

LIBERTAR POEMAS, DESPERTAR LEITORES: UMA
APROXIMAÇÃO À POESIA NUMA TURMA DO 5.º
ANO DE ESCOLARIDADE

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

JOANA MARGARIDA DIOGO CARLOS

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Susana Margarida da Costa Nunes

Leiria, fevereiro de 2026

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia
de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha professora orientadora e amiga, Susana Nunes, por toda a orientação, disponibilidade e apoio. Agradeço-lhe a confiança que depositou em mim, assim como a segurança e motivação que sempre me transmitiu.

A todas as instituições onde realizei a minha Prática Pedagógica, bem como às professoras cooperantes e supervisoras, pela forma acolhedora como me receberam, pelo acompanhamento atento e pelas oportunidades de aprendizagem proporcionadas.

Aos alunos com que me cruzei ao longo do caminho, que diariamente me recordaram o verdadeiro propósito de ensinar. Cada encontro, cada aula e partilha contribuíram para a pessoa e a professora que continuo a aprender a ser.

Aos professores da ESECS, pela qualidade do ensino, pela dedicação demonstrada ao longo do curso e pelos desafios que me permitiram compreender, questionar e enfrentar a complexidade da realidade educativa.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pela força e incentivo, bem como por acreditarem nas minhas capacidades. Sem o vosso apoio, este caminho não teria sido possível.

Ao meu namorado, pela paciência, pelo apoio inabalável, pela compreensão e pela presença constante, sobretudo nos momentos mais exigentes deste percurso.

Às minhas colegas de curso, pelo companheirismo e por todos os momentos que partilhamos, das dificuldades às conquistas.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se estruturado em duas dimensões complementares: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva apresenta uma reflexão crítica e fundamentada sobre as diversas Práticas Pedagógicas, realizadas em diferentes contextos de ensino. Nesta dimensão evidenciam-se as aprendizagens mais significativas e os principais desafios enfrentados, com particular enfoque no ciclo de observação, planificação, atuação, avaliação e reflexão. Destaca-se ainda a adoção de metodologias ativas e de estratégias diversificadas, orientadas para a promoção da participação e da motivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão investigativa centra-se numa investigação desenvolvida numa turma do 5.º ano de escolaridade, com o objetivo de compreender a relação que os alunos estabelecem com a poesia e de analisar de que forma a implementação de uma sequência de atividades didáticas pode contribuir para promover o seu interesse por este modo literário. O estudo assume a configuração de um estudo de caso de natureza mista, integrando abordagens qualitativas e quantitativas e recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Os resultados indicam uma evolução globalmente positiva na relação dos alunos com a poesia, traduzida no aumento do gosto, na maior frequência de leitura e escrita de poemas, bem como no envolvimento emocional e afetivo dos participantes. Embora esta evolução não tenha ocorrido de forma uniforme, os dados sugerem que a intervenção contribuiu efetivamente para aproximar a maioria dos alunos da poesia, promovendo em simultâneo o desenvolvimento da competência leitora e da dimensão socioafetiva.

Palavras chave

Competência Leitora, Educação Literária, Poesia, Texto Poético, Sensibilidade Estética.

ABSTRACT

This report was prepared as part of the Master's Degree in Teaching for the First Cycle of Basic Education and Portuguese, History and Geography of Portugal in the Second Cycle of Basic Education and is structured into two complementary dimensions: the reflective dimension and the investigative dimension.

The reflective dimension presents a critical and well-grounded reflection on the various Teaching Practices carried out in different educational contexts. This section highlights the most significant learning experiences and the main challenges encountered, with particular emphasis on the cycle of observation, planning, implementation, assessment and reflection. It also emphasizes the adoption of active methodologies and diversified pedagogical strategies aimed at promoting students' participation and motivation in the teaching-learning process.

The investigative dimension focuses on a study conducted in a 5th-grade class, aiming to understand the relationship students establish with poetry and to analyze how the implementation of a didactic sequence may contribute to fostering their interest in this literary form. The study is framed as mixed-methods case study, integrating qualitative and quantitative approaches and making use of different data collection techniques and instruments.

The results indicate an overall positive development in students' relationship with poetry, reflected in an increased enjoyment, a higher frequency of poetry reading and writing practices, as well as greater emotional and affective engagement. Although this progress did not occur uniformly, the data suggests that the intervention effectively contributed to bringing most students closer to poetry, simultaneously promoting the development of reading competence and socio-affective skills.

Keywords

Reading Competence, Literary Education, Poetry, Poetic Text, Aesthetic Sensitivity.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Índice de Gráficos.....	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
Parte 1 – Dimensão Reflexiva	3
1. Contextualização	3
2. Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB I - 1.º ano	3
2.1. Ciclo Pedagógico: Observar-Planificar-Intervir-Avaliar-Refletir	6
2.2. Abordagens Didáticas no 1.º ano.....	11
3. Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB II - 3.º ano	14
3.1. Ciclo Pedagógico: Observar-Planificar-Intervir-Avaliar-Refletir	16
3.1. Abordagens Didáticas no 3.º ano.....	22
4. Prática Pedagógica em contexto de 2.º CEB – 5.º ano	24
4.1. Ciclo Pedagógico: Observar-Planificar-Intervir-Avaliar-Refletir	26
4.2. Prática Pedagógica na Disciplina de Português.....	31
4.3. Prática Pedagógica na Disciplina de HGP.....	37
5. Síntese.....	41
Parte 2 – Dimensão Investigativa	43
1. Apresentação e Contextualização do Estudo.....	43
1.1. Motivação para a Investigação	43
1.2. Pertinência do Estudo	44

1.3. Questão de Partida e Objetivos da Investigação.....	45
2. Enquadramento teórico.....	45
2.1. A Presença da Poesia nos Documentos Orientadores do Ensino Básico ...	45
2.2. Poesia em Contexto Escolar: Valor, Potencialidades e Desafios	47
2.2.1. Valor Educativo e Potencialidades	47
2.2.2. Desafios no Ensino da Poesia.....	51
2.3. O Papel do Professor	53
2.4. Estratégias de Ensino em Sala de Aula	54
2.5. Síntese.....	57
3. Metodologia.....	58
3.1. Opções Metodológicas	58
3.2. Participantes no Estudo	60
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	60
3.4. Procedimentos	62
3.5. Técnica de Análise de Dados.....	63
4. Sequência de Atividades.....	64
4.1. Contextualização	64
4.2. Planificação das Sessões.....	65
4.3. Relato e Descrição das Sessões	66
5. Apresentação e Discussão dos Resultados	73
5.1. Inquérito por Questionário.....	73
5.2. Análise dos Questionários	74
5.2.1. Secção 1	74
5.2.2. Secção 2.....	79
5.3. Inquérito por Entrevista.....	89
5.4. Análise da Entrevista.....	89
5.5. Síntese dos Resultados	95

6. Conclusões do Estudo.....	96
Considerações Finais	99
Bibliografia.....	100
Anexos.....	1
Anexo 1 – Recurso “Caixinha dos Sons” – 1.º ano do 1.º CEB	1
Anexo 2 – Atividades desenvolvidas no âmbito da Planificação Integradora “Literacia dos Oceanos” – 1.º ano do 1º CEB	1
Anexo 3 – Atividades desenvolvidas no âmbito da Planificação Integradora “Uma Viagem Cultural” – 3.º ano do 1.º CEB.....	2
Anexo 4 – Teste de avaliação de HGP	2
Anexo 5 – Teatro de fantoches	3
Anexo 6 – Ficha de opinião sobre a obra <i>A Fada Oriana</i>	3
Anexo 7 – Jogo de cartas e de tabuleiro sobre a Expansão Marítima portuguesa.....	4
Anexo 8 – Autorização da escola para a recolha de dados.....	5
Anexo 9 – Autorização dos Encarregados de Educação para a recolha de dados.....	6
Anexo 10 – Poema <i>Estações</i> de José Jorge Letria.....	7
Anexo 11 – Gaiola de poemas.....	7
Anexo 12 – Textos poéticos selecionados para a atividade da gaiola	8
Anexo 13 – Poema <i>A Liberdade o que é?</i> de José Jorge Letria	9
Anexo 14 – Poema <i>Coisas que Não Há que HÁ</i> de Manuel António Pina	9
Anexo 15 – Atividade lúdica <i>Missão Palavras Perdidas</i>	10
Anexo 16 – Guião orientador para a atividade de escrita ao ar livre.....	11
Anexo 17 – Excerto do <i>Canto V</i> da obra <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões.....	11
Anexo 18 – Tabela sobre as principais características do Adamastor.....	12
Anexo 20 – Folheto informativo para o concurso de poesia	12
Anexo 21 – Portefólio do projeto <i>Libertar poemas, despertar leitores</i>	13
Anexo 22 – Grelha de observação para o concurso de poesia.....	13
Anexo 23 – Questionário inicial.....	14

Anexo 24 – Questionário final.....	15
Anexo 25 – Transcrição integral da entrevista	16
Anexo 26 – Guião da entrevista	19

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Respostas dos alunos sobre o conceito de poesia registadas no <i>Mentimeter</i> ...	67
Figura 2 – Registos da atividade de libertação de um poema aleatório da gaiola.....	68
Figura 3 – Exposição dos poemas visuais produzidos pelos alunos	68
Figura 4 – Exemplo de ilustração de um aluno	69
Figura 5 – Evidências da atividade de escrita ao ar livre	70
Figura 6 – Exemplos de retratos do Adamastor criados pelos grupos	71
Figura 7 – Ensaios para o concurso de poesia	72
Figura 8 – Evidências do concurso de poesia <i>Paisagens com Voz</i>	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Principais abordagens didáticas implementadas na turma do 1.º ano.....	11
Tabela 2 – Principais abordagens didáticas implementadas na turma do 3.º ano.....	22
Tabela 3 – Principais atividades/estratégias implementadas na disciplina de Português	31
Tabela 4 – Principais atividades/estratégias implementadas na disciplina de HGP.....	38
Tabela 5 – Estratégias de ensino para abordar a poesia em sala de aula.....	55
Tabela 6 – Planificação das sessões do projeto de intervenção.....	65
Tabela 7 – Análise da questão 2 do questionário inicial	83
Tabela 8 – Análise da questão 2 do questionário final.....	86
Tabela 9 – Categorias e subcategorias da análise da entrevista	90

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparação das respostas à questão 1 dos questionários.....	74
Gráfico 2 – Respostas à questão 2 do questionário inicial	75
Gráfico 3 – Respostas à questão 2 do questionário final.....	75
Gráfico 4 – Respostas à questão 3 do questionário inicial	76
Gráfico 5 – Respostas à questão 3 do questionário final.....	76
Gráfico 6 – Comparação das respostas à questão 4 dos questionários.....	77
Gráfico 7 – Comparação das respostas à questão 5 dos questionários.....	78
Gráfico 8 – Respostas à questão 1 da secção 2 do questionário inicial.....	79
Gráfico 9 – Respostas à questão 1 da secção 2 do questionário final	81

ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

HGP – História e Geografia de Portugal

NEE – Necessidades Educativas Específicas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PLNM – Português Língua Não Materna

PNL – Plano Nacional de Leitura

PP – Prática Pedagógica

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), do Politécnico de Leiria. Este documento reflete o percurso formativo desenvolvido ao longo do Mestrado, integrando as experiências e aprendizagens decorrentes das diferentes Unidades Curriculares de Prática Pedagógica.

O principal objetivo deste relatório consiste em refletir de forma crítica, sistematizada e fundamentada sobre as Práticas Pedagógicas realizadas ao longo dos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025, em contextos do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Além disso, o relatório integra uma componente investigativa, desenvolvida no âmbito da disciplina de Português, numa turma do 5.º ano de escolaridade, que visa compreender a relação que os alunos estabelecem com a poesia e analisar de que forma a implementação de uma sequência de atividades didáticas pode contribuir para a promoção do seu interesse por este modo literário. O relatório encontra-se estruturado, assim, em duas dimensões complementares: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva centra-se na análise crítica das experiências vivenciadas ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas, realizadas em contextos educativos diversificados. Abrange intervenções desenvolvidas em turmas do 1.º e do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em escolas públicas do distrito de Leiria. Nesta dimensão, são analisados os processos de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão, evidenciando-se os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e a importância da reflexão enquanto eixo estruturante da prática docente.

A dimensão investigativa, por sua vez, emerge de uma problemática identificada no contexto da Prática Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico, relacionada com o desinteresse manifestado por alguns alunos em relação à poesia. Neste sentido, esta dimensão assume como foco o ensino da poesia em contexto escolar, procurando aprofundar a compreensão do seu valor educativo e das potencialidades de abordagens didáticas que promovam uma relação mais próxima, significativa e afetiva dos alunos com este modo literário. A investigação desenvolve-se segundo um estudo de caso de natureza mista, sustentada num referencial teórico consistente, que orienta a análise e interpretação dos dados recolhidos.

No que respeita à sua organização, a dimensão investigativa subdivide-se em seis secções. Numa primeira secção, procede-se à apresentação e contextualização do estudo, explicitando-se as motivações que estiveram na sua origem, a pertinência da investigação, a questão de partida e os objetivos definidos. Seguidamente, apresenta-se o enquadramento teórico, no qual se abordam aspetos relacionados com a presença da poesia nos documentos orientadores do Ensino Básico, o seu valor educativo, as potencialidades e os desafios associados ao seu ensino, o papel do professor na mediação da experiência poética, bem como algumas estratégias de ensino recomendadas na literatura. A terceira secção é dedicada à metodologia, contemplando as opções metodológicas adotadas, a caracterização dos participantes, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, assim como os procedimentos implementados ao longo do estudo. Posteriormente, apresenta-se a sequência de atividades implementada durante o projeto de intervenção. Na quinta secção são apresentados e analisados os resultados obtidos, que sustentam a secção final, dedicada às conclusões da investigação, às suas limitações e a possíveis perspetivas para investigações futuras.

O relatório encerra com algumas considerações finais, integrando as principais aprendizagens resultantes das dimensões reflexiva e investigativa, seguida da bibliografia consultada e dos anexos que complementam e sustentam o trabalho desenvolvido.

PARTE 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao longo desta dimensão, apresento uma reflexão crítica, sistematizada e devidamente fundamentada sobre as diversas Unidades Curriculares de Prática Pedagógica (PP), integradas no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Estas práticas foram desenvolvidas ao longo de quatro semestres de formação: no ano letivo de 2023/2024, os dois primeiros semestres decorreram em contexto de 1.º CEB; no ano letivo de 2024/2025, os dois últimos semestres realizaram-se em contexto de 2.º CEB.

A organização da presente dimensão segue a ordem cronológica das diferentes experiências de Prática Pedagógica realizadas. Inicia-se com a Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB I, realizada numa turma do 1.º ano de escolaridade, prosseguindo com a Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB II, numa turma do 3.º ano. Posteriormente, segue-se a Prática Pedagógica em contexto de 2.º CEB, com uma turma do 5.º ano, que reflete as intervenções realizadas nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP).

As experiências vivenciadas ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas permitiram-me contactar diretamente com contextos educativos reais e diversificados, tanto a nível organizacional como pedagógico e sociocultural. Ao longo do percurso, desenvolvi uma postura progressivamente mais autónoma, reflexiva e crítica. Cada uma das Práticas representou, igualmente, uma oportunidade de aperfeiçoamento de múltiplas competências, nomeadamente nas dimensões da observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão – pilares estruturantes da ação docente.

A reflexão que se apresenta nesta primeira parte do relatório procura, assim, espelhar os momentos mais relevantes deste percurso, evidenciando os principais contributos de cada contexto de Prática Pedagógica.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB I - 1.º ANO

A Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB I decorreu numa turma do 1.º ano de escolaridade, numa escola pública do concelho da Marinha Grande. Inicialmente, a turma era composta por 16 alunos, oito do género feminino e oito do género masculino.

Contudo, ao longo do semestre, registou-se a saída de um dos alunos, passando a turma a ser constituída por 15 crianças. As idades variaram entre os cinco e os sete anos, sendo que a maioria se situava na faixa etária dos seis anos.

Tratou-se de uma turma heterogénea, marcada por uma expressiva diversidade cultural, visível na presença de diferentes nacionalidades e contextos socioculturais. Dez alunos eram de nacionalidade brasileira, quatro de nacionalidade portuguesa (entre os quais três pertencentes à etnia cigana) e um aluno de nacionalidade indiana. Este último não dominava plenamente a língua portuguesa, embora comunicasse fluentemente em inglês.

Durante o semestre, a escola não contou com o apoio do/a docente responsável pelo ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), uma ausência que limitou significativamente o apoio linguístico aos alunos estrangeiros e que representou um desafio acrescido durante a PP. Considero que este apoio teria sido fundamental para o desenvolvimento das suas competências linguísticas e para facilitar a sua integração no contexto escolar. Ainda assim, todos os alunos de nacionalidade não portuguesa beneficiavam do acompanhamento de uma terapeuta da fala.

Destaca-se, também, a presença de um aluno com várias características associadas à hiperatividade, embora não existisse um diagnóstico formal. Este aluno apresentou um défice de atenção acentuado, exigindo, por isso, estratégias que favorecessem a sua concentração e participação nas atividades propostas, bem como a necessidade de um acompanhamento mais próximo e atento ao longo das aulas. As crianças com hiperatividade “podem apresentar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, que podem ser vencidas quando o professor se propõe a confrontar os próprios saberes, atuações e práticas com novos conhecimentos e estratégias, visando um ensino de qualidade” (Moura & Silva, 2018, p. 6).

