

# **A interdisciplinaridade na aula de Português do 2.º CEB: uma estratégia para a compreensão do texto poético e promoção da literacia**

Sara Marques de Oliveira

*Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra (ESE-IPC)*

Natália Albino Pires

*Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra (ESE-IPC) /  
Cátedra UNESCO em Património Imaterial e Saber-Fazer Tradicional (Univ. Évora) /  
Instituto de Estudos de Literatura e Tradição (IELT – NOVA FCSH) /  
Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC – UAlg) /  
Centro de Estudos Históricos da Lourinhã*

## **Resumo:**

Nas salas de aula, é comum vermos priorizada, por um lado, a disciplinaridade em vez de uma aprendizagem integrada de saberes e, por outro lado, a aprendizagem de conteúdos em detrimento de saberes que promovam o crescimento pessoal dos alunos. É, também, frequente constatar a preferência por um método de ensino direto e centrado no professor, no qual se procura não recorrer aos trabalhos em cooperação e limitar a utilização de novas tecnologias na sala de aula.

No 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com a existência de áreas disciplinares, a disciplinaridade é ainda mais acentuada, continuando, a metodologia de trabalho interdisciplinar, a ser pouco utilizada nas nossas escolas apesar de a sua importância ser defendida por diversos autores.

Assim, o trabalho que nos propomos apresentar decorre da implementação de uma proposta didática interdisciplinar, delineada e aplicada numa turma de 6.º ano de escolaridade durante o estágio curricular em 2º CEB do Mestrado em Ensino no 1º CEB e PHGP no 2º CEB. Trata-se de uma proposta didática (que envolveu as disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais) relativa ao texto poético, nomeadamente o estudo dos textos *Poema do fecho éclair* e *Lágrima de preta*, de António Gedeão, através da qual, baseando-nos nas metodologias de trabalho interdisciplinar e nas de trabalho cooperativo enquanto estratégias para a compreensão do texto poético e para a promoção da literacia, objetivamos a ampliação vocabular dos alunos, o alargamento do seu conhecimento sobre o mundo e da sua cultura geral.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; ampliação vocabular; texto poético; literacia; materiais didáticos

## **1 – Introdução**

Os princípios que orientam e dão base ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* traduzem um modelo de escola que visa a promoção de competências essenciais à construção de uma cidadania global. Deseja-se que as crianças e jovens de hoje, futuros adultos,

sejam capazes de adaptar-se à mudança e que, para tal, adquiram competências que pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas. Espera-se, portanto, que no final da escolaridade obrigatória os alunos mobilizem valores e competências que lhes permitam, na adultícia, “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (d’Oliveira Martins, 2017, p.10).

O *Perfil dos Alunos* preconiza uma aprendizagem integrada dos saberes (de forma inter e multidisciplinar), metodologias de trabalho cooperativo (que promovem o inter-relacionamento) e um ensino centrado nos alunos (em que o professor assume o papel de tutor/orientador).

Cabe, nesta sequência, à escola promover os espaços e os tempos das atividades com vista à promoção do pensamento crítico, da comunicação, da resiliência, do trabalho em equipa, da superação da frustração, da capacidade de resolver problemas complexos ou da adaptação à mudança. Mas, para poder cumprir adequadamente a missão de formar indivíduos para o exercício da cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento, a escola, tal como a sociedade em geral, tem de mudar o paradigma educativo.

Não obstante, se bem que diversos autores destaquem a importância da interdisciplinaridade como metodologia de trabalho porquanto contempla uma construção integrada do saber e a sua compreensão holística (p. ex: Alonso, 2002; Bovo, 2004; Lattuka, Voigt & Fath, 2004; Pombo, 2005; entre muitos outros), continuamos a ver priorizada em sala de aula a disciplinaridade. Por seu turno, ainda que a sociedade atual se baseie em inter-relações pessoais e exija que os adultos saibam trabalhar de forma cooperativa, os professores tentam não possibilitar a realização de trabalhos em cooperação. De facto, apesar de o trabalho de grupo ser, por um lado, promotor da responsabilidade individual e grupal e da interação com o outro e, por outro lado, fomentar o espírito crítico e o desenvolvimento de competências de interação social, que permitirão a criação de um ambiente propício à partilha de aprendizagens e à construção do conhecimento por parte dos alunos (Collazos & Mendoza, 2006; Johnson & Johnson, 1994; Lopes & Silva, 2010; Weinstein, 1991), continua a ser preterido nas nossas salas de aula. Mais ainda, é, também, frequente constatarmos a preferência por um método de ensino diretivo, expositivo e centrado no professor em que se procura limitar a utilização de novas tecnologias na sala de aula. Desta forma, segundo vários testemunhos, ao limitar a realização de trabalhos cooperativos e o uso das novas tecnologias minimizam-se casos de indisciplina e evita-se a desfocalização do tema da aula.

