- Com a cauda.
- Sape, sape, sape!

#### Grupo 2

- Bichinha rato,
- Que comeste tu?
- Uma fatia de queijo.
- Onde a guardaste?
- Num buraco.
- Com que a tapaste?
- Com uma pedra.
- Sape, sape, sape!

#### Grupo 3

- Bichinha tubarão,
- Que comeste tu?
- Comi peixes.
- Onde os guardaste?
- Numa gruta.
- Com que os tapaste?
- Com uma alga.
- Sape, sape, sape!

#### **Grupo 4**

- Bichinha coelho,
- Que comeste tu?
- Uma cenoura.
- Onde a guardaste?
- Numa toca.
- Com que a tapaste?
- Com terra.
- Sape, sape, sape!

#### **Grupo 5**

- Bichinha peixe,
- Que comeste tu?
- Comi algas.
- Onde as guardaste?
- Numa gruta.
- Com que as tapaste?
- Com rochas.
- Sape, sape, sape!

#### **Grupo 6**

- Bichinha cachorrinho,
- Que comeste tu?
- Comi um osso.
- Onde o guardaste?
- Na casota.
- Com que o tapaste?
- Com uma mantinha.
- Sape, sape, sape!

### **Grupo 6**

- Bichinha leão,

Que comeste tu?

- Comi carne.

-Onde a guardaste?

-Na selva.

-Com que a tapaste?

- Com folhas.

- Sape, sape, sape!

**Apêndice 2- Abecedário Maluco dos Nomes- (adaptação do grupo de 1º ciclo do poema de Luísa Ducla Soares)**

A é o Afonso,  
que gosta do pão insonso.  
D é o Diogo,  
que apaga sempre o fogo.  
E é o Eduardo,  
que corre como um leopardo.  
I é a Ireuza,  
que caminha como uma deusa.  
I é Isabella,  
que fica tão bela à janela.  
J é o João,  
que quer adotar um cão.  
L é a Lara,  
que é uma joia rara.  
L é o Leandro,  
que cavalga no malandro.  
M é a Madelina,  
que salta de colina em colina.  
M é o Martim,  
que só anda num patim.  
M é a Matilde,  
que vai à missa com a tia Clotilde.  
P é o Pedro,  
que se deita sempre cedo.  
R é o Rafael,  
que mergulha num pote mel.  
R é o Roberto,  
que só brinca no pátio coberto.  
S é a Sáli,  
que salta aqui e ali.

T é a Teresa,  
bela como uma princesa.  
T é o Tomás,  
que de tudo é capaz.  
V é o Vasco,  
que guarda os sonhos num frasco.

### **Apêndice 3- Abecedário dos Animais (adaptação do grupo de pré-escolar do poema de Luísa Ducla Soares)**

A é a avestruz, que encalhou numa pata e catrapus.  
B é a barata, que só come batata.  
C é o cavalo, que anda às cavalitas do galo.  
D é doninha, que se tomasse banho mais vezes era mais cheirosinha.  
E é o esquilo, que está sempre tranquilo.  
F é a foca, que só faz batota.  
G é o gato, que é um fala-barato.  
H é a hiena, que se acha fina porque viveu em Viena.  
I é a iguana, que se chama Mafalda mas só quer ser chamada de Joana.  
J é o javali, que anda aqui e ali.  
L é o lagarto, que não pode comer nada fica logo farto.  
M é o morcego, que só dorme no sossego.  
N é o novilho, que só anda de andarilho.  
O é orangotango, que adora dançar tango.  
P é o pato, que só voa com um sapato.  
R é a ratazana, que é a melhor amiga da Ana.  
S é o sapo, que só come de guardanapo.  
T é o tubarão, que é mais molhado que um cão.  
U é o urso, que é um grande espertalhão e só sabe dar discurso.  
V é o veado, que é meio desnaturado.  
Z é a zebra, que é muito desastrada e tudo quebra.