Do ponto de vista comportamental, a turma revelou uma certa agitação, associada, sobretudo, à diferença de idades entre os alunos e aos diferentes ritmos de aprendizagem consequentes. No geral, tratou-se de uma turma participativa, ainda em fase de adaptação ao 1.º CEB e às exigências que este implica, nomeadamente no que se refere à interiorização de regras e rotinas escolares. Acresce que algumas crianças não frequentaram a Educação Pré-Escolar, etapa que, de acordo com a legislação portuguesa em vigor, não é de frequência obrigatória, sendo evidente, nestes casos, uma maior necessidade de apoio e acompanhamento.

Inicialmente, confesso que me sentia algo apreensiva, uma vez que se tratava da minha primeira prática em contexto de 1.º CEB. No entanto, superei as minhas expectativas, pois, embora me identifique mais com o contexto de 2.º CEB e com crianças de faixas etárias mais avançadas, considerei particularmente interessante e cativante a dinâmica das aulas neste ciclo de ensino, destacando-se a relação próxima e afetuosa que se estabelece entre professor-aluno. Desde os primeiros dias, criei laços de afetividade com os alunos, o que me surpreendeu e que constituiu, provavelmente, o aspeto mais marcante desta experiência: a relação professor-aluno.

Esta relação é reconhecida como um dos fatores determinantes para o sucesso educativo, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. O estabelecimento de uma ligação empática, segura e respeitadora entre professor e aluno favorece a motivação para aprender, contribui para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e do sentido de pertença. Mello e Rubio (2013) referem que a relação entre professor e aluno depende, em grande medida, do clima criado pelo docente, da empatia que estabelece com os seus alunos, da sua capacidade de escuta e reflexão sobre o nível de compreensão destes, bem como da construção de pontes entre o seu próprio conhecimento e o dos alunos. Neste contexto, senti que o vínculo afetivo estabelecido contribuiu para um ambiente positivo na sala de aula, incentivando o envolvimento dos alunos e promovendo o seu bem-estar.

Destaco que ao longo desta PP foram surgindo alguns desafios. Um dos principais consistiu na elaboração das planificações, na medida em que, nesta fase inicial, não possuía autonomia total no processo. Acresce ainda o facto de só ter acesso aos conteúdos a abordar no final de cada semana, o que limitava bastante o tempo disponível para planear as aulas e preparar devidamente os respetivos recursos. A gestão do tempo revelou-se outro obstáculo, exigindo uma adaptação rápida às exigências do quotidiano escolar. Além disso, a instituição onde decorreu a prática era de cariz tradicional, o que restringia a liberdade para experimentar metodologias e estratégias mais inovadoras, levando-me, por vezes, a recorrer com frequência ao manual escolar como principal recurso didático.

Apesar das dificuldades e limitações referidas, reconheço que progredi ao longo das intervenções, visto que consegui aperfeiçoar diversos aspetos do meu desempenho, nomeadamente na elaboração das planificações, tornando-me mais autónoma e capaz de as adequar aos objetivos de aprendizagem e ao perfil da turma. Ganhei, inclusivamente, maior confiança e domínio na gestão do tempo das aulas.

Ainda que se tratasse de um contexto de ensino tradicional, procurei explorar pequenas margens de liberdade, ao integrar estratégias diversificadas e ao tornar, sempre que possível, as atividades mais dinâmicas e interativas. Realço que a interação constante com as professoras cooperante e supervisora, assim como os momentos de reflexão conjunta, contribuiu, sem dúvida, para o meu crescimento, permitindo-me pensar criticamente sobre as minhas atuações e reajustá-las sempre que necessário.

2.1. CICLO PEDAGÓGICO: OBSERVAR-PLANIFICAR-INTERVIR-AVALIAR-REFLETIR

O ciclo pedagógico: observar-planificar-intervir-avaliar-refletir constitui um processo fundamental e contínuo no contexto educativo. Assumindo que a sua aplicação sistemática é essencial para uma prática intencional, consciente e orientada para a melhoria, procurei segui-lo de forma articulada, apropriando-me gradualmente de cada uma das suas dimensões e compreendendo a forma como estas se interligam.

A observação, primeira fase do ciclo pedagógico, teve a duração de duas semanas e revelou-se fundamental, pois permitiu-me conhecer melhor as crianças, avaliar o seu progresso, compreender as suas ações e interações com os adultos, com os pares e com os objetos, bem como identificar as suas individualidades. Considero que esta fase inicial me permitiu, principalmente, desenvolver estratégias de interação com os alunos, úteis para a adequação do processo de ensino-aprendizagem às suas características individuais. Tal como referem Dias e Morais (2004), através da observação “podem ser identificadas as variáveis presentes e as interações, providenciando o material para uma análise objetiva da situação e para a construção de uma consciência crítica de si mesmo e dos outros, na situação em questão” (p. 51).

Importa salientar que a observação participante se complementou com a construção e utilização de grelhas de observação, o que permitiu uma sistematização rigorosa dos dados recolhidos. Além disso, realizou-se uma entrevista à professora cooperante para aprofundar a análise. Esta abordagem metodológica possibilitou uma identificação detalhada das dinâmicas espaciais e sociais presentes na instituição.

Embora a professora cooperante recorresse, na maioria das vezes, ao manual escolar como principal recurso didático, algumas das estratégias que implementava eram verdadeiramente admiráveis, nomeadamente a estratégia de regresso à calma, na qual solicitava aos alunos que se mantivessem em silêncio e baixassem a cabeça na mesa durante alguns minutos. Após estes breves momentos, era visível uma melhoria nos níveis de atenção, memória e concentração. Outro aspeto digno de destaque era o ambiente

inclusivo que promovia na sala de aula, garantindo que todos os alunos se sentissem acolhidos e valorizados, independentemente das suas diferenças. Perante um contexto marcadamente multicultural, era evidente o seu compromisso com a promoção da interculturalidade, sobretudo através do diálogo e da valorização das diversas culturas presentes na turma. Esta dedicação assume particular relevância em contextos multiculturais, pois, como evidenciado por Gonçalves e Costa (2019), apenas através da interculturalidade será possível promover interações positivas e prevenir a perpetuação da intolerância.

Ao longo da observação, tornou-se evidente que os alunos se encontravam ainda em processo de adaptação ao contexto de 1.º CEB. Tendo transitado recentemente da Educação Pré-Escolar para o 1.º ano, era notório que ainda não estavam totalmente familiarizados com as regras da sala de aula, com a exigência de permanecerem sentados longos períodos e, acima de tudo, demonstravam uma forte necessidade de estabelecer um vínculo afetivo com a professora titular, expressa, por exemplo, nos frequentes pedidos de abraços ao longo do dia.

Segundo Correia e Pinto (2008), “a transição de ciclo escolar constitui uma experiência significativa na vida de uma criança ou jovem, e um grande desafio ao seu desenvolvimento existindo evidências de um aumento dos níveis de stress e perturbação emocional associados a essas transições” (p. 1). Consequentemente, é essencial que a adaptação ocorra gradualmente, já que uma integração bem-sucedida no contexto escolar favorece o sucesso educativo, pois as trocas, interações e vínculos estabelecidos com os outros são condições fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, a representação simbólica, a linguagem e o pensamento (Serra, 2004).

Relativamente aos interesses dos alunos, através da observação participante consegui identificar um gosto comum pela área da Educação Artística, especialmente pelas Artes Visuais e pela Música. Com base nesta constatação, na fase seguinte do ciclo pedagógico, procurei planificar atividades articuladas com estas áreas, de modo a ir ao encontro dos interesses manifestados pelos alunos.

No que concerne à fase de planificação procurei conceber propostas pedagógicas que respondessem às necessidades, ritmos e interesses identificados. Desta forma, planificar tornou-se uma extensão direta da observação, possibilitando-me organizar intencionalmente os objetivos de aprendizagem, desenvolver recursos adequados e selecionar estratégias que promovessem a participação ativa e o envolvimento dos alunos.

A planificação é uma tarefa exigente que requer uma reflexão a diversos níveis, para que se afirme como elemento orientador da prática pedagógica e referencial na análise das escolhas e decisões pedagógicas que tomamos. Considero que planificar é, essencialmente, um ato de decisão de grande responsabilidade, pois, como defende Serrazina (2017), planificar corresponde ao “momento em que os professores tomam decisões que, em última análise, têm um forte impacto nas oportunidades que os alunos têm para aprender” (p. 9). Do meu ponto de vista, a planificação é mais do que a preparação de uma aula, esta representa, também, um momento de preparação do próprio professor. Torna-se imprescindível, por isso, refletir continuamente sobre as opções pedagógicas ao longo do processo.

No início, reconheço que dedicava muito tempo à elaboração das planificações. No entanto, com a aproximação ao contexto educativo e com a experiência adquirida, este processo tornou-se mais fluido e eficiente. Além disso, não foi fácil encontrar, de imediato, uma estrutura de planificação que correspondesse a uma efetiva preparação das aulas e, simultaneamente, que fizesse sentido para mim. Tal como referem Cosme *et al.* (2020), a planificação “deverá ser um documento que agilize a organização do trabalho pedagógico” (p. 60), pelo que é crucial adotar uma estrutura coerente com o nosso modo de trabalho, de forma a orientar devidamente a prática e a refletir criticamente sobre a mesma. Refletindo, hoje, sobre este aspeto, reconheço que, nesta primeira PP, ainda não dispunha de um modelo de planificação com o qual me identificasse plenamente. Este processo foi evoluindo à medida que realizei cada Prática Pedagógica.

Nas primeiras planificações, nem sempre consegui assegurar uma correta gestão do tempo das aulas. No entanto, com o decorrer da Prática, fui progressivamente superando esta dificuldade, reconhecendo que o resultado de uma gestão adequada dos minutos de uma aula, assim como o ritmo durante a mesma resultam numa aprendizagem mais consistente por parte dos alunos. Importa referir que esta melhoria ocorreu num contexto particularmente desafiante, tendo em conta que se tratava de uma turma com ritmos de aprendizagem muito distintos. Por conseguinte, tive de adaptar a gestão do tempo e das estratégias pedagógicas às características e necessidades individuais dos alunos. Essa adaptação foi emergindo de forma mais natural à medida que me familiarizei com a turma.

Acrescento, ainda, que, como referi anteriormente, tive alguma dificuldade em conciliar a planificação de atividades mais dinâmicas com o uso obrigatório do manual escolar, o qual era uma exigência institucional e, em certa medida, também uma

expectativa dos próprios Encarregados de Educação. Apesar de sentir vontade de inovar e experimentar diferentes abordagens, por vezes, senti-me limitada neste aspeto. Ainda assim, sempre que possível, procurei integrar atividades de carácter mais lúdico, que fossem ao encontro dos interesses das crianças e que respeitassem, simultaneamente, os conteúdos programáticos em vigor.

Posto isto, na fase da intervenção, com o intuito de colmatar a limitação referida, recorri frequentemente à introdução das temáticas através de atividades lúdicas e interativas, utilizando o manual escolar diariamente, mas apenas como recurso de consolidação das aprendizagens. De acordo com Guerreiro e Sousa (2016), “o lúdico é um bom facilitador da memorização e facilita a aprendizagem por descoberta, tornando as novas aprendizagens significativas” (p. 269), funcionando, assim, como elemento mediador no processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor captar a atenção e o interesse dos alunos, enquanto atua como um agente de motivação ao incentivar os alunos para as novas aprendizagens.

Através da dinamização deste tipo de atividades promovi a participação ativa dos alunos, levando-os a assumir um papel mais consciente e responsável no seu próprio processo de aprendizagem. A este propósito, Silva e Lopes (2018) afirmam que os métodos que favorecem uma participação ativa e o sentido de responsabilidade “são os que conduzem a maiores níveis de aprendizagem, autonomia e autorregulação, em benefício do aluno” (p. 198).

No âmbito das atividades desenvolvidas, para além de procurar incentivar a participação ativa dos alunos, preocupei-me em promover a interdisciplinaridade dos conteúdos, estabelecendo relações entre as várias áreas do conhecimento previstas nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Física e, com especial destaque, a Educação Artística. Ainda que, neste primeiro contexto de PP, o recurso à interdisciplinaridade tenha ocorrido pontualmente, constatei que os alunos se mostraram significativamente mais motivados e envolvidos nas atividades desta natureza. Ao compreenderem a lógica das propostas desenvolvidas sem sofrerem cortes de ligação entre os conteúdos, os alunos foram capazes de consolidar as aprendizagens de forma mais contextualizada e integrada. Como defende Vaideanu (2006), a interdisciplinaridade não anula a disciplinaridade, pois “o que se faz é derrubar as barreiras entre as disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o carácter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver” (p. 169).

Tratando-se de uma turma do 1.º ano de escolaridade, considero imprescindível o recurso às Artes Visuais, à Expressão Dramática e à Música, pelo que muitas das atividades propostas estabeleçam articulação com estas áreas. Partilhando esta perspetiva, Oliveira *et al.* (2021) concordam que é fundamental que as crianças contactem e estejam familiarizadas com a expressão artística desde tenra idade, enfatizando que “os primeiros anos de vida das crianças são os mais fundamentais para o seu desenvolvimento, pelo que todas as experiências de aprendizagem em que ela é imersa constituem poderosos catalisadores do seu desenvolvimento” (p. 21). Os mesmos autores acrescentam que a arte e a educação artística permitem alargar o universo cultural das crianças, pois envolvem-nas ativamente em processos criativos que despertam elevados níveis de atenção, envolvimento e persistência.

No que se refere ao processo de avaliação, este envolve um conjunto complexo de instrumentos e métodos diversificados, com diferentes finalidades, devendo ser orientada para a melhoria contínua das aprendizagens e para a garantia de oportunidades equitativas que permitam a todos os alunos um acompanhamento no processo de aprendizagem (Cosme *et al.*, 2020). Considero que no contexto desta PP, a sua concretização revelou-se limitada. Não existiram oportunidades efetivas de participação ativa no processo avaliativo, uma vez que não foram previstos momentos formais de avaliação ao longo da intervenção, possivelmente por se tratar de uma turma do 1.º ano de escolaridade, o que condicionou a minha experiência neste processo tão importante da Prática.

Assim sendo, a avaliação realizou-se, sobretudo, de forma informal, através do registo de notas de campo recolhidas durante a observação participante. Em algumas ocasiões, participei na correção de tarefas realizadas pelos alunos em sala de aula, contudo essa participação foi pontual e inserida num registo igualmente informal. No entanto, por iniciativa própria, juntamente com o meu par pedagógico, foram elaboradas algumas grelhas de avaliação da leitura, com o intuito de estruturar e sistematizar a recolha de dados sobre o desempenho dos alunos e acompanhar o seu progresso.

No que diz respeito à reflexão, embora esta constitua a fase final do ciclo pedagógico, considero que esteve presente de forma transversal ao longo de toda a Prática, assumindo-se, a meu ver, como uma dimensão indispensável em todas as etapas do processo. Concordo plenamente com Shulman e Shulman (2004), ao considerarem a reflexão como um elemento-chave para o desenvolvimento dos professores e para todo o processo de aprendizagem. Partindo do princípio de que a reflexão pressupõe a crítica, um profissional reflexivo deve ser capaz de refletir sobre a sua prática, problematizando

a ação pedagógica e reconstruindo-a, sempre que necessário, de forma criativa. Como realçam Silva e Lopes (2018), “os professores reflexivos refletem sobre as situações da prática e analisam o que fizeram e porque o fizeram e consideram, através da atividade reflexiva, como poderão melhorar a aprendizagem dos seus alunos” (p. 242).

Neste sentido, ser um professor reflexivo significa ser um profissional que questiona o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura aprender. Reconheço que, nesta fase do meu percurso académico, as minhas reflexões revelavam-se ainda predominantemente descritivas e pouco críticas (aspeto que acredito ter evoluído significativamente ao longo do Mestrado). As reflexões escritas semanais, articuladas com as reuniões com as professoras supervisora e cooperante, foram decisivas para identificar áreas de melhoria e aperfeiçoar gradualmente as minhas intervenções.

Assim, ao longo deste percurso, desenvolvi progressivamente o meu pensamento crítico e reflexivo, analisando e refletindo sobre a prática, o que me permitiu reconhecer as minhas potencialidades e fragilidades, assim como avaliar, de forma mais consciente, as minhas intervenções. Acredito que esta postura reflexiva é essencial para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, democrática e ajustada às necessidades dos alunos. Entendo, também, que um professor que não reflete terá maior dificuldade em adaptar-se aos contextos e turmas com que trabalha, dado que cada realidade é singular e acarreta desafios próprios.

2.2. ABORDAGENS DIDÁTICAS NO 1.º ANO

Os alunos nem sempre atribuem valor ou significado às suas aprendizagens, questionando, frequentemente, a sua utilidade e aplicabilidade no quotidiano. Perante esta realidade, procurei, ao longo das minhas intervenções, promover o envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, de forma a estimular o seu interesse. Neste sentido, apresento, de seguida, uma tabela com as principais abordagens didáticas implementadas ao longo da Prática, organizadas por áreas curriculares.

Tabela 1 - Principais abordagens didáticas implementadas na turma do 1.º ano (elaboração própria).