Confrontados com o paradigma educativo que vimos observando, considerámos que seriam necessárias mudanças na sala de aula que mostrassem que a escola acompanha o progresso da sociedade; mudanças que cativassem os alunos e os fizessem sentir gosto pelo processo de aprendizagem, incutindo-lhes a vontade de aprender; mudanças que os tornassem cidadãos ativos, conscientes e sensibilizados para os problemas e valores sociais, dando cumprimento ao preconizado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Assim, por forma a mostrar que é exequível a mudança no paradigma educativo, delineámos a proposta didática interdisciplinar aqui exposta, que apresenta como principais objetivos a compreensão do texto poético e a promoção de literacias, concretizados através do trabalho cooperativo. Da implementação da proposta didática delineada, esperamos, também, a ampliação vocabular dos alunos e a expansão do seu conhecimento sobre o mundo e da sua cultura geral. E, a tipologia textual escolhida para este trabalho pretende-se, essencialmente, uma aposta na diferença.

## **1.1 - A interdisciplinaridade na aula de Português do 2.º CEB**

A estrutura específica do ensino no 2.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) coloca obstáculos de difícil transposição para a implementação de estratégias didáticas interdisciplinares nas escolas portuguesas. Segundo Pombo (2004: 107), a aplicação deste tipo de estratégias é dificultada, principalmente, “pela natureza disciplinar que a escola veicula”, uma vez que, “a cada disciplina curricular corresponde, em geral, uma disciplina científica” e, portanto, “a escola tende a acompanhar a especialização do conhecimento científico”. Por outro lado, existem dificuldades devido ao “caráter descontínuo da organização escolar”, ou seja, devido aos horários restritivos definidos pelo Ministério da Educação, que fomentam a “lógica estritamente disciplinar” do ensino.

Ainda que pouco utilizada, a interdisciplinaridade, ou seja, a inter-relação entre as disciplinas para promover a resolução de um dado problema (Pombo, 2005), é uma metodologia de utilidade pública na medida em que auxilia a relação simbiótica entre a escola e a sociedade. Através da metodologia de ensino interdisciplinar, as escolas servem as necessidades sociais, porquanto determinados problemas de carácter social apenas podem ser resolvidos através da interligação entre as distintas áreas do saber (Torres, 1994, referido em Alonso 2002) e através da integração de conhecimentos que permitirão uma compreensão holística dos problemas e da sua forma de resolução (Bovo, 2004).

Tradicionalmente, a interdisciplinaridade faz-se entre as Ciências Exatas ou entre o Português e a História. Raramente se estendem as práticas interdisciplinares a outras áreas do saber porque, para tal, seria necessária uma concertação entre os professores das diferentes disciplinas, acarretando-lhes um acréscimo de trabalho ao que já possuem. Contudo, importaria não obliterar as palavras de Morin (1997, p. 15) porquanto “hace falta pensar también que aquello que está más allá de la disciplina es necesario para la disciplina, para que ella no sea automatizada y finalmente esterilizada”.

Durante os estágios de observação e intervenção proporcionados no decorrer do nosso percurso académico, foi-nos possível contactar com a realidade das escolas e analisar as metodologias de trabalho mais utilizadas pelos professores cooperantes. Observando as aulas das turmas do 2.º CEB, verificámos que era incomum os professores utilizarem estratégias de ensino diferenciadas por forma a promover a aprendizagem dos conteúdos. Era preferida a utilização do manual e a apresentação de *PowerPoints* e vídeos facultados pela Escola Virtual. O método de ensino era frequentemente expositivo, privilegiando-se a explicação oral, complementada pela utilização dos recursos visuais sugeridos pelas editoras e pelo registo de alguma informação no quadro e no caderno diário. Os trabalhos práticos resumiam-se à resolução de exercícios do manual, individualmente ou, excepcionalmente, a pares.

Contrariando, pois, a tendência de metodologias de ensino diretivas/expositivas e a tendência para a aplicação da metodologia interdisciplinar na área das Ciências Exatas (Pombo, 2004), desenhamos uma proposta didática que integrasse outras áreas do saber, procurando, através do estudo do texto poético, promover o desenvolvimento de competências na área de linguagens e textos e na área de pensamento crítico (d’Oliveira Martins, 2017).

## **1.3 – Da importância do texto poético**

O estudo do texto poético é comumente relegado, nas práticas letivas, para o 3º período (Correia et al., 2015) e privilegia, na sequência das diretrizes do *Programa e Metas Curriculares*

*de Português do Ensino Básico*, a análise da sua estrutura interna e das questões formais que lhe são inerentes – esquema rimático, sílabas métricas, número e tipo de estrofes e número de versos. Lamentavelmente, a exploração do texto poético faz-se, essencialmente, através da resposta a questões de interpretação fechadas (Correira et al., 2015) e através da resposta a questões sobre gramática (Ribeiro, 2007). Lamentavelmente, outros aspetos intrínsecos ao texto poético, “como meio, objecto e modo de imitação e representação da realidade” (Ribeiro, 2007: p. 58) e a especificidade da linguagem poética na representação da realidade raramente são contemplados em sala de aula. Lamentavelmente, a abordagem ao texto poético em sala de aula centra-se em leituras separadas de textos “sem que se estabeleça uma relação temática ou tipológica que os una, que [lhes] imprima sentido” (Ribeiro, 2007: p.63).

O estudo da poesia reveste-se, contudo, de primordial importância para a formação do indivíduo (cf. por exemplo, Branco, 2005; Cabral, 2002; Gonçalves, 2009; Ribeiro, 2007 e 2008, entre outros), porque, além de ser “um dos meios mais expressivos de comunicação e de inovação da linguagem” (Gonçalves, 2009: p. 3), a poesia, como outros géneros literários, promove o domínio linguístico e a ampliação vocabular, potencia o desenvolvimento da personalidade da criança e permite o conhecimento da realidade que a rodeia (Gonçalves, 2009), imbuindo-a do espírito crítico ao mesmo tempo que a consciencializa para os valores da sociedade (Valéry, 1991). Portanto, tal como lembra Ribeiro (2008: p. 253), “a poesia, pelas suas características e códigos específicos, tem um valor educativo inigualável, podendo desenvolver, desde idades precoces, processos peculiares de compreensão, de fruição estética, de criatividade e de transformação de sentimentos”.

O estudo da poesia em sala de aula é, pois, fundamental para o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade dos alunos (Guedes, 1990) e, também, para o seu desenvolvimento linguístico. Para que haja compreensão do texto poético, ou de qualquer outro tipo de texto, é necessário que, em primeira instância, exista a compreensão das palavras que o constituem (Corso & Salles, 2009). Por sua vez, a compreensão dos textos permite ao leitor (os alunos) a aquisição de conhecimentos e a ampliação do seu capital lexical. Quanto maior for o capital lexical do leitor, ou seja, o seu conhecimento das palavras, melhor será a sua compreensão textual (Duarte, 2011). Consequentemente, quanto melhor for a compreensão textual do leitor, maior será a sua literacia e a capacidade de se tornar cidadão ativo na sociedade.

Assim, cremos que a proposta didática por nós elaborada possui inúmeras vantagens para a formação académica, profissional, pessoal e social dos alunos, uma vez que, para lá de objetivar a compreensão do texto poético, a ampliação vocabular e a promoção da literacia, alia duas metodologias pouco utilizadas no ensino do Português no 2.º CEB: a interdisciplinaridade e o trabalho cooperativo.