Área Curricular	Principais Abordagens Didáticas
Português	<ul style="list-style-type: none">- Introdução de grafemas com recurso a histórias, canções e lengalengas;- Treino da caligrafia;- Leitura de histórias à turma;- Criação de cadernos de leitura;- Desenvolvimento da consciência fonológica (trava-línguas, recursos audiovisuais e exploração do recurso “Caixinha dos Sons”);- Leitura e escrita de frases curtas;

	- Dinamização de jogos didáticos.
Matemática	- Jogos digitais (<i>Wordwall</i>) e físicos (dominó); - Manipulação de objetos (sólidos geométricos, marcadores e dinheiro); - Resolução de problemas e operações; - Elaboração de pictogramas; - Criação de um quanto-queres com adições; - Construção de sólidos com plasticina; - Composições geométricas inspiradas na obra <i>Áspide</i> .
Estudo do Meio	- Exploração de um livro interativo (Dia da Alimentação); - Visualização e discussão de vídeos; - Criação de uma árvore genealógica; - Utilização de jogos digitais.
Educação Artística	Artes Visuais: realização de postais, cestos e decorações para datas comemorativas, ilustrações, desenhos livres, construção de um boneco bidimensional, de paisagens temáticas, retratos, cartazes e de um painel de turma com decalque das mãos dos alunos. Expressão Dramática: jogos dramáticos, como a mímica. Música: audição de canções, criação de sequências rítmicas.
Educação Física	- Realização de jogos diversos (ex.: corrida de sacos imaginários).
Planificação Integradora “Literacia dos Oceanos” - comum a todas as áreas curriculares à exceção de Educação Física.	

Entre todas as abordagens desenvolvidas, destaco duas, que passo a explicar sucintamente, por considerar que enriqueceram as aprendizagens dos alunos e contribuíram positivamente para o aumento da sua motivação.

- Exploração do recurso “Caixinha dos Sons” (anexo 1):

A exploração deste recurso teve como principal objetivo o desenvolvimento da consciência fonológica, entendida como a “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas *et al.*, 2007, p. 9). Embora concebido para a Educação Pré-Escolar, a sua aplicação na turma revelou-se pertinente, dado a persistência de algumas dificuldades a nível da leitura e da escrita. Como afirmam Freitas *et al.* (2007), estas dificuldades surgem frequentemente associadas “ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes. O trabalho sobre a consciência fonológica na escola, [...] permitirá, como referimos, promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita” (p. 8).

Segundo os mesmos autores, a consciência fonológica desenvolve-se em três níveis: a consciência silábica, que consiste na capacidade de segmentar a palavra em sílabas; a consciência intrassilábica, que envolve a manipulação de grupos de sons dentro da sílaba; e a consciência fonémica, que implica a manipulação e identificação explícita dos sons da fala. O recurso em questão é constituído por quatro jogos que visam desenvolver estes níveis: o “jogo dos colares” que trabalha a consciência silábica; o livro

“Vamos fazer rimas!” centrado na rima enquanto elemento intrassilábico; o “jogo do som da palavra”, com suporte tecnológico, orientado para a consciência fonémica; e o jogo de “associação de palavras” que integra os três níveis.

A “Caixinha dos Sons” possibilitou o desenvolvimento de competências fundamentais ao nível da consciência fonológica, promovendo uma maior atenção aos sons da linguagem oral, melhor segmentação das palavras e um controlo acrescido sobre a produção da fala. Para além disso, este recurso contribuiu para o fortalecimento da cooperação entre pares, do espírito de entreajuda e da capacidade de resolver conflitos em grupo. As atividades foram realizadas em pequenos grupos, assegurando-se a participação ativa de todos os alunos, que demonstraram empenho e conseguiram superar com sucesso as tarefas e os jogos propostos.

- Atividades realizadas no âmbito da Planificação Integradora com base na temática “Literacia dos Oceanos” (anexo 2):

Esta proposta integradora foi desenvolvida ao longo de três sessões, através de uma abordagem ativa e interdisciplinar que articulou as áreas curriculares de Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística. Inicialmente, procurou-se sensibilizar os alunos para a poluição marinha e a importância da correta separação do lixo, a partir da leitura da obra *Uma Lição Vinda do Mar* de Carmen Garcia. A leitura e interpretação coletiva da história promoveu a escuta ativa, o pensamento crítico e a partilha de experiências pessoais dos alunos.

Na primeira sessão prática, os alunos construíram ecopontos reutilizando garrafas, que revestiram com papel de jornal e forraram com cores correspondentes aos diferentes tipos de resíduos (azul, verde, amarelo e vermelho). Posteriormente, participaram numa simulação de recolha de lixo, realizada numa caixa com areia, da qual retiravam objetos variados (papel, vidro, plástico, pilhas, entre outros) e os depositavam no contentor correto, com o apoio e observações dos colegas. Concluída esta etapa, contabilizaram os resíduos recolhidos e representaram os dados num pictograma, desenvolvendo competências de leitura e interpretação gráfica. Na sessão final do projeto, os alunos refletiram sobre possíveis soluções para combater a poluição e assistiram à canção *Proteger a Natureza*, explorada ao nível da letra e do ritmo, com a repetição do refrão acompanhada por movimentos corporais.

Considero que o projeto teve um impacto muito positivo, visível nas atitudes da turma, que passou a demonstrar maior cuidado na separação do lixo nos dias seguintes.

A planificação revelou-se coerente e com uma progressão lógica entre os momentos, reforçando o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência ecológica, responsável e participativa.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB II - 3.º ANO

A Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB II decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade, num Centro Escolar localizado no concelho de Leiria. A turma era constituída por 20 alunos, dos quais dezoito frequentavam o 3.º ano, uma aluna frequentava o 4.º ano e um aluno o 2.º ano, o que exigia uma atenção diferenciada às necessidades dos alunos. No total, sete alunas eram do género feminino e treze alunos do género masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, predominando os nove anos de idade.

A turma apresentava uma diversidade cultural assinalável, integrando alunos de quatro nacionalidades distintas: quinze alunos de nacionalidade portuguesa, três de nacionalidade brasileira, um de nacionalidade francesa e um de nacionalidade moçambicana. Apesar desta heterogeneidade, todos os alunos apresentavam o português como língua materna, o que favorecia a comunicação em sala de aula e eliminava a possibilidade de eventuais barreiras linguísticas.

Quanto aos apoios educativos, dois alunos beneficiavam de acompanhamento por uma terapeuta da fala, enquanto três alunos recebiam apoio individualizado fora da sala de aula, durante o período letivo. Além disso, seis alunos estavam sinalizados com Necessidades Educativas Específicas (NEE), nomeadamente perturbações como a dislexia e síndrome de espectro de autismo.

No que respeita ao comportamento dos alunos, verificou-se a ocorrência de alguns conflitos ao nível do relacionamento interpessoal, sobretudo em situações de cooperação e durante a realização de trabalhos de grupo. Não obstante, a turma mostrou-se, na generalidade, bastante participativa, comunicativa e motivada para aprender, apesar de apresentar ritmos de aprendizagem díspares entre os alunos.

Relativamente aos interesses manifestados pela turma, destacou-se uma preferência considerável pela área de Educação Física e, em contrapartida, alguma aversão em relação à área da Matemática, evidenciada por manifestações de desinteresse ou insegurança perante desafios matemáticos. Estas tendências foram inicialmente observadas em interações em sala de aula e, mais tarde, confirmadas através de questionários anónimos aplicados aos alunos.

Em contraste com o contexto da Prática Pedagógica anterior, esta instituição era significativamente mais moderna e dinâmica. Para além de dispor de instalações mais recentes e de maior dimensão, oferecia uma ampla variedade de recursos didáticos. Considero que esta nova realidade teve um impacto muito positivo nas intervenções realizadas, na medida em que me proporcionou maior liberdade de atuação e facilitou o acesso a diversos materiais.

Confesso que a transição para um ambiente educativo mais inovador trouxe consigo alguns desafios iniciais. Habituada a um contexto mais tradicional, enfrentei dificuldades em adaptar-me a um espaço onde a criatividade e a autonomia para planificar eram valorizadas e encorajadas. No entanto, esta mudança, embora inicialmente desorientadora, revelou-se extremamente gratificante e enriquecedora. A possibilidade de explorar diversas abordagens pedagógicas e a liberdade para inovar nas atividades propostas despertaram em mim uma motivação intensa e propiciaram um crescimento substancial. Sinto-me, por isso, profundamente grata por esta experiência, que me preparou para os passos seguintes do meu percurso, concedendo-me a confiança para arriscar e experimentar, algo que sempre ambicionei.

Destaco que, mais uma vez, um dos aspetos que me cativou imediatamente neste contexto consistiu na notável qualidade da relação entre professor-aluno. Esta relação manifestava-se através de um respeito mútuo evidente e de gestos de afeto que contribuíam para um ambiente de aprendizagem acolhedor e positivo. Um exemplo particularmente marcante ocorria logo à entrada da sala de aula: todas as manhãs, a professora cooperante cumprimentava cada aluno individualmente, à medida que iam entrando, criando, assim, uma ligação próxima e humana. Esta atitude reflete a importância da dimensão relacional no ato de educar, conforme expressa Cardoso (2013) ao afirmar que “educar não é mais do que a arte de seduzir” (p. 21).

Adicionalmente, a relação escola-família também se destacou positivamente neste contexto, dado que existia uma forte proximidade entre os Encarregados de Educação e a comunidade escolar. Tratando-se de um Centro Escolar localizado numa vila, verificou-se um acentuado sentido de comunidade: as famílias conheciam-se entre si e envolviam-se ativamente na vida escolar dos filhos, participando regularmente nas atividades promovidas pela instituição. Considero que esta participação constante contribuiu decisivamente para a criação de um ambiente educativo inclusivo, onde a aprendizagem era percecionada como uma responsabilidade partilhada entre escola e família.

A relevância desta relação de proximidade é confirmada por Nunes (2004), ao referir que ambos “devem assumir os seus papéis numa linha de cooperação mútua, integrando positivamente as normais diferenças culturais nas relações de diálogo e na ação educativa, como condição indispensável para o conhecimento dos educandos, a compreensão da sua mundividência e a consecução do seu sucesso escolar” (p. 32). Durante esta experiência, tive a oportunidade de observar, precisamente, como a abertura da escola à comunidade pode potenciar o sucesso educativo dos alunos, bem como o seu bem-estar e sentido de pertença.

3.1. CICLO PEDAGÓGICO: OBSERVAR-PLANIFICAR-INTERVIR-AVALIAR-REFLETIR

Começo por reforçar que a fase de observação é um dos momentos de grande significado formativo que ocorre durante o estágio. Conforme esclarecem Oliveira *et al.* (2017), não se trata de um “momento para definir erros ou acertos, mas sim de compreender a dinâmica que se instala em contextos escolares reconhecendo que cada uma das instituições de ensino possuem peculiaridade que demandam atenção específica” (pp. 621-622). Além disso, para que o professor possa intervir de forma fundamentada, terá de saber observar e problematizar, interrogando a realidade e construindo hipóteses explicativas (Estrela, 2008).

A observação decorreu ao longo de duas semanas consecutivas, o que me permitiu observar atentamente o funcionamento das aulas e conhecer a realidade educativa do novo contexto. A observação realizou-se, novamente, com grelhas de observação estruturadas e uma entrevista à professora cooperante. Incluiu-se, ainda, um inquérito por questionário dirigido aos alunos, com o objetivo de identificar as suas preferências.

Neste período, além de compreender as rotinas, dinâmicas e necessidades dos alunos, observei, também, práticas inspiradoras implementadas pela professora cooperante. Entre as várias estratégias pedagógicas observadas, destaco as seguintes: (i) os “10 minutos de leitura” acompanhados por uma melodia de fundo suave, uma prática diária que promovia um ambiente sereno propício à concentração; (ii) a partilha do plano da aula no quadro, no qual a professora pedia a opinião aos alunos acerca das propostas apresentadas, promovendo a sua participação, autonomia, pensamento crítico e sentido de responsabilidade no processo de aprendizagem; (iii) a utilização de recursos inovadores, como uma campanha, para recuperar a atenção dos alunos em momentos de dispersão e, ainda, (iv) o recurso a pequenas espátulas de madeira com o nome dos alunos,

utilizadas para selecionar, de forma aleatória e equitativa, os participantes nas diferentes atividades. Reconhecendo a pertinência destas estratégias para a aprendizagem dos alunos e para a gestão da aula, decidi integrá-las nas minhas próprias intervenções.

Embora a principal finalidade deste período fosse a observação, tive, neste contexto em específico, a oportunidade de intervir ocasionalmente em alguns momentos das aulas. Estas intervenções, ainda que pontuais, contribuíram para o fortalecimento do meu vínculo com os alunos, bem como para o desenvolvimento das minhas competências de gestão da sala. Esta proximidade com o contexto e com os alunos enriqueceu a minha compreensão das dinâmicas da turma, fundamental para uma planificação mais consciente nas semanas seguintes.

Seguindo para a fase de planificação, senti uma maior liberdade para experimentar diferentes abordagens, sem a obrigatoriedade de recorrer ao manual escolar. De facto, nesta PP, optei por prescindir completamente deste recurso. Esta flexibilidade revelou-se fundamental tanto para o meu desenvolvimento, permitindo-me experimentar, arriscar e crescer, como para os alunos, uma vez que consegui adequar as atividades às especificidades da turma, recorrendo a estratégias mais criativas e motivadoras.

Sinto que, durante esta experiência de estágio, evolui em diversos aspetos. O acesso antecipado dos conteúdos possibilitou-me preparar as aulas e os respetivos recursos didáticos de forma organizada e ponderada, o que contribuiu para uma planificação mais rigorosa e para a produção de materiais de maior qualidade. Os recursos didáticos são parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a descoberta, a compreensão e a consolidação de conceitos, pelo que a sua seleção e produção constitui-se como parte fundamental para a construção de ambientes promotores de aprendizagens ao apoiarem os alunos ao longo do processo (Cosme *et al.*, 2021). Gradualmente, fui também encontrando um modelo de planificação com o qual me identifiquei, o que facilitou a estruturação das aulas e uma reflexão crítica mais consistente sobre a minha prática. Fiquei particularmente satisfeita com a precisão com que consegui gerir o tempo das aulas, superando uma dificuldade sentida na Prática anterior e otimizando, assim, o aproveitamento do tempo em sala de aula.

Apesar dos aspetos positivos, é importante referir que, numa fase inicial, senti significativas dificuldades de adaptação e algum receio em arriscar. Embora se tratasse de uma ambição pessoal, senti-me, por diversas vezes, desorientada. No entanto, com o apoio da professora cooperante, consegui identificar e implementar estratégias inovadoras, ajustadas às necessidades da turma e capazes de estimular a sua motivação.

No âmbito da intervenção, tendo a oportunidade de arriscar e experimentar novas abordagens e propostas didáticas, optei por apostar na diversificação de estratégias pedagógicas. Entenda-se por estratégias “o conjunto de possibilidades que permitem operacionalizar cada um dos métodos e, por isso, corporizam as suas diferentes fases de planeamento” (Cosme *et al.*, 2021, p. 36). Destaco, assim, as principais estratégias mobilizadas durante esta PP: a diferenciação pedagógica, a dinamização de atividades e projetos interdisciplinares, a valorização de trabalhos de grupo, a promoção da aprendizagem ativa através da realização de atividades práticas, experimentais e interativas, bem como a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo do princípio de que os alunos são todos diferentes e de que o ensino deve responder, de forma equitativa e inclusiva, a essa diversidade, considero que a diferenciação pedagógica constitui uma aposta frutífera na promoção da aprendizagem. Com base em Barbosa (2019), esta consiste numa “forma de organizar e diferenciar as atividades e as interações, de modo que as crianças com necessidades e ritmos de aprendizagens variados possam dominar os conteúdos programáticos” (p. 45). As opções pedagógicas adotadas influenciam diretamente as oportunidades de aprender, pelo que diferenciar implica, inevitavelmente, reconhecer e atender à heterogeneidade presente na sala de aula. No caso da turma em questão, os alunos apresentavam ritmos de aprendizagem bastante distintos, o que justificou a aplicação pontual de estratégias diferenciadas, sobretudo na área da Matemática, visto que dois alunos revelavam menor dificuldade de aprendizagem. Para estes, foram desenvolvidos materiais diferenciados, com o objetivo de manter o seu interesse e motivação face às propostas desenvolvidas. Desta forma, evitou-se a sua estagnação e promoveu-se um desafio cognitivo adequado ao seu nível de desempenho.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, embora já a tivesse utilizado pontualmente no contexto anterior, apenas nesta PP compreendi verdadeiramente o seu potencial pedagógico. Como sublinham os autores Sousa e Pinho (2017), o recurso à interdisciplinaridade no ensino procura superar as limitações dos modelos tradicionais, que muitas vezes compartimentam o conhecimento em disciplinas isoladas, respondendo às exigências e necessidades educativas e sociais atuais. A interdisciplinaridade assumiu, portanto, um papel central nas propostas didáticas implementadas. As atividades e projetos interdisciplinares demonstraram o seu valor educativo, aumentando o envolvimento e motivação dos alunos, ao permitir-lhes entender a utilidade e aplicação

prática dos conteúdos. Para além disso, acredito que esta abordagem contribuiu para que os alunos estabelecessem conexões significativas e contextualizadas entre as várias áreas do conhecimento.