## **2 - Estratégia para a compreensão do texto poético e a promoção da literacia**

### **2.1 – Esboço e implementação da proposta didática**

A proposta didática aqui apresentada<sup>1</sup> decorre, então, da questionação das práticas letivas observadas e da vontade de testar vias alternativas para a construção e sedimentação das

---

<sup>1</sup> A proposta didática é apresentada e discutida na íntegra no *Relatório Final* apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino no 1º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB.

aprendizagens. Foi implementada no ano letivo 2017/2018, numa turma do 6.º ano de escolaridade de uma escola sita no centro da cidade de Coimbra. A turma em questão era composta por 24 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos.

A proposta didática foi implementada durante uma semana, decorrendo em três sessões de 90 minutos e numa sessão de 45 minutos. Abaixo apresentamos a tabela 1, que resume a planificação da intervenção, permitindo uma perceção mais abrangente do trabalho desenvolvido com a turma.

**Tabela 1 - Sequência de atividades realizadas.**

Sessões	Tempo	Atividades
1	90'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho cooperativo: pesquisa orientada e resolução dos guiões de trabalho, com questões relativas a cada uma das estrofes d' <i>O poema do fecho éclair</i>, de António Gedeão (questões de dupla grafia de palavras; povos que trabalhavam os metais; produtos exóticos e as diferenças gastronómicas entre o oriente e o ocidente; técnicas de caça e formas de entretenimento na corte, no séc. XVI; origem do nome damasco; a moda no séc. XVI; surgimento do fecho éclair).</li> <li>- Apresentação oral dos trabalhos realizados.</li> </ul>
2	45'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade experimental em grande grupo: Será que a luz influencia o desabrochar da semente do agrião?</li> </ul>
3	90'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho cooperativo: ilustração das estrofes d' <i>O poema do fecho éclair</i>, de António Gedeão.</li> <li>- Leitura e montagem do poema em cartolina.</li> <li>- Deslocação à entrada da biblioteca para recolher as imagens relativas aos vocábulos desconhecidos pelos alunos.</li> <li>- Apresentação dos vocábulos e construção do glossário da turma.</li> </ul>
4	90'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre <i>O poema do fecho éclair</i>: análise do motivo pelo qual Filipe II possuía tantos luxos, debate sobre a importância da expansão portuguesa e sobre os aspetos negativos que envolveu, nomeadamente o trabalho escravo e a criação de conceitos de superioridade/inferioridade racial. Paralelo com os conceitos raciais atuais e problemas de racismo na atualidade.</li> <li>- Leitura e análise oral do poema <i>Lágrima de preta</i>, de António Gedeão: debate sobre o racismo.</li> <li>- Criação, em grupos ou individualmente, de poemas contra o racismo.</li> <li>- Apresentação dos poemas produzidos.</li> </ul>

A primeira sessão iniciou-se com a organização do espaço em que iríamos trabalhar e com o estabelecimento das regras necessárias para que as atividades decorressem da melhor forma e o processo de ensino e de aprendizagem não fosse prejudicado. Após constituídos aleatoriamente os grupos de trabalho e todas as regras estarem estabelecidas, introduzimos a sequência de atividades a realizar durante a semana: trabalharíamos um poema, mas só mais tarde o conheceriam na totalidade através das pistas que fossem sendo dadas e das atividades que fossem realizando ao longo das sessões. Nesta sessão, o trabalho dos grupos foi tutoriado pela professora

estagiária e orientado por guiões com questões do âmbito da História e do Português<sup>2</sup>.

Devido à morosidade do processo de estabelecimento de regras e da organização do ambiente de ensino e de aprendizagem, não foi possível que todos os grupos apresentassem o seu trabalho nesse dia, pelo que tiveram de o fazer na sessão seguinte.

A segunda sessão teve como atividade principal a realização de uma experiência, que possuía dois objetivos, um inerente às Ciências Naturais e outro inerente à disciplina de português: compreender o significado da palavra *desabrochar* e responder à questão-problema “Será que a luz influencia o desabrochar da semente de agrião?”

Como indução da atividade experimental, escrevemos no quadro dois versos do *Poema do fecho éclair*, de António Gedeão: *O copo era um gomo/Que em flor desabrocha*, questionando, em seguida, os alunos sobre o significado da palavra *desabrochar*. A turma mostrou alguma dificuldade em verbalizar uma definição para a palavra, confundindo o seu significado com *germinar* e sendo os sinónimos mais sugeridos *nascer*, *crescer* e *abrir*. Explicámos, então, que melhor do que ler uma definição num dicionário físico ou num dicionário *online* seria vermos o conceito acontecer diante dos nossos olhos.

A atividade foi realizada em grande grupo, porém, como a turma se mostrou mais agitada, pedimos ajuda a duas das alunas mais calmas. Apesar de os demais alunos não manusearem os materiais, participaram ativamente, dizendo sempre o que se deveria fazer em seguida e contribuindo para o preenchimento da carta de planificação da atividade experimental. Foram colocadas sementes em 2 vasos, um foi colocado à luz e outro à sombra, mas não foi possível responder à questão-problema no próprio dia<sup>3</sup>. Por isso, os alunos foram verificando ambos os vasos de sementes (figura 1), tendo conseguido dar uma resposta à questão-problema passados dois dias (figuras 2 e 3)<sup>4</sup>. Por forma a confirmar a resposta que já haviam dado (e a satisfazer a sua curiosidade), os alunos fizeram uma última verificação dos vasos, cerca de duas semanas após a realização da atividade experimental (figura 4).

**Figura 1 - Plantação das sementes de agrião no algodão.**



<sup>2</sup> Foram elaborados sete guiões diferentes que implicavam a pesquisa sobre questões relativas à evolução da moda, à gastronomia, ao comércio de produtos exóticos, à origem de palavras e à origem do fecho éclair. Por falta de espaço, não podemos apresentar aqui os guiões elaborados que, no entanto, podem ser consultados no *Relatório Final* apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

<sup>3</sup> Para responder a esta questão-problema é necessário esperar que a semente germine e desabroche, processo que pode levar alguns dias.

<sup>4</sup> Optámos por sementes de agrião, cuja germinação é muito rápida, para que os alunos pudessem observar os primeiros resultados ainda durante a fase de implementação das atividades planificadas.



Figura 3 – 1.<sup>a</sup> verificação: início do desabrochar das sementes que receberam luz solar.

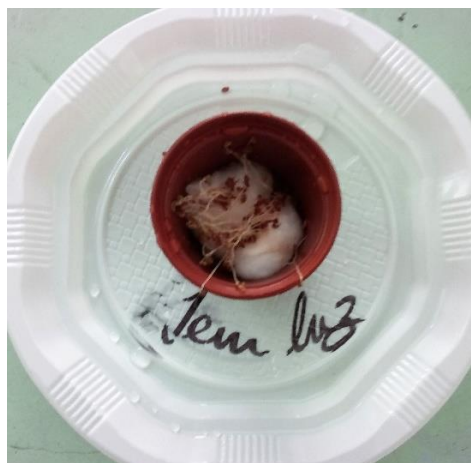


Figura 2 – 1.<sup>a</sup> verificação: germinação das sementes que não receberam luz



Figura 4 - Última verificação dos resultados da atividade experimental: as sementes de ambos os vasos germinaram, mas apenas as que receberam luz solar desabrocharam.

Na penúltima sessão, realizámos trabalho cooperativo em pequenos grupos. Desta feita, procurámos aliar a Expressão Plástica às nossas atividades. No início da sessão, lembrámos as regras a cumprir durante a realização do trabalho de grupo e, posteriormente, entregámos aos grupos, aleatoriamente, quadras do Poema do fecho éclair com vocábulos (cujo significado pensámos que seria desconhecido dos alunos) destacados a negrito, solicitando que as ilustrassem. Como esperado, os alunos questionaram o significado das palavras destacadas, mas foi-lhes pedido que executassem a atividade com base nas conceções que tinham sobre o significado daquelas palavras.

Com as estrofes ilustradas chegara, finalmente, a hora de dar a conhecer aos alunos o poema que tínhamos vindo a trabalhar. Para que tal fosse possível, pedimos a alunos que lessem de um livro facultado pela professora estagiária, ordenadamente, o poema, estrofe a estrofe. À medida que cada estrofe ia sendo lida, o grupo que a tinha ilustrado deveria dirigir-se ao quadro e colar o seu trabalho numa cartolina para o efeito (figura 5). Assim, todo o poema foi (re)construído e lido por todos os alunos da turma.