De igual modo, privilegiou-se a dinamização de trabalhos de grupo, reconhecendo que é imprescindível que as crianças desenvolvam competências a nível das relações interpessoais desde os primeiros anos de escolaridade. Tal como consta no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), os alunos devem desenvolver relações diversas e positivas entre si e com os outros, com base na colaboração, cooperação e interajuda. O mesmo documento sublinha, ainda, a importância de saberem resolver “problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico” (Martins *et al.*, 2017, p. 25). Neste contexto, a turma apresentava constrangimentos visíveis ao nível das relações interpessoais, pelo que a aposta sistemática em atividades práticas realizadas em grupo mostraram-se pertinentes para o reforço da cooperação, da empatia e do respeito mútuo, contribuindo para o desenvolvimento social e relacional da turma. A este respeito, Mendes *et al.* (2011) apontam para a dimensão atitudinal das atividades práticas, reforçando que estas “criam excelentes oportunidades para desenvolver hábitos de escuta e de respeito por opiniões divergentes, abertura para valorizar o trabalho cooperativo, ou ainda, perseverança e honestidade” (p. 3).

Atualmente, é também fundamental que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, os alunos estejam envolvidos ativamente, assumindo um papel central e participativo na construção do seu próprio conhecimento. As metodologias ativas surgem precisamente como um conjunto de abordagens concebidas para promover esse envolvimento. Segundo Carvalho (2022), a aprendizagem ativa é uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que pressupõe a aplicação do conhecimento a situações novas e autênticas, envolvendo todos os alunos e promovendo a discussão, a reflexão e o *feedback*. Esta abordagem estimula o pensamento crítico, atribui ao aluno a responsabilidade pela sua aprendizagem e caracteriza-se por ser iterativa, dialógica e, principalmente, colaborativa. O professor, por sua vez, assume um papel facilitador ou mediador da aprendizagem.

Realço, ainda, a pertinência da integração das TIC nas atividades propostas, considerando que o recurso a estas ferramentas proporciona “a expansão do conceito sala de aula, no qual se inclui a componente virtual, levando o ensino a outros níveis mais abrangentes e mais aliciantes que privilegiam a ação do aluno” (Alves *et al.*, 2015, p. 3).

Aproveitando o facto de todos os alunos disporem de um computador pessoal, no âmbito da oferta de escola em Literacia Social e Digital, realizaram-se, semanalmente, às terças-feiras à tarde, diversas atividades e projetos com recurso ao computador. Alinhadas com os princípios preconizados nas Orientações Curriculares para as Tecnologias de Informação e Comunicação (DGE, 2018), as atividades propostas procuraram promover a apropriação “de métodos de trabalho, de pesquisa e de investigação em ambientes digitais, desenvolvendo competências de seleção e análise crítica da informação no contexto de atividades investigativas” (p. 3). Assim, ao longo das semanas, os alunos desenvolveram significativamente as suas capacidades de literacia digital, demonstrando entusiasmo e motivação para aprender.

Relativamente à avaliação, conforme estabelecido na Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, esta organiza-se em duas modalidades específicas: a avaliação formativa (artigo 21.º) e a avaliação sumativa (artigo 22.º). Embora naturalmente diferentes nas suas finalidades e métodos, estas duas modalidades de avaliação pedagógica devem ser consideradas complementares, de forma a contribuírem conjuntamente para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

A avaliação formativa assume um carácter essencialmente pedagógico, sendo concebida como um processo contínuo e integrado no quotidiano da sala de aula. Trata-se, essencialmente, de “um processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2021, p. 3).

Por outro lado, a avaliação sumativa, contrariamente à modalidade anterior, não acompanha de forma sistemática o dia a dia do ensino e das aprendizagens. De acordo com Fernandes (2020), um dos propósitos da avaliação sumativa consiste em “recolher informação no sentido de formular um juízo acerca do que os alunos aprenderam, atribuindo-lhes, ou não, uma classificação. Dito de outra forma, a avaliação sumativa permite recolher, de forma pensada e deliberada, informações consideradas indispensáveis para classificar os alunos” (p. 4).

Deste modo, poder-se-á afirmar que a avaliação formativa se constitui, de certo modo, como “uma avaliação de proximidade, pois ela ocorre durante o dia a dia da sala de aula [...]. A avaliação sumativa, por seu lado, produz informação sistematizada e sintetizada, que é registada e tornada pública” (Fernandes, 2020, p. 4).

Com base na definição dos conceitos suprarreferidos, é possível afirmar claramente que, ao longo desta PP, recorreremos de forma intencional a ambas as modalidades de avaliação. Ainda que a avaliação formativa tenha assumido um papel predominante, tanto eu como o meu par pedagógico, tivemos também a oportunidade de participar em momentos de avaliação sumativa, nomeadamente através da realização de um teste de Português e outro de Matemática, ambos em formato digital. Durante a prática, foram mobilizados instrumentos de avaliação diversificados, com o objetivo de obter uma visão abrangente das capacidades, dificuldades e progressos dos alunos. Entre os instrumentos utilizados, destacam-se as grelhas de observação, provas digitais, o recurso a plataformas online (como o *Padlet*), e avaliações baseadas em trabalho colaborativo, nomeadamente trabalhos de grupo e apresentações orais.

Saliento, ainda, uma particularidade especialmente interessante deste contexto: os alunos participavam ativamente na sua própria avaliação, tendo ao seu dispor grelhas individuais que iam preenchendo à medida que eram avaliados. Este registo contínuo favorecia a consciencialização das aprendizagens, assim como o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade face ao seu percurso escolar.

Por fim, no que concerne ao processo de reflexão, este assumiu, uma vez mais, um papel central no meu desenvolvimento. As reflexões diárias e as semanais, sistematicamente registadas por escrito, permitiram-me pensar, repensar e adaptar a minha postura e as minhas decisões pedagógicas. Este exercício reflexivo contínuo permitiu-me desenvolver uma atitude crítica, tanto ao nível da autoavaliação, como da heteroavaliação, uma vez que refletia igualmente sobre a intervenção da minha colega de prática. Destaco, em particular, o aperfeiçoamento das minhas reflexões escritas que, em comparação com as produzidas no semestre anterior, se tornaram mais conscientes, críticas e menos descritivas. Reconheço, contudo, que foi no segundo ano de Mestrado, durante a Prática Pedagógica em 2.º CEB, que senti um maior crescimento da minha competência reflexiva.

Neste processo, o apoio constante das professoras, cooperante e supervisora, revelou-se inestimável. Assinalo, em particular, uma reunião realizada a meio do semestre, na qual se discutiram aspetos relativos à minha atuação. Este momento teve um impacto especialmente relevante, pois permitiu-me reconhecer que, apesar dos progressos efetuados, persistiam fragilidades, nomeadamente ao nível da postura em sala de aula, ainda condicionada por algum nervosismo, em parte associado à observação das aulas.

Dito isto, acredito que sem este suporte e acompanhamento, os avanços alcançados teriam sido substancialmente mais limitados.

3.1. ABORDAGENS DIDÁTICAS NO 3.º ANO

No âmbito da Prática Pedagógica realizada com a turma do 3.º ano, dinamizaram-se, diariamente, atividades interativas, dinâmicas e interdisciplinares, assentes em metodologias ativas que promoveram o envolvimento dos alunos. A tabela que se segue ilustra algumas das principais abordagens didáticas implementadas neste contexto.

Tabela 2 - Principais abordagens implementadas na turma do 3.º ano (elaboração própria).

Área Curricular	Principais Abordagens Didáticas
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos dramáticos, narrativos e poéticos; - Apresentações orais de textos e projetos realizados; - Leitura orientada da obra <i>A Maior Flor do Mundo</i> de José Saramago; - Atividades de escrita (resumo coletivo, tarefa de reescrita coletiva, escrita de uma narrativa a pares); - 10 minutos de leitura autónoma diária; - Jogos gramaticais e realização de <i>Kahoots</i>; - Participação no projeto <i>Caderno Escritas & Rabiscos</i>.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Tarefas em grupo (ensino exploratório); - Simulação de compras com recurso a um catálogo e dinheiro fictício; - Tarefa de reflexão no espelho; - Medição de massas de objetos com recurso a uma balança; - Realização de jogos didáticos online e físicos (ex.: dominó de frações); - Resolução de problemas matemáticos; - Utilização de Robôs.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Saídas de Campo (Dia da Árvore/Ambiente); - Investigação sobre árvores; - Projeto Escultura de um Mocho ou Coruja; - Atividade experimental: fases da Lua; - Simulador digital dos movimentos da Terra; - Projetos de pesquisa com recurso às TIC (abelhas, energia, oceanos).
Educação Artística	<ul style="list-style-type: none"> - Artes Visuais: postais e cestos para datas comemorativas, ilustração de histórias, pinturas inspiradas em Kandinsky, criação de abelhas com rolhas de cortiça, criação e afixação de painéis. - Música: realização de musicogramas e audição de canções; - Expressão Dramática: jogo de mímica e dramatizações.
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> - Danças de vários países; - Jogos diversos; - Rotina de regresso à calma: momento de elogio aos colegas.
Planificação integradora “Uma Viagem Cultural” (comum a todas as áreas curriculares).	

Dada a diversidade de abordagens didáticas implementadas, torna-se difícil eleger apenas algumas. Contudo, optei por destacar duas que, a meu ver, suscitaram um maior interesse por parte dos alunos e com as quais também me identifiquei particularmente.

- Atividades desenvolvidas no âmbito da Planificação Integradora “Uma Viagem Cultural” (anexo 3):

A planificação integradora “Uma Viagem Cultural” teve como principal objetivo promover a valorização da diversidade cultural e a educação para a interculturalidade, através de atividades interdisciplinares desenvolvidas ao longo de dois dias. Para além das Aprendizagens Essenciais (2018), esta proposta mostrou-se alinhada com o PASEO (2017) e com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017).

No primeiro dia, após a visualização de um vídeo sobre uma aluna de etnia cigana, promoveu-se um diálogo reflexivo sobre o respeito pelas diferenças culturais. De seguida, os alunos organizaram-se em grupos e exploraram contos tradicionais de vários países (Japão, China, Angola, Portugal e países árabes), os quais foram adaptados para textos dramáticos, para serem representados na segunda fase do projeto.

Ainda nesse dia, durante a aula de Educação Física, realizou-se uma sessão de dança, na qual os alunos aprenderam danças tradicionais da Turquia, Bélgica e Dinamarca. Através desta experiência, os alunos contactaram com elementos culturais distintos e desenvolveram competências motoras, rítmicas e sociais. A componente de Matemática surgiu integrada através de uma atividade de recolha de dados: os alunos visitaram outras salas da escola para identificar as nacionalidades e o género das crianças presentes. Os dados foram registados e utilizados para a construção de gráficos de barras, posteriormente apresentados à comunidade escolar.

No segundo dia, os alunos contabilizaram o total de nacionalidades registadas e elaboraram um painel para afixar na instituição. Seguiram-se as dramatizações, com adereços e caracterizações representativas de cada cultura. Após as apresentações, dinamizou-se um momento de *feedback* coletivo, no qual os alunos partilharam aprendizagens e destacaram os aspetos que mais apreciaram nas culturas exploradas. O projeto terminou com a visualização da canção *O ódio não pode ser para mim*, proporcionando um último momento de síntese e reflexão final, que reforçou valores como o respeito, a aceitação e a convivência entre culturas diferentes.

- Atividades de escrita em sala de aula:

Ao longo da PP, procurei diversificar e complexificar as propostas de escrita, partindo do princípio de que esta competência ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em atividades sequenciais (Barbeiro & Pereira, 2007).

Começo por destacar a atividade de escrita coletiva do resumo da obra *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago. Após a leitura integral do texto, promoveu-se um reconto oral que permitiu lembrar as ideias principais da narrativa. De seguida, envolvi a turma na redação coletiva do resumo, escrevendo no quadro as sugestões apresentadas pelos alunos, mediando o discurso, reformulando ideias e orientando-os para a construção de um texto coeso e objetivo. Esta atividade permitiu-lhes trabalhar a capacidade de síntese e a compreensão leitora, promovendo também um sentido de autoria coletiva e de valorização do conhecimento construído em conjunto.

Outro momento merecedor de destaque consistiu na proposta de reescrita coletiva de um texto narrativo produzido por um dos alunos. Com o seu consentimento, partilhei o texto com a turma e, em conjunto, analisamos os aspetos positivos e os pontos a melhorar. Através do diálogo, os alunos foram sugerindo alterações, refletindo sobre o vocabulário, a pontuação e a organização das ideias. Através desta atividade, constatei que os alunos se tornaram mais atentos aos seus próprios textos e desenvolveram uma atitude crítica e construtiva face à escrita. Para além disso, senti que se propiciou um ambiente de respeito mútuo, onde o erro se assumiu como uma oportunidade de aprendizagem.

Por fim, destaco a atividade de escrita a pares, a partir da narrativa visual *O Balãozinho Vermelho*, da autoria de Iela Mari. Após a observação atenta das imagens, dinamizei um momento de partilha de interpretações e formulação de hipóteses sobre a história. Seguidamente, cada par planeou e redigiu a sua narrativa, com liberdade para dar corpo às emoções, acontecimentos e desfechos sugeridos pelas imagens. No final, apresentaram os seus textos aos colegas, surpreendendo-me positivamente pela qualidade e criatividade demonstradas. Esta proposta possibilitou, assim, o desenvolvimento da expressão oral e escrita, bem como de competências como a escuta ativa, a negociação de ideias e a tomada de decisões em conjunto.

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 2.º CEB – 5.º ANO

A Prática Pedagógica em contexto de 2.º CEB decorreu numa turma do 5.º ano, numa escola pública localizada no concelho de Porto de Mós. A turma era composta por 24 alunos, dos quais onze do género masculino e treze do género feminino. Este grupo, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos, não apresentava casos de retenção escolar, sendo este o primeiro ano de frequência de todos os alunos na instituição.

No que respeita às nacionalidades presentes na turma, cinco alunas eram de nacionalidade brasileira, enquanto os restantes alunos eram de nacionalidade portuguesa. A turma apresentava a particularidade de frequentar o regime de Ensino Articulado de Música, no qual os alunos usufruíam de disciplinas artísticas, que complementavam a frequência extracurricular de aulas de instrumento. Entre tais disciplinas, destacavam-se a Formação Musical e a Classe de Conjunto Vocal. Os instrumentos praticados pelos alunos incluíam piano, guitarra, viola de arco, harpa, violino, canto, violoncelo, percussão, contrabaixo, trombone, órgão e oboé.

Ao nível de dificuldades de aprendizagem, apurou-se que apenas um aluno apresentava diagnóstico de dislexia e disortografia, o que implicou a aplicação de acomodações curriculares específicas em momentos de avaliação. Identificaram-se, ainda, três casos de dificuldades ao nível emocional e sociocomunicativo. A turma usufruiu de apoios educativos nas disciplinas de Matemática e Português, sendo este último assegurado pela professora cooperante e frequentado por cinco alunos.

Em termos comportamentais, constatou-se que a turma se mostrava, de modo geral, bastante participativa e interessada nos conteúdos abordados no âmbito das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal. Apesar de alguma agitação e de interrupções ocasionais durante momentos de comunicação oral, os alunos participavam ativamente, em especial nas atividades que incentivavam a partilha de ideias. A motivação para frequentar a escola, assim como o entusiasmo pela aprendizagem e pela descoberta, eram claramente perceptíveis. Contudo, uma das dificuldades observadas relacionou-se com a impaciência crescente e com a necessidade constante de estímulos, fatores que intensificavam a distração e o surgimento de conversas paralelas entre pares.

Atendendo a que se tratava de uma turma do 5.º ano, encontrei-me, uma vez mais, perante uma situação de transição recente entre ciclos de ensino. Esta mudança suscitou-me alguma preocupação, dada a diferença significativa entre o 1.º e o 2.º CEB. Tal como ressaltam Mac Iver e Epstien (1993), a transição para o 2º ciclo é particularmente desafiante, na medida em que os jovens enfrentam uma nova estrutura escolar, uma diferente organização da sala de aula, outras estratégias de ensino e novos padrões educativos. No entanto, com o decorrer do tempo, considero que tanto eu como os alunos conseguimos adaptar-nos facilmente a este novo contexto, sendo este, aliás, o ciclo com que mais me identifiquei ao longo do meu percurso formativo.

Apesar de procurar manter as expectativas moderadas, desde o primeiro momento neste novo contexto, senti-me muito bem acolhida pela comunidade escolar, em especial pela professora cooperante, cuja orientação, disponibilidade e simpatia facilitaram a minha integração e aumentaram a minha motivação. Algo que me surpreendeu particularmente nesta instituição consistiu no ambiente acolhedor e cooperativo entre docentes, visível na sala de professores, onde se verificava um espírito de ajuda e partilha. De facto, as relações humanas estabelecidas em contextos educativos influenciam significativamente a vivência pessoal e profissional de quem ensina. A meu ver, ser professor é, inquestionavelmente, uma profissão de natureza social e humana.

As principais dificuldades que enfrentei durante esta PP prenderam-se, sobretudo, com as condições físicas da sala de aula, que apresentava pouca iluminação natural, infiltrações de água em dias chuvosos e recursos tecnológicos limitados. Estes constrangimentos exigiram uma preparação rigorosa e a adoção de estratégias alternativas, de modo a assegurar a eficácia das atividades planificadas. Além disso, a gestão do tempo voltou a constituir um desafio nas minhas intervenções, principalmente na disciplina de HGP, visto que sofreu uma redução na carga horária a meio do semestre.