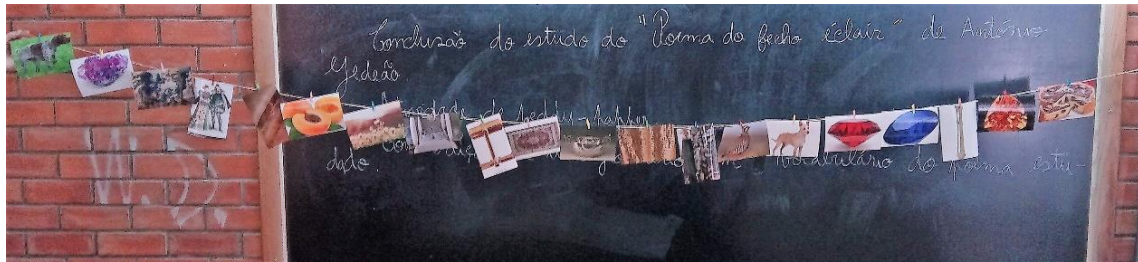
Figura 5 - Poema do fecho éclair, completo e ordenado numa cartolina.

Depois do primeiro contacto com o poema completo, surgiu o momento de os alunos descobrirem o significado das palavras destacadas, mas, antes, teriam de descobrir onde tínhamos escondido os significados. Para tal, escrevemos no quadro a/o seguinte quadra/enigma, da nossa autoria, na/o qual ocultámos, propositadamente, a palavra *biblioteca* para que os alunos depreendessem que deveriam ir buscá-las àquele espaço:



*Andam soltas as palavras,  
vagueiam pelo mundo à espera que o poeta  
as arrume em livros,  
e aos livros na sua \_\_\_\_\_.*

A turma foi acompanhada à biblioteca escolar onde todos os grupos tiveram oportunidade de ir buscar as imagens que ilustravam os vocábulos da sua quadra. Regressados à sala de aula, as palavras foram organizadas em grande grupo por ordem alfabética e foi construído o glossário (figura 6) de imagem/vocábulo correspondente ao significado das palavras destacadas em cada verso do poema.



**Figura 6 - Glossário construído pela turma.**

No final desta sessão, foi pedido aos alunos que, em casa, relessem o *Poema do fecho éclair*, de que lhes fora entregue uma cópia, e refletissem sobre o porquê de Filipe II ter tantos luxos e sobre a proveniência dos mesmos.

A terceira sessão iniciou-se com a releitura do poema e com a sua interpretação oral. Com base nas reflexões dos alunos, analisámos as referências históricas presentes no poema, procurando debater os proveitos da expansão portuguesa (que permitiram que Filipe II pudesse ostentar tantos luxos) e as desigualdades dela decorrentes. Do debate sobre a escravatura e sobre as diferenças entre os povos, passámos, naturalmente, à leitura e audição do poema *Lágrima de preta*, também de António Gedeão. Introduziu-se no debate o tema do racismo e, nesta sequência, sugerimos aos alunos que escrevessem um poema contra o racismo, dando-lhes tanta liberdade quanta nos foi/era possível. Permitimos que os alunos escrevessem o poema em grupo ou individualmente, segundo as suas preferências, que o escrevessem na rua, aproveitando o sol, ou dentro da sala de aula e que, se isso os ajudasse, ouvissem música, com auscultadores, para não incomodarem os colegas.

## **2.2 – Perceções sobre os resultados obtidos**

Os resultados aqui enunciados emergem da observação dos comportamentos e das reações dos alunos<sup>5</sup> ao longo da implementação da proposta didática descrita acima. A partir das intervenções registadas e da sua participação nas tarefas, conseguimos aferir a compreensão dos conteúdos trabalhados. Por seu turno, ainda que alguns alunos tenham participado mais do que outros e que alguns deles se limitassem a repetir ideias já apresentadas, as intervenções foram sempre pertinentes, denotando o seu interesse pelos conteúdos abordados.