O contexto de 2.º CEB surpreendeu-me positivamente. Sempre idealizei exercer neste ciclo de ensino e, após esta experiência, essa convicção confirmou-se. Cresci de forma significativa ao longo desta Prática, tendo aperfeiçoado o meu desempenho em todas as dimensões do ciclo pedagógico, especialmente na dimensão reflexiva. Felizmente, neste contexto, também valorizaram a autonomia e a inovação, o que me proporcionou um ambiente seguro para arriscar, errar, aprender e evoluir de forma consciente e confiante.

4.1. CICLO PEDAGÓGICO: OBSERVAR-PLANIFICAR-INTERVIR-AVALIAR-REFLETIR

O período de observação, neste contexto, decorreu ao longo de três semanas. A recolha de dados contemplou notas de campo, um plano de observação, uma entrevista à professora cooperante e um breve questionário dirigido aos alunos. Embora a interação com as crianças fosse limitada durante esta fase, acredito que tenha sido suficiente para que se habituassem à nossa presença na sala de aula.

Para além de permitir uma aproximação à turma, a observação possibilitou compreender as metodologias adotadas, a relação estabelecida entre a professora e os alunos, bem como o funcionamento geral do 2.º CEB. A professora cooperante demonstrava uma proximidade relacional com os alunos, refletida num ambiente de

empatia, confiança e uma certa informalidade no trato. Durante este período, observei atentamente as estratégias que utilizava, destacando-se a aposta na diversificação pedagógica, através da integração de atividades práticas, partilha de vídeos e o uso do manual escolar como recurso de consolidação das aprendizagens. Ao observar as suas aulas, compreendi a importância de uma abordagem inclusiva e diversificada, a qual também procurei aplicar nas minhas intervenções.

A turma surpreendeu-me positivamente pelo interesse e pelas competências demonstradas. No que se refere à disciplina de Português, os alunos evidenciavam um bom domínio da escrita, apesar de persistirem algumas fragilidades ao nível da ortografia e da construção frásica. As competências orais eram satisfatórias, ainda que alguns alunos tivessem manifestado dificuldades de expressão vocal e corporal, nomeadamente a reduzida audibilidade, possivelmente associada à timidez. Já no âmbito da História e Geografia de Portugal, a turma demonstrou maior entusiasmo e curiosidade, embora se tenham verificado algumas dificuldades relacionadas com a orientação geográfica.

Estas semanas de observação permitiram-me, ainda, identificar eventuais desafios, que impulsionaram o desenvolvimento da minha capacidade de adaptação, flexibilidade e resolução de problemas. Ao deparar-me, por exemplo, com condições físicas pouco favoráveis na sala de aula, como a escassez de recursos tecnológicos, refleti sobre a importância de uma preparação prévia cuidadosa, capaz de colmatar tais limitações. Esta consciência tornou-se essencial para conceber soluções inovadoras e pertinentes na fase de planificação, garantindo a eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

Na fase de planificação durante esta PP, compreendi a necessidade de assegurar a sua flexibilidade face aos imprevistos que ocorrem frequentemente em sala de aula e no contexto escolar. Ao reconhecer que a planificação é um processo que tanto influencia como é influenciado pela própria aula, torna-se imprescindível preservar a sua adaptabilidade. Neste sentido, Serrazina (2017) salienta que é fundamental que o professor “reflita sobre as situações que surgem e altere o que tinha planificado antes para responder à nova situação” (p. 13). No segundo semestre, em particular, surgiram falhas técnicas, bem como imprevistos e alterações decorrentes de atividades e eventos promovidos pela escola, os quais exigiram adaptações constantes às planificações previamente delineadas. Assim, os planos de aula devem ser suficientemente flexíveis para se ajustarem às circunstâncias e acontecimentos imprevisíveis, considerando que

existem “variados influxos que, previstos ou não, ocorrem na complexa vida da aula” (Morgado, 2016, p. 44).

Para além da flexibilidade, um bom plano de aula deve refletir características fundamentais, como coerência, adequação, continuidade, precisão, clareza e riqueza. Em relação à coerência e adequação, Silva e Lopes (2018) defendem que a planificação deve estabelecer uma articulação adequada entre os objetivos, as competências, os conteúdos e as estratégias, adaptando-a, simultaneamente, à realidade cognitiva, social e afetiva dos alunos. Para tal, é primordial considerar os recursos e as possíveis limitações do contexto e da comunidade onde o grupo se insere. Ao concordar com esta perspetiva, procurei que as minhas planificações respeitassem tais princípios, promovendo um ensino intencional e ajustado às necessidades da turma.

Reconheço que enfrentei algumas dificuldades na gestão do tempo, pois, em algumas ocasiões, os planos que elaborava eram excessivamente ambiciosos. A redução da carga horária letiva na disciplina de HGP, no segundo semestre, aliada aos imprevistos já mencionados, exigiu adaptações constantes das planificações inicialmente propostas. Por vezes, esta situação causou-me alguma frustração, ao constatar que nem sempre conseguia cumprir o que idealizava. Assim, na sequência das reflexões realizadas com as professoras, identifiquei a necessidade de desenvolver uma maior capacidade de adaptação, competência que se revelou central no decurso da Prática. Como apontam Solé e Barca (2023), a diminuição do tempo letivo obriga os docentes a tomar decisões pedagógicas criteriosas, selecionando determinados conteúdos e estratégias que otimizem a aprendizagem face às restrições impostas. Embora tenha melhorado neste aspeto, considero que ainda existe espaço para aperfeiçoamento, o que me motiva a aprimorar esta competência ao longo do meu futuro profissional.

Considerando que o conhecimento amplo e sistemático da matéria é uma das condições principais para a eficiência da profissão docente, confesso que, por vezes, senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos científicos sobre determinados conteúdos. Neste sentido, a elaboração quinzenal das fundamentações científico-metodológicas constituiu uma ferramenta crucial, uma vez que, complementada por leituras de autores de referência, permitiu-me planificar e abordar os conteúdos com maior segurança, intencionalidade e rigor científico em ambas as disciplinas.

Durante a fase de intervenção, procurei responder às necessidades da turma com empenho e dedicação. Em concordância e articulação com a professora cooperante, apostei na diversificação de estratégias e recursos didáticos, o que me possibilitou aferir

quais as abordagens mais adequadas ao contexto em questão. No entender de Siva e Lopes (2018), há alunos que necessitam de estratégias de ensino diferentes daquelas que são habitualmente utilizadas. Perante esta realidade, “a atenção do professor deve também ser centrada na necessidade de selecionar estratégias variadas porque quando os alunos não aprendem, eles não precisam de “mais”, eles precisam de “diferente”” (p. 58). Ou seja, quando a aprendizagem não ocorre através de uma determinada abordagem, é provável que a matéria precise de ser reensinada através de estratégias e métodos alternativos. Partilhando desta perspetiva, priorizei a diversificação pedagógica, de forma a respeitar as singularidades de cada criança, bem como o modo como cada uma se relaciona com o saber e com os outros.

Assim, dediquei particular atenção à preparação e conceção de recursos didáticos ajustados e diversificados, planeados com rigor e antecedência, de forma a garantir a sua pertinência face às atividades propostas. Importa sublinhar, no entanto, que a simples utilização destes recursos, por mais atrativos que sejam, não é suficiente. Torna-se, por isso, fundamental que estes assentem numa lógica de utilidade e intencionalidade, princípio que procurei seguir e aperfeiçoar ao longo da minha prática.

Posto isto, saliento, ainda, a valorização da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. Tendo já experienciado o seu potencial pedagógico em contexto de 1.º CEB, optei por integrá-la novamente em diversas atividades desenvolvidas, convicta de que se trata de uma abordagem promissora para o desenvolvimento e formação de indivíduos críticos, flexíveis e recetivos a novas ideias, ao progresso e à mudança (Costa *et al.*, 2015). Promovi, assim, a articulação entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, bem como a integração de áreas expressivas, como a Música, as Artes Visuais e a Expressão Dramática, procurando sempre alinhar as propostas com os interesses manifestados pelos alunos. Esta abordagem integrada permitiu ampliar o sentido das aprendizagens e favorecer a mobilização de saberes em diferentes contextos.

Quanto à avaliação, neste contexto coexistiam as modalidades formativa e a sumativa. Ao longo da prática, tive a oportunidade de participar pontualmente na avaliação sumativa, sobretudo através da correção de testes, tendo, inclusive, concebido um dos testes de avaliação de HGP (anexo 4), em colaboração com o meu par pedagógico. Ainda assim, a minha intervenção centrou-se sobretudo na avaliação formativa.

Durante as minhas intervenções, procurei desenvolver e aplicar diversos instrumentos que me permitissem acompanhar de forma contínua e sistemática o

progresso dos alunos. Tal como refere Dias (2019), ao proporcionar oportunidades para que os alunos se situem no processo de ensino-aprendizagem, o professor contribui para o desenvolvimento da sua capacidade de autorregulação. Deste modo, a avaliação formativa é contínua e permite o fornecimento de *feedback* imediato aos alunos, o qual, com base em Fernandes (2021), deve ser diversificado, frequente e contextualizado. Ao recorrer ao *feedback*, o professor apoia os alunos na compreensão do seu percurso, ajudando-os a identificar conquistas e aspetos a melhorar, de forma a promover a progressão nas aprendizagens.

Neste sentido, com o intuito de ampliar este processo reflexivo, propus momentos de auto e heteroavaliação. De acordo com Cosme *et al.* (2020), a autoavaliação potencia “o desenvolvimento do pensamento metacognitivo, momento determinante para a reflexão sobre o caminho percorrido na construção do conhecimento [...]” (p. 135). Já a heteroavaliação “permite que os alunos sejam estimulados a formular juízos de valor sobre os seus pares, o que também contribui para a forma como eles podem regular a sua própria aprendizagem” (Cosme *et al.*, 2020, p. 136).

Assinalo que o processo de avaliação representou, possivelmente, um dos maiores desafios desta PP, em virtude da necessidade de diversificar os instrumentos de recolha de evidências e do tempo exigido para a sua aplicação e análise, o que implicou uma gestão criteriosa do tempo disponível em contexto de sala de aula. Considero que avaliar é um dos elementos mais complexos que tem de ser implementado em contexto educativo e, por isso, participar ativamente neste processo representou uma oportunidade gratificante, repleta de aprendizagens. Compreendi que um docente que não avalie o progresso e o desempenho dos alunos de forma contínua, desconhecendo as suas dificuldades e interesses, dificilmente conseguirá desempenhar corretamente a função de os orientar no seu percurso formativo.

Por último, realço a importância do processo de reflexão contínuo sobre a minha atuação. O desenvolvimento de uma consciência crítica permitiu-me repensar estratégias, ajustar metodologias, bem como melhorar a minha postura em sala de aula. Através desta atitude reflexiva, acredito ter conseguido aperfeiçoar progressivamente as minhas intervenções, na convicção de que o professor é, e deverá continuar a ser ao longo da sua carreira, um profissional reflexivo. Considero, aliás, que a minha competência reflexiva melhorou consideravelmente durante esta PP, especialmente ao nível das reflexões escritas, que se mostraram mais críticas e conscientes, em comparação com as anteriores.

Mais uma vez, mantive-me sempre disponível e recetiva ao *feedback* que recebi pelas professoras orientadoras, reconhecendo o seu contributo indispensável para o meu desenvolvimento enquanto estudante e futura docente. Procurei, nesse sentido, tirar o máximo proveito dos conselhos recebidos, adotando-os numa perspetiva de melhoria contínua. Esta postura alinha-se com a perspetiva de Roldão (2007), que acredita que a reflexão entre pares encaminha os professores para uma análise e discussão conjunta (avaliado e avaliador) face às situações pedagógico-didáticas vivenciadas e à produção de interpretações suscetíveis de serem reinvestidas e confrontadas na ação. Este processo permite que o professor evolua gradativamente como profissional de educação e para a educação.

4.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

Ao longo da minha intervenção pedagógica, procurei promover o desenvolvimento de competências nos diversos domínios que integram a disciplina de Português, nomeadamente a Oralidade, a Leitura, a Educação Literária, a Escrita e a Gramática. Com efeito, implementei atividades diversificadas e intencionalmente alinhadas com as orientações das Aprendizagens Essenciais de Português (DGE, 2018). Para ilustrar concretamente as propostas desenvolvidas, apresenta-se, de seguida, uma tabela síntese com as principais atividades realizadas, organizadas por domínios da disciplina.

Tabela 3 - Principais atividades/estratégias implementadas na disciplina de Português (elaboração própria).

Domínios	Principais atividades/estratégias implementadas
Oralidade: Compreensão e Expressão Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações orais diversas (ex.: partilha de lendas, cartazes, desfechos, poemas); - Atividades de compreensão oral (ex.: debates informais ou momentos de partilha de opinião sobre temas/textos); - Recontos orais de textos narrativos e dramáticos.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - 10 minutos de leitura autónoma (1 vez por semana) com melodia de fundo relaxante; - Leitura silenciosa e em voz alta, por vezes dramatizada (textos narrativos, dramáticos, poéticos e não literários); - Leitura acompanhada de recursos de áudio; - Realização de inferências e interpretação textual.
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, análise e interpretação de textos narrativos, dramáticos e poéticos; - Leitura extensiva das obras <i>A Fada Oriana</i> de Sophia de Mello Breyner Andresen e <i>O Príncipe Nabo</i> de Ilse Losa; - Representação com fantoches do texto <i>A Terra é a nossa casa</i> de Joaquim Jorge Carvalho; - Declamação de poemas.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Produção escrita de textos narrativos, dramáticos e poéticos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita de desfechos alternativos aos textos abordados ou previsão dos mesmos; - Escrita de sinopses de contracapa; - Escrita coletiva em grande grupo; - Jogo de escrita criativa; - Atividade de escrita ao ar livre.
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento de tabelas com frases retiradas e/ou relacionadas com os textos lidos; - Jogos gramaticais em formato físico e digital (<i>Wordwall, LearningApps</i>); - Visionamento de vídeos com conteúdos gramaticais; - Identificação de exemplos gramaticais presentes nos textos.

No que diz respeito ao domínio da Oralidade, este constitui a verdadeira essência das línguas, visto que todos os seres humanos possuem a capacidade inata de falar a sua língua materna. Como esclarece Amor (1993), embora a linguagem oral seja a forma de comunicação adquirida em primeiro lugar e com maior naturalidade, trata-se, na verdade, de uma atividade espontânea, automática e inconsciente. O trabalho desenvolvido em sala de aula deve, por isso, recorrer à diversidade existente de usos da linguagem oral, sendo as aulas de Português um espaço privilegiado para a concretização destas práticas. Compete, portanto, ao professor de Português a responsabilidade de promover a oralidade de forma explícita, estruturada, intencional e sistemática, para garantir progressão na aprendizagem dos alunos e incentivando-os a compreender o valor de saber ouvir e de se expressar adequadamente ao contexto e à finalidade de cada situação (Jorge & Carreira, 2023).

Desta forma, nas minhas intervenções, procurei valorizar, em particular, a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos em contexto de sala de aula. Estes momentos de partilha promoveram o desenvolvimento de competências comunicativas e incentivaram, simultaneamente, um maior empenho na construção dos textos, uma vez que os alunos estavam conscientes de que os iriam apresentar, posteriormente, aos colegas e/ou à comunidade escolar. Destaco, neste seguimento, a participação no concurso *Paisagens com Voz*, durante o qual os alunos apresentaram os seus textos poéticos a uma turma do 6.º ano de escolaridade, bem como a professores e funcionários da escola. A este propósito, Niza (2015) concorda que é necessário proporcionar momentos em que “os alunos possam falar, possam dizer o conhecimento, escrever o conhecimento e pô-lo a circular, principalmente na sua comunidade, para perceberem, desde logo, como conhecer é socialmente útil. [...] É ali que ganha sentido” (p. 25).

Adicionalmente, recorri com frequência à estratégia do reconto dos textos lidos em aula, pois como evidencia Giasson (1993), esta torna o leitor mais ativo e proporciona uma abordagem mais holística do que a formulação de questões específicas sobre o texto. A autora reforça ainda que “o facto de terem de recontar o texto obriga os alunos a reorganizarem os elementos informativos de modo pessoal. A seleção que fazem desses elementos revela a sua maneira de compreender a história” (Giasson, 1993, p. 149).

No domínio da Escrita, promovi um conjunto diversificado de atividades com o propósito de aperfeiçoar as competências dos alunos e de fomentar o gosto pela produção escrita. O contexto em que a criança escreve é determinante para que a tarefa adquira significado, sendo, por isso, primordial criar situações em que a escrita se justifique de forma autêntica. Neste sentido, procurei articular as propostas de escrita com as obras e textos explorados em aula, bem como com as vivências dos próprios alunos, conferindo intencionalidade e relevância ao ato de escrever.

A escrita deve ser trabalhada em sala de aula não apenas como um meio privilegiado da comunicação pedagógica, mas também como uma ferramenta de aprendizagem. Costa-Pereira *et al.* (2019) reforçam esta ideia ao destacar a função epistémica da escrita, sublinhando que o aluno deve consciencializar-se de que escrever é uma atividade complexa, que exige mais do que a simples acumulação de palavras. Trata-se de um processo que requer o respeito por regras que garantam a coesão e a coerência textual. Com base nesta perspetiva, privilegiei atividades centradas no processo de escrita, “dando lugar a contínuas escritas, reescritas e ao reconhecimento de que a escrita é um processo recursivo em que continuamente se escreve, reescreve, aperfeiçoa e reflete/discute sobre as diferentes possibilidades textuais” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 14).

Entre as atividades desenvolvidas, destaco a de escrita coletiva, realizada em grande grupo, que consistiu na adaptação de um texto narrativo para um texto dramático. Como salienta Pereira (2008) os textos literários podem ser “submetidos a operações de finalização, de transformação, de integração (de um diálogo) e /ou dar lugar a outros textos” (p. 33), tal como sucedeu nesta proposta. Esta atividade promoveu o envolvimento ativo dos alunos e concretizou a importância da colaboração entre professor e aluno durante o processo de escrita, uma abordagem didática também valorizada por Pereira e Cardoso (2013).

Já as propostas de previsão e atribuição de desfechos alternativos para os textos e obras lidas estimularam consideravelmente a criatividade dos alunos. De acordo com

Barbeiro (1999), a escrita constitui um suporte para a expressão criativa, alargando “as possibilidades de a comunicar e de registar os produtos criados. [...] O próprio processo de escrita potencia a inovação trazida pela consideração de novas relações suscitadas pela presença da linguagem sem que esteja consumada a finalidade comunicativa do texto escrito” (p. 75). Assim, o professor de Português além de ensinar a escrever e a desenvolver a competência de escrita, também deve fazê-lo numa perspetiva criativa, proporcionando a todos os alunos oportunidades de aprender a criar.

Partindo do princípio de que a produção escrita adquire maior significado quando partilhada, os alunos foram regularmente convidados a apresentar os seus textos, desenvolvendo, em simultâneo, competências no domínio da Oralidade. Como afirmam Barbeiro e Pereira (2007),

as experiências gratificantes estão ligadas sobretudo à partilha e à realização de funções. Para essas partilhas e realização de funções, é necessário que o texto do aluno esteja integrado num contexto no qual adquira valor. Deste modo, os fatores emocionais ligam-se aos fatores sociais. Os contextos sociais constituem fontes de emoções gratificantes ligadas à escrita, quando permitem a participação dos alunos na sua comunidade (p. 14).

Ainda no que se refere a este domínio, importa referir que, segundo Barbeiro e Pereira (2007), o ato de escrever implica o conhecimento de um repertório alargado de ações relacionadas com as três componentes principais do processo de escrita: planificação, textualização e revisão. Por essa razão, de forma a seguir as orientações dos autores, as folhas de escrita disponibilizadas aos alunos foram frequentemente organizadas com base nestas etapas, permitindo-lhes estruturar e aperfeiçoar, de forma progressiva e autónoma, a sua competência de escrita.

No domínio da Educação Literária, por sua vez, foram explorados vários textos narrativos, dramáticos e poéticos, ultrapassando o número mínimo previsto nas Aprendizagens Essenciais. Entre as abordagens desenvolvidas, destaco a exploração do texto dramático *A Terra é a nossa casa*, da autoria de Joaquim Jorge Carvalho, cuja leitura deu origem à criação e apresentação de uma peça com fantoches, elaborados e manipulados pelos próprios alunos (anexo 5). Esta atividade, para além de fomentar a compreensão leitora e a apropriação do texto, desafiou os alunos a recorrer à sua capacidade de improvisação, incentivou a comunicação, a expressão, a experimentação e a vivência de emoções, contribuindo para um maior autoconhecimento (Solmer, 2003). A utilização de fantoches, neste contexto, potenciou a expressão oral, a desinibição e a

confiança dos alunos, permitindo-lhes experimentar diferentes formas de comunicação e exploração textual.

Destaco também a leitura orientada da obra integral *A Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen, bem como a introdução da obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, cuja continuidade ficou à responsabilidade da minha colega de Prática. Parece-me fundamental evidenciar a relevância da leitura extensiva, na medida em que os excertos constituem, muitas vezes, fragmentos descontextualizados das obras. Tal como refere Amor (1993), os excertos são “[...] resultantes de cortes e manipulações, por vezes, perturbadores de um entendimento mais completo dos textos, quase sempre, desrespeitadores das obras originais, na sua integridade e sentido pleno” (p. 98). A autora aponta, assim, para a importância da leitura do texto integral, enunciando que este assegura a coesão e coerência do discurso, fomenta uma interpretação mais profunda, favorece a identificação dos leitores com os conteúdos e oferece excelentes oportunidades para o trabalho intertextual e o desenvolvimento cultural.

No caso específico da leitura extensiva da obra *A Fada Oriana*, confesso que, inicialmente, estava um pouco apreensiva, tendo em conta que explorei quase integralmente a obra, à exceção do primeiro capítulo. No entanto, à medida que fui desenvolvendo as atividades, envolvi-me profundamente no processo e senti-me satisfeita com a receptividade dos alunos. Estes demonstraram curiosidade e entusiasmo ao longo das leituras, o que se refletiu nas suas respostas na ficha de opinião final sobre a obra (anexo 6). Para evitar a monotonia e o desinteresse da turma, diversifiquei tanto as estratégias de leitura como as tarefas propostas, alternando entre atividades de escrita, exercícios de interpretação e tarefas gramaticais relacionadas com o texto.

Neste seguimento, no domínio da Leitura, procurei promover o gosto e a motivação dos alunos para ler, uma vez que, como evidencia Pereira (2003), “é uma verdade incontestável que o ato de ler (...) é fundamental na formação académica do aluno e é também evidente que a escola tem uma parcela enorme de responsabilidade no desenvolvimento das capacidades literárias” (p. 25). No 2.º CEB, em particular, a ênfase desloca-se de “aprender a ler” para “ler para aprender” (Alliende & Condemarín, 2005).

Neste contexto, segui as orientações propostas por Sim-Sim (2007), estruturando as atividades de leitura em três momentos distintos: antes, durante e após a leitura. No primeiro momento, explicito o objetivo da leitura, ativei os conhecimentos prévios dos alunos, antecipei conteúdos com base nos títulos e ajudei-os a identificar chaves contextuais presentes nos textos. Durante a leitura, recorri a estratégias como a leitura

seletiva, a criação de imagens mentais, a síntese progressiva, a paráfrase e a tomada de notas. Após a leitura, incentivei a discussão, formulei questões e comparei as previsões dos alunos com o conteúdo efetivo do texto. Em textos mais extensos ou com um grau de complexidade mais elevado, recorri ainda a pausas estratégicas para estimular a curiosidade, fomentar o pensamento crítico e aprofundar a compreensão leitora dos alunos, através da colocação de questões orientadoras.

Realço que dediquei especial atenção à estimulação da inferência textual, de maneira que os alunos, enquanto leitores, adquirissem o gosto pela descoberta das mensagens implícitas nos textos e alargassem as suas expectativas de leitura, desenvolvendo uma atitude recetora individual e crítica face aos textos. Acredito que é essencial que o leitor consiga inferir aspetos relevantes do texto, de forma a construir generalizações e conclusões próprias, relacionando-as com as suas ideias e alcançando uma maior compreensão do conteúdo do texto.

De modo a reforçar o contacto regular com a leitura, propus a introdução de uma nova rotina semanal nas aulas de Português: todas as quintas-feiras, nos primeiros dez minutos após o intervalo, os alunos dedicavam-se à leitura silenciosa autónoma. Esta prática, que trouxe da minha experiência em contexto do 1.º CEB II, teve como propósito cultivar hábitos leitores, proporcionar um tempo regular de contacto pessoal com os livros e fortalecer a autonomia e a responsabilização dos alunos no seu percurso leitor.

Ocasionalmente, partilhei com a turma alguns livros dos autores abordados, como Ilse Losa, bem como outras obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), com o objetivo de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos pela leitura. Considero que este contacto com os livros é crucial, na medida em que é muitas vezes através dele que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Chettri (2013) ressalta que o hábito de leitura resulta da repetição voluntária dessa atividade, influenciado por fatores internos (como a motivação) e externos (como o ambiente escolar e o papel do professor). Cabe, assim, ao professor assegurar que as crianças desenvolvam hábitos de leitura saudáveis e enriquecedores.

Acresce referir que passei a reconhecer a importância da leitura silenciosa como etapa prévia à leitura em voz alta. No primeiro semestre, em articulação reflexiva com a professora cooperante, compreendi o seu contributo para a preparação de uma leitura expressiva e consciente por parte dos alunos. Por este motivo, integrei sistematicamente esta estratégia de leitura, ao considerá-la essencial para o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora.

Finalmente, no domínio da Gramática, preocupei-me em introduzir os tópicos gramaticais de forma integrada e significativa. No início desta PP, deparei-me com algumas dificuldades neste domínio, o que me levou a refletir sobre a limitação de uma abordagem fragmentada e descontextualizada da gramática. Em resultado desta reflexão, reformulei as estratégias utilizadas anteriormente, passando a articular os tópicos gramaticais com os textos explorados em sala de aula, assim como com as experiências e vivências dos alunos. Esta abordagem vai ao encontro da perspectiva de Xavier (2013), que defende um ensino da gramática situado e contextualizado.

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de estratégias lúdicas, igualmente valorizadas pela autora, também se revelaram pertinentes para motivar os alunos e tornar a aprendizagem mais envolvente. De igual modo, Cotonhoto *et al.* (2019) reforçam que, através do jogo, as crianças constroem o seu próprio conhecimento, desenvolvendo lógica e o raciocínio para resolver desafios, o que estimula as suas reações morais, culturais, linguísticas, afetivas, cognitivas e sociais.

As TIC, por sua vez, constituem um fator de motivação adicional e relevante, desde que a sua utilização seja adequada ao contexto e coerente com os objetivos e intencionalidades educativas do professor. Também Xavier (2013) salienta a relevância de centrar o ensino da gramática em abordagens de natureza comunicativa, aliadas ao uso intencional das TIC, promovendo, assim, aprendizagens frutuosas e duradoras.

4.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE HGP

Ao longo da Prática Pedagógica na disciplina de HGP, procurei responder aos interesses e necessidades dos alunos. As planificações foram concebidas de acordo com as características específicas da turma, que se destacou pelo interesse, curiosidade e participação ativa, evidenciada através do questionamento e diálogo frequente.

Durante as semanas de intervenção, privilegiei a adoção de estratégias centradas na comunicação e no papel ativo do aluno, o que contribuiu para um interesse crescente pelos conteúdos, sobretudo através da partilha de ideias com os colegas. Com efeito, a aprendizagem ativa promoveu condições propícias a experiências construtivistas, assentes num ambiente que valorizou o contacto social, a comunicação e um ensino centrado na aprendizagem dos alunos (Hao *et al.*, 2021).

Tendo em vista a diversificação pedagógica e a resposta à heterogeneidade das aprendizagens dos alunos, mobilizei um conjunto diversificado de estratégias e

atividades. De seguida, apresenta-se uma tabela que sintetiza e reflete, de forma clara, as principais atividades implementadas ao longo da minha intervenção nesta disciplina.

Tabela 4 - Principais atividades/estratégias implementadas na disciplina de HGP (elaboração própria).

Domínio	Principais atividades/estratégias implementadas
A Península Ibérica – Localização e Quadro Natural.	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de imagens (formas de relevo e fenómenos climáticos); - Exploração de mapas em formato físico e digital: topográficos, hipsométricos, climáticos (IPMA); - Visionamento de vídeos (RTP Ensina, SIC Notícias); - Consulta do estado do tempo em dispositivos móveis; - Apresentações em PowerPoint; - Preenchimento de esquema-síntese sobre o clima.
A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação do reino de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de imagens (povos recolectores e agropastoris; monumentos megalíticos); - Manuseamento de objetos utilizados pelas comunidades agropastoris (mó; pelo de animal e chávena de cerâmica); - Preenchimento de tabelas e esquemas-síntese; - Visionamento de vídeos (RTP Ensina) e visita virtual ao Museu da Cultura Castreja; - Escrita de nomes dos alunos no alfabeto fenício; - Jogos didáticos digitais (<i>Wordwall, Genially</i>); - Apresentações em PowerPoint; - Análise documental e debate; - Canção <i>Era uma vez uma Península</i> de Maria Vasconcelos.
Portugal do século XIII ao século XVII	<ul style="list-style-type: none"> - Comparação entre mapas antigos e atuais; - Análise documental e de fontes em pares/grupos; - Manuseamento de objetos: bússola, astrolábio, caravela; - Visionamento de vídeos (RTP Ensina; programa <i>Visita Guiada</i>; programa <i>Conta-me História</i>); - Apresentações em PowerPoint; - Exploração de mapas interativos (<i>StoryMaps</i>); - Construção de um friso cronológico em formato físico (cartolina) e digital (<i>Padlet</i>); - Preenchimento de esquemas-síntese; - Canção <i>João contra João</i> de Maria Vasconcelos; - Realização de jogos didáticos (jogo de cartas, tabuleiro digital); - Guiões de trabalho com desafios orientadores.

Entre as propostas desenvolvidas, destaco a análise de imagens e de documentos escritos, a exploração de mapas, a utilização e manuseamento de objetos, bem como o recurso às TIC, ao ludismo e aos jogos, atendendo às suas reconhecidas potencialidades pedagógicas no âmbito da didática da História e da Geografia.

No que diz respeito à imagem, reconheço o seu elevado potencial comunicativo enquanto recurso didático, seja em formato de vídeo ou fotografia. As imagens constituem um passado preservado, retratos reais de momentos que aconteceram verdadeiramente, “sendo o único documento que fala por si de maneira imutável e irresistível” (Guedes & Nicodem, 2017, p. 3). Ao ter a capacidade de representar uma

época histórica ou de ilustrar uma paisagem geográfica, a imagem é concebida para transmitir uma mensagem ao observador. Quando devidamente orientada por questões estratégicas e acompanhada de momentos de discussão, a análise de imagens contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Rodrigues (2008) reforça que “só através de estratégias e metodologias que promovam a discussão e o desenvolvimento do espírito crítico poderemos aspirar que os alunos se tornem educados historicamente” (p. 107). Tendo presente esta visão, integrei de forma sistemática a análise de imagens nas minhas intervenções, com o objetivo de estimular o olhar crítico dos alunos e promover aprendizagens mais reflexivas e contextualizadas.

Para além da imagem, valorizei a análise de documentos escritos como estratégia fundamental para fomentar a autonomia dos alunos na construção do conhecimento, pois, como referido por Ribeiro *et al.* (2017), a análise do documento escrito em sala de aula faz com que os alunos pensem, reflitam e construam novas ideias. Contudo, importa salientar que a utilização de documentos não é, por si só, suficiente. Tudo depende da intencionalidade didática do professor, que pode transformar a sala de aula num espaço de discussão e construção conjunta do conhecimento ou, em contrapartida, perpetuar modelos que reduzem a História a uma disciplina centrada na memorização. Quando o documento é utilizado como ponto de partida para a reflexão e o debate, promove-se o exercício crítico que, segundo Mattoso (2019), desenvolve-se, sobretudo, na disciplina de História, precisamente porque esta apenas reconhece factos rigorosamente inferidos a partir de dados fiáveis.

O pensamento crítico assume, assim, um papel transversal no ensino da História, permitindo que os alunos deixem de ser apenas recetores de informação para se tornarem participantes ativos na construção do conhecimento. Lopes *et al.* (2019) sustentam que este “pode ser ensinado e aprendido. Os alunos podem melhorar as suas competências de pensamento crítico quando os professores usam métodos ou estratégias de aprendizagem e materiais curriculares apropriados” (p. 23). Os mesmos autores sublinham a importância de promover contextos educativos que estimulem a curiosidade, o questionamento e a reflexão, promovendo a capacidade de argumentar, avaliar evidências e considerar diferentes perspetivas.

Assim, preocupei-me que o ensino da História, nas minhas aulas, assumisse este papel formativo, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos críticos, responsáveis e autónomos. Incentivei, para isso, uma leitura crítica e multiperspetivada dos acontecimentos históricos, através da análise de fontes com origens

e vozes distintas, que desafiaram os alunos a considerar diferentes perspectivas e interpretações. Barca (2001) concorda que esta abordagem multiperspetivada deve ser trabalhada com os alunos, sem cair no relativismo de considerar que todas as leituras sobre o passado têm o mesmo valor.

A análise e exploração de mapas também assumiu um papel central nas minhas intervenções, uma vez que o desenvolvimento de competências cartográficas é considerado fundamental no ensino da História e da Geografia. A utilização do mapa vai além da simples leitura: trata-se de promover uma compreensão crítica e significativa do espaço. De acordo com Lemos (2018), os alunos, além de saberem ler mapas, devem questionar e atribuir significado ao que observam. Ao representar uma síntese excepcional do território, o mapa torna-se uma ferramenta privilegiada de análise espacial. A mesma autora destaca que, enquanto recurso pedagógico, proporciona aos alunos ferramentas fundamentais para que se tornem cidadãos ativos e informados, capazes de interpretar o mundo com uma atitude crítica mais competente.

No que concerne ao manuseamento de objetos, Solé e Llonch (2016) destacam as potencialidades da sua utilização em sala de aula para o desenvolvimento do pensamento e compreensão históricos. A análise e interpretação de objetos distingue-se da exploração de outras fontes materiais, na medida em que apenas através dos objetos é possível “observar certos pormenores: ter a perceção do tamanho, do peso, da forma, a exatidão da cor; experimentar sensações de cheiro, tato, temperatura; contactar com objetos reais do passado e aceder assim às vivências de outras épocas” (Solé & Llonch, 2016, p. 90). Tendo em conta estas potencialidades, levei frequentemente para a sala de aula diversos objetos relacionados com os conteúdos em estudo.