De forma geral, no decorrer da implementação da proposta didática, verificou-se alguma

---

<sup>5</sup> A apresentação de todos os resultados e a sua discussão fez-se no *Relatório Final* para obtenção do grau de Mestre, apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra. Aqui, por limitações de espaço, apresentamos apenas as reflexões gerais decorrentes da implementação da proposta didática.

agitação, sem que, no entanto, tenham ocorrido situações de indisciplina. Do nosso ponto de vista, o bulício deveu-se ao facto de os alunos não estarem habituados a trabalhar com a metodologia proposta (trabalho cooperativo e pela descoberta). E, porque nunca deixaram de se envolver nas atividades que estavam a realizar, parece-nos que a agitação sentida em alguns momentos denotava o seu entusiasmo, a sua motivação e a sua ansiedade por descobrir o que iriam fazer em seguida. De todos os modos, consideramos que o estabelecimento de regras no início da primeira sessão e a explicação do que iria ser feito ao longo da semana foram elementos essenciais e benéficos para o decorrer dos trabalhos, na medida em que a curiosidade dos alunos foi estimulada e eles foram plenamente integrados no processo de ensino e de aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas ações aquando da realização dos diversos trabalhos.

Uma vez que durante toda a semana foram visíveis o compromisso na resolução das tarefas, a maturidade, a responsabilidade, o entusiasmo, o espírito de entreajuda e a motivação dos alunos, julgámos pertinente premiá-los na última sessão de intervenção, dando-lhes liberdade para realizarem a atividade de produção do poema como mais lhes aprouvesse.

Apesar de não ter sido possível elaborar um instrumento de medição exata para avaliar as aprendizagens verificadas ao longo da semana, cremos que da observação feita podemos afirmar ter havido resultados positivos e aprendizagens significativas<sup>6</sup>.

### 3 - Considerações finais

Efetivamente, muito embora comecemos a ver surgir em alguns agrupamentos de escolas projetos educativos que rejeitam metodologias de ensino/aprendizagem centradas no professor<sup>7</sup> e metodologias de ensino diretivo/expositivo, o recurso a metodologias de trabalho diferenciadas raramente é uma prática letiva de professores em sala de aula. Pretere-se o trabalho cooperativo, porque causa agitação em sala de aula e porque há falta de tempo para cumprir com o *Programa* definido pelo MEC. Cerra-se a porta à interdisciplinaridade no 2.º CEB devido aos vários obstáculos que encontra (Pombo, 2004).

Apesar das dificuldades sentidas na aplicação deste tipo de propostas de trabalho, a perceção dos resultados obtidos com a implementação da proposta didática que delineámos leva-nos a acreditar que, com base no trabalho cooperativo, na articulação dos saberes e na construção autónoma do conhecimento por parte dos alunos, sob orientação, se formam e educam cidadãos conscientes, dotados de espírito crítico e de capacidade para trabalhar em equipa, para avaliar as melhores opções e para tomar decisões no decurso da sua vida. Para além disso, acreditamos que esta metodologia de trabalho é não só uma forma de construir e cimentar aprendizagens, mas também uma forma de promover e desenvolver literacias, comunicação, resiliência e capacidade de resolução de problemas.

Finalmente, com a aplicação desta proposta, foi-nos possível confirmar que há outras vias para a construção e sedimentação do conhecimento, que não contemplam a compartimentação dos saberes. Vias essas que parecem ser mais entusiasmantes e cativantes para os alunos, inculcando-lhes vontade e gosto por aprender. Vias essas que fomentam uma boa relação com o professor, benéfica para os processos de ensino e de aprendizagem e influenciadora do rendimento escolar dos alunos (Lopes & Silva, 2010). Vias essas que promovem o

---

<sup>6</sup> O instrumento de medição não pôde ser construído porque a proposta didática aqui apresentada esteve em risco de não se poder implementar: a professora cooperante só permitiu a sua implementação já em meados de maio, quando o estágio e o ano letivo estavam prestes a terminar.

<sup>7</sup> Salientamos, a título de exemplo, os projetos educativos do Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha, do Agrupamento de Escolas de Carcavelos ou do Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva.

desenvolvimento de literacias várias nos alunos, facultando-lhes os instrumentos para que venham a ser profissionais e cidadãos ativos e conscientes na sociedade.

Estamos, não obstante, conscientes de que desenvolver competências, isto é, “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (d’Oliveira Martins, 2017, p. 19), a partir de metodologias interdisciplinares, de trabalho cooperativo ou de trabalho de projeto requer que o educador/professor tenha a coragem de inovar, que seja criativo e, sobretudo, que seja capaz de trabalhar sem rede e sem espartilho. Mais ainda, abraçar práticas letivas que contemplem estas metodologias de trabalho, para desenvolver as competências definidas no *Perfil dos Alunos*, exige que os demais Educadores, muito particularmente os pais, cumpram o seu papel social e trabalhem de forma concertada com os professores e com as instituições que as suas crianças frequentam.