Investi, também, na integração das TIC nas minhas aulas, por se adequarem aos interesses e características dos alunos do 2.º CEB. O recurso às TIC, conforme consta no Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2023), potencia uma maior personalização da aprendizagem, estimula a interação e amplia as oportunidades de participação. Almeida (2018) complementa esta visão, reforçando que as TIC constituem um fator de motivação considerável, devendo ser adequadas aos objetivos e intencionalidades do professor, bem como ao contexto da turma. A sua aplicação permite diversificar metodologias e aproximar os conteúdos das vivências dos alunos.

No caso da incorporação do ludismo e do jogo, esta revelou-se igualmente pertinente, uma vez que tornou a aprendizagem mais atrativa e motivadora, facilitando a consolidação dos conhecimentos. Segundo Alves e Bianchin (2010), o jogo oferece aos

alunos uma oportunidade para experimentar, descobrir e aprender sobre um determinado conteúdo de forma envolvente. Para Andrade (2007), o jogo representa uma estratégia de ensino especialmente pertinente na disciplina de História, pois “ao imitar o quotidiano, mas dissociar-se inteiramente dele, o jogo cria espaços para a criatividade, para a imaginação e para a comparação com outras realidades históricas e modos de vida de outros povos” (p. 103). Carvalho (2017) acrescenta que os jogos podem ser utilizados no final da aula como estratégia para consolidar a matéria, permitindo aos alunos realizarem uma autoavaliação e ao professor identificar eventuais dificuldades. Neste contexto, destaco os jogos de cartas e de tabuleiro, desenvolvidos sobre o conteúdo da Expansão Marítima (anexo 7), uma vez que, além de serem motivadores para os alunos, mostraram-se pertinentes para a revisão e consolidação das aprendizagens, em especial na preparação para um teste de avaliação.

Por fim, acrescento que, sempre que possível, complementei os conteúdos presentes no manual escolar com outras curiosidades e informações adicionais relevantes. A disciplina de História expressa-se fundamentalmente pelos seus conceitos científicos e, por isso, o docente deve dominar diferentes formas de expressar e operacionalizar o conhecimento histórico, adotando estratégias que viabilizem as aprendizagens dos alunos e ultrapassem os limites do verbalismo e da simples utilização do manual. Como enfatiza Caimi (2007), a dinâmica da aula não deve restringir-se ao verbalismo, visto que a criança constrói conceitos e aplica-os a diferentes situações da sua vida.

5. SÍNTESE

Ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas desenvolvidas em contextos do 1.º e do 2.º CEB, contactei com realidades educativas diversificadas, o que contribuiu para o alargamento do meu olhar profissional e para a consolidação de competências fundamentais para o exercício da profissão docente.

O ciclo pedagógico observar–planificar–intervir–avaliar–refletir revelou-se primordial, na medida em que favoreceu uma prática intencional, consciente e orientada para a melhoria contínua. A observação permitiu conhecer os contextos, os alunos e as dinâmicas escolares; a planificação revelou-se um momento central na tomada de decisões; a intervenção possibilitou a mobilização de estratégias diversificadas e ajustadas às necessidades dos alunos; a avaliação assumiu um papel regulador das aprendizagens; e a reflexão, de carácter transversal, constituiu-se como um elemento essencial para a análise crítica e o aperfeiçoamento das Práticas.

Durante este percurso, procurei valorizar, sobretudo, a utilização de metodologias ativas, a diversificação de estratégias didáticas e o recurso à interdisciplinaridade, promovendo a participação dos alunos e reconhecendo o seu papel central na construção do próprio conhecimento. Além disso, a dimensão relacional assumiu particular relevância, sendo a relação professor-aluno entendida como um fator determinante para o bem-estar, a motivação e o sucesso educativo.

Por todos os motivos supramencionados, considero que cada etapa contribuiu consideravelmente para a construção de uma identidade profissional em constante desenvolvimento, moldada por aprendizagens e por desafios que implicaram constante reflexão, adaptação e superação. Entre os diferentes contextos experienciados, o 2.º CEB revelou-se aquele com o qual mais me identifiquei, reforçando a minha intenção de exercer futuramente neste ciclo de ensino, no qual reconheço maior afinidade.

PARTE 2 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Na segunda parte deste relatório apresenta-se um estudo investigativo, cujo objetivo consiste em compreender a relação que os alunos de uma turma do 5.º ano, do 2.º CEB, estabelecem com a poesia e de que forma uma sequência de atividades pode promover o seu interesse e gosto por este modo literário.

A presente dimensão encontra-se organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo corresponde à contextualização do estudo, evidenciando a motivação e a pertinência da pesquisa, assim como a questão de partida que a orienta e os objetivos definidos para a investigação. O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico, no qual se analisam os contributos de diferentes autores de referência sobre o ensino da poesia. O terceiro capítulo centra-se na metodologia, explicitando as opções metodológicas, os participantes no estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos adotados e a técnica de análise de dados utilizada. De seguida, o quarto capítulo, descreve a sequência de atividades realizada no âmbito da intervenção didática. No quinto capítulo procede-se à apresentação e discussão dos resultados, tendo em conta a informação recolhida e a análise efetuada. Por fim, o sexto capítulo integra as conclusões do estudo.

1.1. MOTIVAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO

A motivação para o desenvolvimento desta investigação emergiu, em primeiro lugar, da experiência vivida durante a Prática Pedagógica no 2.º CEB, na disciplina de Português, na qual constatei que muitos alunos manifestavam desinteresse e, em alguns casos, mesmo rejeição relativamente ao texto poético, contrastando com o entusiasmo demonstrado perante outras tipologias textuais. Esta evidência constituiu, portanto, um dos principais fatores que impulsionaram a definição do foco desta investigação, levando-me a refletir sobre a forma como a poesia chega, ou deixa de chegar, aos alunos.

A escolha da poesia como objeto de estudo alicerça-se também em motivações de ordem pessoal, uma vez que sempre lhe reconheci um espaço privilegiado pela sua capacidade de despertar emoções, traduzir o indizível e abrir horizontes para a imaginação e para a descoberta de novos sentidos. Atribuo-lhe, por isso, um elevado valor formativo, que transcende a palavra escrita e se prolonga no modo como o indivíduo sente, pensa e

se relaciona com o mundo. Este gosto pessoal revela-se especialmente relevante, na medida em que, como salientam Azevedo e Silveira (2017), gostar de poesia e partilhar com os outros esse prazer pressupõe, antes de mais, que os professores sejam, eles próprios, leitores de poesia.

Partindo da convicção de que a poesia pode assumir um papel transformador em contexto escolar, torna-se fundamental explorar abordagens didáticas mais envolventes e criativas (Duarte, 2025; Pires, 2017). Enquanto futura docente, sinto-me motivada a superar abordagens superficiais e a aproximar os alunos de uma experiência poética viva e significativa, capaz de reconfigurar a sua relação com a poesia. Neste estudo, pretende-se, assim, contribuir para ultrapassar perceções iniciais de rejeição ou indiferença e promover uma ligação mais positiva, motivadora e afetiva com este modo literário.

1.2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A pertinência deste estudo assenta no reconhecimento das potencialidades da poesia em contexto escolar. Apesar do seu valor formativo, diversos autores têm vindo a apontar para a sua marginalização nas escolas, o que tem contribuído para um afastamento progressivo dos alunos em relação à poesia. Esta é frequentemente percecionada como inacessível ou desprovida de ligação com as suas vivências e interesses (Duarte, 2025; Franco, 2012; Pires, 2017). Tal realidade exige a necessidade de refletir sobre as metodologias de ensino adotadas, bem como a urgência da conceção de estratégias e práticas inovadoras que (re)aproximem os alunos deste modo literário.

Do ponto de vista científico e pedagógico, a pertinência do estudo justifica-se, igualmente, pela possibilidade de contribuir para o aprofundamento da investigação sobre práticas de ensino da poesia no 2.º CEB, articulando a dimensão teórica com uma aplicação prática em contexto real de sala de aula. Neste sentido, o presente estudo adquire especial relevância ao propor uma intervenção didática desenvolvida numa turma do 5.º ano de escolaridade, com o objetivo de explorar estratégias diversificadas de aproximação à poesia, mobilizando dimensões interpretativas, criativas e emocionais. Através da sequência de atividades implementada, procurou-se fomentar uma relação mais positiva e autêntica entre os alunos e a poesia, permitindo que esta não seja experienciada apenas como um conteúdo escolar obrigatório. De sublinhar, ainda, que existem relativamente poucas investigações centradas na didatização da poesia no contexto do 2.º CEB, o que reforça o carácter inovador e a relevância da presente investigação.

Assim, a pertinência deste estudo reside no seu contributo para o aprofundamento da compreensão sobre a relação dos alunos com a poesia e, sobretudo, no facto de oferecer propostas didáticas que favoreçam a formação de leitores autónomos, críticos e sensíveis, capazes de reconhecer na poesia uma dimensão formativa, estética e humana fundamental.

1.3. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Partindo da motivação e da pertinência do estudo apresentadas anteriormente, formulou-se a seguinte questão de partida: “Qual a relação que os alunos de uma turma do 5.º ano estabelecem com a poesia e de que forma uma sequência de atividades poderá potenciar o seu interesse por este modo literário?”.

Esta questão orientadora reflete a preocupação do objetivo geral, ou seja, compreender o modo como a poesia é percecionada pelos alunos de uma turma do 5.º ano e em que medida a implementação de uma sequência de atividades poderá contribuir para modificar ou enriquecer essa perceção, promovendo o seu interesse e envolvimento afetivo. Inerente à questão de partida surgiram os seguintes objetivos específicos:

- (i) Compreender a relação inicial que os alunos de uma turma do 5.º ano estabelecem com a poesia;
- (ii) Conceber e implementar uma sequência de atividades orientada para a promoção do interesse dos alunos pela poesia, para o desenvolvimento da dimensão socioafetiva e da competência leitora;
- (iii) Identificar as principais aprendizagens e preferências referidas pelos alunos relativamente às atividades desenvolvidas;
- (iv) Analisar as mudanças na perceção, no interesse e no envolvimento afetivo dos alunos com a poesia após a intervenção didática.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A PRESENÇA DA POESIA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO BÁSICO

Primeiramente, importa analisar de que forma a poesia se encontra contemplada nos documentos orientadores do Ensino Básico atualmente em vigor, nomeadamente nas Aprendizagens Essenciais de Português (DGE, 2018) para o 2.º CEB (5.º e 6.º anos de escolaridade) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins *et al.*, 2017). Embora a análise se foque no 2.º CEB, é relevante destacar que a

poesia é introduzida já no 1.º CEB, o que denota a existência de uma continuidade intencional na leitura e estudo do texto literário ao longo da escolaridade.

Nas Aprendizagens Essenciais de Português, a poesia destaca-se particularmente no domínio da Educação Literária, o qual assume um papel central na formação do leitor e na valorização da dimensão estética dos textos literários em ambos os anos. No 5.º ano, o documento determina que os alunos devem “ler integralmente textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática, incluindo, obrigatoriamente, quatro poemas” (DGE, 2018, p. 9). Neste domínio, sublinha-se a importância de desenvolver a interpretação de recursos expressivos (personificação e comparação) e de valorizar a diversidade cultural presente nos textos. Além disso, prevê-se a participação em declamações e representações teatrais, atividades que podem ser diretamente articuladas com o texto poético.

No 6.º ano, mantém-se uma linha de orientação semelhante, mas com um maior nível de exigência e uma ampliação da diversidade textual. O documento estabelece que os alunos devem ler, no mínimo, “quatro poemas de autores portugueses, quatro poemas de autores lusófonos e um poema do Romanceiro, de Almeida Garrett” (DGE, 2018, p. 9). Além disso, prevê-se o reconhecimento de marcas formais do texto poético, como a estrofe, a rima, o esquema rimático e a métrica, bem como a explicação de recursos expressivos mais complexos (anáfora e metáfora). Valoriza-se ainda a partilha de leituras, através de “declamações, representações teatrais, escrita criativa e apresentações orais” (DGE, 2018, p. 10), também estas com elevado potencial de articulação com a poesia.

No que diz respeito ao PASEO, importa salientar que este documento não estabelece metas específicas para a poesia. No entanto, apresenta uma matriz de princípios, valores e áreas de competências que orientam todo o percurso escolar. Entre as áreas de competências presentes no documento destacam-se: “Linguagens e textos”, “Sensibilidade estética e artística” e “Pensamento crítico e pensamento criativo”, dimensões em que a poesia assume particular pertinência. A poesia constitui assim um espaço privilegiado para o desenvolvimento da capacidade de ler, interpretar e produzir textos literários, articulando-se, por isso, com a valorização da criatividade e da sensibilidade estética (Pires, 2017).

Adicionalmente, a dimensão humanista subjacente ao PASEO relaciona-se intrinsecamente com a poesia, na medida em que, como defende Franco (2012), esta promove o contacto com múltiplas visões do mundo, estimula a empatia e favorece a reflexão sobre experiências humanas diversas. De igual modo, o incentivo à autonomia e ao desenvolvimento pessoal, enfatizado no documento, pode ser concretizado através da

leitura e escrita de poemas que valorizem a expressão individual dos alunos. Assim, ainda que de forma indireta, o PASEO reforça a relevância da poesia como veículo de formação integral, aproximando os alunos da literatura e desenvolvendo, através dela, a criatividade, a sensibilidade estética e o pensamento crítico.

A análise destes documentos permite constatar que a poesia ocupa um lugar explícito e sistemático nas Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º CEB, sendo valorizada como objeto de estudo e como fonte de fruição e prática criativa. Observa-se, porém, que na transição do 5.º para o 6.º ano, as orientações curriculares tendem a colocar maior ênfase nos aspetos formais e estruturais do texto poético, o que poderá conduzir a um risco de tecnicização da leitura, em detrimento da experiência estética e subjetiva que a poesia proporciona. Ainda assim, a articulação entre as Aprendizagens Essenciais e o PASEO assegura que a poesia seja abordada de forma versátil e integrada em sala de aula, promovendo tanto a aprendizagem de conteúdos literários, como o desenvolvimento de competências críticas, criativas e estéticas.

2.2. POESIA EM CONTEXTO ESCOLAR: VALOR, POTENCIALIDADES E DESAFIOS

2.2.1. VALOR EDUCATIVO E POTENCIALIDADES

O valor educativo da poesia tem sido amplamente reconhecido por diversos autores ao longo das últimas décadas. A poesia desempenha um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente no desenvolvimento linguístico, ao contribuir para a aquisição de hábitos de leitura e de produção de escrita, considerados fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a saudável relação da criança com o mundo (Franco, 2012). De acordo com Guedes (2002), os objetivos gerais do ensino da poesia consistem em “favorecer o poder criador da criança; desenvolver a imaginação e a criatividade; iniciar a criança à arte em geral; formar o sentido estético da criança (formar, mas não conformar)” (p. 34). Estes princípios mantêm-se atuais, indo ao encontro de diversas perspetivas mais recentes.

Segundo Azevedo *et al.* (2018), “pensar a poesia em sala de aula é pensar em modos de trabalhar a linguagem” (p. 16), pois esta permite que os alunos estabeleçam uma relação mais consciente e criativa com a língua. Os valores linguístico-literários de que o texto poético é portador – como rimas, aliteraões, jogos de palavras, diminutivos, metáforas e ritmo – despertam uma empatia singular entre a criança e a poesia, favorecendo a sua incorporação vivencial numa cultura que lhe é própria (Azevedo &

Guimarães, 2017). Também Pires (2017) destaca que a poesia, pela insistência nas ideias que expressa e pela diversidade semântica que convoca, enriquece o vocabulário e promove o domínio da língua. O jogo rítmico das frases, a fonia, a aliteração, a conotação e a associação inesperada de significados criam oportunidades de expressão criativa, de autonomia linguística e contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental para a aquisição e o aperfeiçoamento da leitura e da escrita. Cabral (2002) sustenta, a este propósito, que a poesia oralizada tem repercussões no domínio da escrita, uma vez que a exploração sistemática de rimas, repetições e jogos sonoros estimula a capacidade auditiva e a sensibilidade sintática, facultando à criança condições para organizar e reorganizar versos e, conseqüentemente, atribuir sentido ao que escreve.

As propriedades melódicas, rítmicas e sonoras da poesia estimulam também a atenção e a escuta. Se ouvir contar uma história já é uma atividade gratificante, “o fascínio da audição de um poema pode ser ainda maior. A sonoridade de um poema é um convite poderoso à imitação de sons e à descoberta da melodia interior de cada verso” (Franco, 2012, p. 73). Desta forma, a audição de poemas tende a despertar um interesse acrescido, em virtude das suas características rítmicas e sonoras, que incentivam à declamação e à imitação. A oralização assume, portanto, um papel central. Como afirma Cabral (2002), a poesia permanece na memória “pelos processos mnemotécnicos que lhe são próprios – ritmo, rimas, construções repetitivas – o texto poético, apenas ouvido ou dito em voz alta, permanecerá no ouvido e povoará o imaginário da criança como um pequeno tesouro” (p. 62). Esta dimensão oral revela, ainda, o carácter social da poesia, que, muito antes de ser escrita, foi desde sempre uma arte da voz e da memória coletiva.