## Referências bibliográficas

- Alonso, Luísa (2002). “Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular: o contributo do projeto PROCUR”. In *Investigação e Prática – Revista do GEDEI*, 5. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 62-88.
- Bovo, Marcos Clair (2004). “Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica”. In *Urutágua*, 7. Brasil: Maringá – Paraná. Obtido de <http://www.urutagua.uem.br/007/07bovo.htm> [consultado em 30 de junho de 2018].
- Branco, António (2005). “A poesia na aula de português (2º e 3º ciclos do Ensino Básico): Interrogações”. In *No branco do sul: as cores dos livros. Encontros sobre literatura para crianças e jovens - Actas*. Lisboa: Editorial Caminho, pp.57-69.
- Buesco, Helena Carvalhão; Morais, José; Rocha, M<sup>a</sup> Regina e Magalhães, Violante F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Cabral, Manuela (2002). *Como abordar...o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- Collazos, Cesar A. & Mendoza, Jair (2006). “Cómo aprovechar el ‘aprendizaje colaborativo’ en el aula”. In *Educación y Educadores*. vol. 9, 2, pp. 61-76.
- Correia, Alda Fernanda Alves; Matos, Joana Coutinho e Teixeira, Carlos (2015). *A abordagem do texto poético em manuais do 2.º CEB. Análise de tipologias textuais, temas e propostas didáticas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Obtido de <http://hdl.handle.net/10198/17361> [consultado em 22 de abril de 2018].
- Corso, Helena Vellinho e Salles, Jerusa Fumagalli de (2009). “Relação entre a leitura de palavras isoladas e a compreensão de leitura textual em crianças”. In *Letras de Hoje*, vol. 44, 3, pp. 28-39.
- d’Oliveira Martins, Guilherme (Coord.) (2017). *Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/DGE.
- Duarte, Inês (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência/DGE.
- Gedeão, António (1982). “Lágrima de Preta”. In *Poesias Completas*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, pp. 96-97.
- Gedeão, António (2017). “Poema do fecho éclair”. In Vieira, Alice (org.), *O meu primeiro álbum de poesia*. Lisboa: D. Quixote, p. 30.
- Gonçalves, M<sup>a</sup> Lourdes Bacicheti (2009). *Poesia infantil: uma linguagem lúdica*. Porto Alegre: Universidade Estadual de Maringá.

- Guedes, Teresa (1990). *Ensinar Poesia*. Porto: Asa.
- Johnson, David W. e Johnson, Roger T. (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. Alexandria/Virginia: Johnson Holubec.
- Lattuca, Lisa R.; Voight, Lois J. e Fath, Kimberly Q. (2004). “Does Interdisciplinarity Promote Learning? Theoretical Support and Researchable Questions”. In *The review of higher education*, vol. 28, 1, Las Vegas: Association of Study of Higher Education, pp. 23-48.
- Lopes, José & Silva, Helena Santos (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Morin, Edgar (1997). *Sobre la interdisciplinariedad*. In Publicaciones ICESI, pp. 9-15.
- Pombo, Olga (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Viseu: Relógio D'Água.
- Pombo, Olga (2005). “Interdisciplinaridade e Integração de Saberes”. In *Liinc em Revista*. vol. 1, 1. Obtido de <https://www.iliict.br/liinc> [consultado a 15 de outubro de 2018].
- Ribeiro, João Manuel (2007). “O valor pedagógico da poesia”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. vol. 41, 2, pp. 51-81.
- Ribeiro, João Manuel (2008). “O valor educativo da poesia e o seu ensino”. In *Mathésis*. 17, pp. 253-266.
- Weinstein, Carol Simon (1991). “The classroom as a social context for learning”. In *Annual Review of Psychology*. 42, pp. 493-525.
- Valéry, Paul (1991). “Poesia e pensamento abstrato”. In Maiza Martins Siqueira (trad.). In *Variedades*. S. Paulo: Iluminuras.