Desde os primeiros anos de escolaridade, o aluno é convidado a relacionar-se com o universo da linguagem de forma lúdica. Mata (2006) observa que “nas suas brincadeiras ou na resolução de situações concretas, a criança envolve-se com a escrita (brincando com ela e tentando escrever)” (p. 52). Neste contexto, a escrita de poemas oferece à criança a oportunidade de desenvolver a linguagem verbal, a criatividade e a imaginação. Por esse motivo, importa que se privilegie o que o aluno deseja expressar e não apenas aquilo que dele se espera (Franco, 2012). Como ressalta Pires (2017), é fundamental que a escrita surja associada a “momentos de prazer, de desejo e à vontade da criança de exprimir sentimentos, ideias e realidades” (p. 46). Além disso, segundo a mesma autora, a escrita em verso antecede, frequentemente, a escrita em prosa, pelo que representa o início do despertar do gosto da criança pela expressão escrita.

A leitura, por sua vez, surge como uma provocação à escrita, e, segundo Pires (2017), deve ser estimulada pelo professor como uma experiência prazerosa, funcionando como motor da escrita e do desenvolvimento do imaginário. O contacto com textos poéticos atuais e relevantes proporciona à criança o acesso a novas realidades, mundos e conhecimentos, através de palavras, imagens e metáforas. Com efeito, é imprescindível a realização de uma leitura compreensiva, significativa e pessoal, que estimule a imaginação e potencie a criatividade. Custódio (2019) acrescenta que a poesia pode, precisamente, despertar o gosto e a motivação para ler. O autor sublinha ainda que, no 2.º CEB, em particular, importa diversificar os textos poéticos, de modo a fomentar a indagação, o questionamento e a curiosidade, sem descuidar a fruição estética. Nesta etapa, a leitura deve assumir uma função formativa mais abrangente, levando o aluno a ler para aprender, ou seja, a desenvolver competências críticas que, além do domínio linguístico, sustentem uma postura reflexiva perante os textos.

Para além do contributo cognitivo e linguístico, a poesia distingue-se pela sua capacidade de estimular a criatividade e a imaginação. Mello (2017) defende que a poesia ensina a pensar o mundo sem limites, abrindo horizontes para modos de pensamento mais sensíveis e não lineares. Azevedo *et al.* (2018) destacam que trabalhar poesia em sala de aula implica a exploração de modos de linguagem que rompem com a racionalidade linear, abrindo espaço ao imaginário, à subjetividade e à inventividade. Pires (2017) reforça esta visão, considerando que a poesia medeia a relação entre o real e o imaginário, entre o possível e o impossível, favorecendo a emergência da criatividade e da imaginação. Tal como referem Dias e Antunes (2019), o aluno joga com as imagens do poema, “desconstruindo-o, reconstruindo-o e descobrindo o sentido lúdico da poesia, na recriação e busca de novos sentidos do texto. E é nessa liberdade criativa que a poesia sustenta a imaginação que dela brota e se relaciona com outras formas de arte” (p. 352). Assim sendo, a poesia contribui, igualmente, para o desenvolvimento da sensibilidade estética, ao estimular no leitor a capacidade de reconhecer e apreciar a beleza da linguagem, de refletir sobre as emoções evocadas e de se envolver com os sentidos mais profundos do texto (Mello, 2017).

A relevância da poesia estende-se ainda ao plano socioafetivo. Franco (2012) considera-a decisiva não apenas para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também para o equilíbrio emocional dos alunos. Ao despertar emoções e reflexões, o texto poético contribui para a formação de cidadãos críticos e sensíveis, capazes de intervir no mundo. Para o autor, a ausência de poesia pode conduzir ao tédio e ao empobrecimento cultural,

privando os alunos de referências humanizadoras. Não se trata “exclusivamente, da simples capacidade de ler, ouvir ou escrever poesia: trata-se da capacidade de refletir e de sonhar, da arte de sobreviver atenta e lucidamente, da procura consciente e decidida da felicidade” (Franco, 2012, p. 63). Na mesma linha de pensamento, Pires (2017) acredita que ao comunicar com crenças, valores, sentimentos e ideias, a poesia constitui uma forma de conhecimento que estimula o pensamento crítico, modela o mundo e permite ao indivíduo inserir-se ativamente na sociedade. Por conseguinte, uma escola onde a poesia esteja presente “é mais suscetível à mudança e à evolução, apelando à sensibilidade, à criatividade e à inteligência” (Pires, 2017, p. 123).

Posto isto, torna-se evidente que a poesia contribui para o desenvolvimento integral da criança. Ribeiro *et al.* (2018) argumentam que o texto poético promove múltiplas competências, incluindo a compreensão, a comunicação oral e escrita, o pensamento crítico, a motivação e o gosto pela leitura, contribuindo simultaneamente para um ambiente positivo em sala de aula. Azevedo *et al.* (2018) acrescentam que ao interagir com a poesia, o leitor (i) desenvolve e consolida “competências linguísticas, cognitivas e estratégias de compreensão, (ii) familiariza-se com a linguagem conotativa e metafórica, (iii) estimula o imaginário, (iv) alarga conhecimentos culturais e (v) mergulha no grande universo da sensibilidade e dos afetos” (p. 28). Neste sentido, Duarte (2025) considera que a leitura de poesia deve ser abordada na sua totalidade,

por um lado, como forma de desenvolver a consciência fonológica e de alargar a variedade vocabular, treinando a atenção para sons, ritmos, palavras; por outro, como uma experiência emocional e intelectual que nos inquieta, comove e desafia a refletir sobre o mundo e sobre nós mesmos (p. 5).

Assim, ao articular dimensões linguísticas, cognitivas, estéticas e socioafetivas, a poesia contribui decisivamente para a formação de um ser humano pleno e livre, capaz de pensar, imaginar e intervir de forma crítica e consciente na sociedade. A sua presença na escola é, por isso, indispensável para a formação integral do aluno, tornando-o um leitor crítico, sensível e atento ao mundo que o rodeia. Reconhecido o seu valor educativo, é hoje consensual que a questão que se coloca não reside em saber se a poesia deve integrar os currículos escolares, mas em determinar de que forma deve ser explorada e valorizada em contexto de sala de aula (Ribeiro *et al.*, 2018).

2.2.2. DESAFIOS NO ENSINO DA POESIA

Apesar das suas inegáveis potencialidades, a poesia continua a não ocupar o lugar de destaque que lhe seria devido no contexto escolar. Como assinalam Azevedo e Guimarães (2017), a poesia é frequentemente relegada para um plano inferior, visível, por exemplo, nos manuais escolares do 2.º CEB, onde surge quase sempre no último capítulo, ficando facilmente excluída da planificação por falta de tempo. Muitas vezes, o contacto dos alunos com o texto poético limita-se a momentos pontuais associados a datas festivas, reduzindo a poesia a um “mero entretenimento ocasional” (Azevedo *et al.*, 2018, p. 19).

Para além da sua posição marginal, a forma como é abordada em sala de aula representa um dos maiores desafios no contexto escolar. Duarte (2025) observa que, embora a poesia possua a capacidade de desenvolver a criatividade, estimular o pensamento crítico e sensibilizar os leitores, o seu ensino nas escolas “tem sido frequentemente limitado ao estudo formal de autores, períodos literários e estruturas métricas, deixando em segundo plano o potencial que tem para transformar e enriquecer a experiência do desenvolvimento pessoal, cultural e de pensamento crítico dos alunos” (p. 5). Cabral (2002) concorda com esta crítica, realçando que esta abordagem assenta ainda em modelos tradicionais da história literária, que privilegiam a biografia dos poetas ou utilizam os textos como pretexto para o ensino da gramática, em vez de valorizar a fruição poética. Pires (2017) acrescenta que, ao longo da escolaridade, o carácter lúdico e os ensinamentos de natureza abstrata, estética e artística vão sendo progressivamente desvalorizados. Como resultado, “a criatividade da criança não é estimulada. Não reconhecendo à poesia o valor de que esta se reveste, a escola não lhe presta a atenção necessária, não a valoriza e, conseqüentemente, não permite uma vivência efetiva às crianças” (p. 116).

Parte desta realidade deve-se à formação e às perceções dos próprios professores. Diversos estudos demonstram que muitos docentes se sentem pouco preparados ou pouco à vontade para trabalhar a poesia em sala de aula (Cabral, 2002; Franco, 2012; Pires, 2017; Siméon, 2015). Os cursos de formação de professores deveriam assumir um papel decisivo nesta mudança de paradigma, mas a verdade é que são raras as vezes em que o texto poético é abordado nos programas, o que leva os futuros docentes a desenvolver “uma enorme desconfiança face à poesia, um medo real induzido pela experiência que eles próprios tiveram da leitura do poema na sua escolaridade” (Siméon, 2015, p. 81).

Reconhecendo esta lacuna, Pires (2017) sugere “a organização e estruturação de cursos adequados à preparação dos professores, sobretudo em língua materna, proporcionando-lhes a possibilidade de conhecer as variadas potencialidades da poesia para o ensino e a aprendizagem da língua” (p. 125).

A ausência de hábitos de leitura entre os docentes representa outro obstáculo significativo. Para Cabral (2002), um professor que não lê nem possui uma sólida cultura literária dificilmente conseguirá transmitir aos alunos o gosto pela poesia, dado que “o professor de Português é, antes de mais, alguém para quem a leitura constitui uma necessidade vital” (p. 59). Acresce ainda uma indisponibilidade generalizada para o exercício da sensibilidade, com repercussões evidentes na relação das crianças com as artes, particularmente com a poesia (Franco, 2012). Nestas circunstâncias, o educador tende a recorrer a práticas redutoras, centradas na instrumentalização do poema para exercícios de gramática, de compreensão ou de análise mecânica, prática que, segundo o autor, tende a afastar os alunos e a aumentar a rejeição do texto poético.

Outro desafio prende-se com a perceção de que a poesia é hermética ou inacessível. Apesar de ser frequentemente considerada demasiado complexa, Duarte (2025) lembra que a poesia pode ser divertida, lúdica e surpreendente, explorando imagens e temas inesperados. No entanto, o entorpecimento da imaginação, resultante de práticas pedagógicas pouco significativas, acaba por reduzir o ensino a modelos estereotipados que limitam a comunicação efetiva entre texto e leitor. Neste contexto, Franco (2012) alerta que o “contágio poético”, outrora desencadeado pela simples leitura de um poema, deixou de se produzir, revelando a ineficácia da escola em promover o gosto pela poesia. O autor revela que pouco se tem feito para corrigir esta situação, prevalecendo antes “a arrumação sistemática e paciente da poesia num gueto, através da mitificação do discurso poético [...] dificilmente se sai da escola com a mínima possibilidade de fruir o texto poético” (Franco, 2012, pp. 21-22).

Face a este cenário, vários autores discutem a necessidade de reinventar o ensino da poesia. Azevedo *et al.* (2018) sublinham a urgência de superar “as perspetivas de técnicas e de métodos que tornem a leitura da poesia algo mecânico, enfadonho e desprovido de imaginação, fantasia e livres associações” (p. 17). Para Siméon (2015), envolver-se com a poesia implica compreender que “o caminho do sentido é um caminho pessoal” (p. 39), pelo que as práticas pedagógicas devem favorecer a interpretação subjetiva, o diálogo entre texto e leitor e a valorização da dimensão estética. É, portanto,

imperativo restituir à poesia o seu estatuto dentro da hierarquia dos conteúdos letivos, criando as condições necessárias para que possa cumprir plenamente a sua função.

2.3. O PAPEL DO PROFESSOR

Tendo em conta a frequente desvalorização da poesia em contexto escolar, torna-se imprescindível o empenho e compromisso dos professores na inversão desta tendência. Como evidencia Custódio (2018), “muitas das práticas escolares empobrecem a magnitude do texto poético que acaba por se ver reduzido a abordagens muito superficiais, desfocadas ou excessivamente centradas em aspetos formais e estilísticos” (pp. 258-259). Compete, por isso, ao professor, implementar práticas criativas e prazerosas que devolvam ao texto poético o seu papel central, permitindo que os alunos descubram na linguagem poética um espaço de sonho, reflexão e sensibilidade.

Em sala de aula, o professor assume um papel de mediador, criando condições favoráveis ao desenvolvimento e partilha do gosto pela poesia. Tal mediação exige, porém, que o docente seja ele próprio leitor de poesia, pois “difícilmente se ama o que se desconhece e, para transmitir uma emoção, é necessário senti-la” (Azevedo & Silveira, 2017, p. 96). Nesse mesmo sentido, Azevedo *et al.* (2018) defendem que o professor deve ser “um bom leitor de poesia, que conhece e lê amiudadamente, que sabe escolher textos, que os partilha regularmente em sala de aula” (p. 28). Também Franco (2012) partilha desta perspetiva ao afirmar que “para fazer gostar de poesia, é preciso gostar de poesia, gosto esse que exige ao professor um convívio regular com os poetas através dos seus textos” (p. 58). A ausência dessa relação pessoal e viva com a poesia compromete a transmissão de entusiasmo, uma vez que, como refere Siméon (2015), sem ligação íntima com o texto poético, dificilmente o professor conseguirá transmiti-la aos seus alunos.

Mais do que mediador, o professor é frequentemente o responsável pela primeira apresentação da criança ao texto poético. Todavia, essa apresentação tende, por vezes, a ser vaga e superficial, reduzindo o poema a um mero recurso acessório, “um complemento simpático, para distrair e descansar, uma vez cumprido o lado sério da tarefa normal de ensinar” (Siméon, 2015, p. 25). Para contrariar esta marginalização, Cabral (2002) defende que o professor deve reunir um conjunto de qualidades, nomeadamente estar atento às novidades editoriais, divulgar autores, aprofundar os seus conhecimentos, ler e interpretar críticas literárias, encontrar materiais motivadores de qualidade, e reconhecer que o poema é uma construção da linguagem onde reside um sentido mais profundo.

Ensinar poesia exige, portanto, uma planificação intencional e sistemática que contemple a escuta, a leitura crítico-reflexiva e a produção poética (Azevedo *et al.*, 2018). Neste âmbito, Franco (2012) adverte que não basta incluir poemas nas planificações ou prolongar aulas de leitura sem familiaridade com os textos. É necessária competência científica e pedagógica para que a abordagem se traduza numa “verdadeira educação da sensibilidade e do gosto, no desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade” (pp. 22-23). Só desta forma se valoriza, efetivamente, a língua portuguesa e se garante que cada aluno, no fim da escolaridade obrigatória, desenvolva uma competência linguística sólida que previna a sua marginalização.

Paralelamente, importa criar experiências autênticas de encontro com a poesia. Pires (2017) sublinha a importância de promover atividades que despertem o desejo da criança pela expressão poética, através de jogos de palavras, leituras e produções criativas, apontando que “a poesia pode, quando bem explorada, ajudar a suprir carências e insuficiências da vida diária da criança” (p. 122). Esta vivência deve ser tanto lúdica como pedagógica, permitindo que o aluno brinque com a linguagem, descubra sentidos e desenvolva uma visão mais sensível e otimista da realidade (Pires, 2017). A mesma autora alerta, contudo, para a tendência de o professor desvalorizar “muitas vezes a possibilidade de descoberta, de criação e de inovação da criança” (p. 116), esquecendo que o envolvimento dos alunos requer a valorização dos seus interesses, gostos e experiências.

Deste modo, o papel do professor implica que este seja um leitor dedicado, um mediador competente e um promotor de experiências significativas. Compete-lhe conceber estratégias e dinamizar atividades que despertem nos alunos o gosto e o interesse pela expressão poética. Trabalhar poesia em contexto de sala de aula significa promover o desenvolvimento da perceção sensorial da criança, do sentido estético e da competência leitora, potenciando, em simultâneo, a construção de capacidades simbólicas. A poesia pode ser ensinada, mas acima de tudo, precisa de ser vivida. Apenas assim será possível devolver-lhe o lugar que verdadeiramente lhe pertence na escola.

2.4. ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM SALA DE AULA

Tal como evidenciado anteriormente, diversos autores destacam a necessidade de ultrapassar uma perspetiva meramente formal ou superficial da poesia, salientando a importância da criação de condições e da adoção de estratégias que permitam à criança estabelecer uma relação afetiva com o texto poético. O empenho do docente e a sua competência científica podem atuar, no contexto de sala de aula, como catalisadores do

entusiasmo coletivo pela partilha da “verdade” que cada leitor descobre no texto, constituindo, assim, um ponto de partida essencial para a formação de futuros leitores autónomos, críticos e reflexivos (Dias & Antunes, 2019).

Neste sentido, torna-se imprescindível criar um ambiente educativo propício ao encontro autêntico da criança com a poesia, incentivando a sua fruição, exploração e descoberta. Com o intuito de sistematizar as principais estratégias sugeridas na literatura, apresenta-se, de seguida, uma tabela síntese que organiza, por ordem cronológica, as propostas dos diferentes autores analisados.

Tabela 5 - Estratégias de ensino para abordar a poesia em sala de aula (elaboração própria).

Autor	Principais Estratégias Propostas
Cabral (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar textos de qualidade com algum grau de dificuldade; - Promover a motivação da leitura e evitar reduzir a poesia a um conteúdo escolar isolado; - Estimular a interpretação pessoal e a levantar questões progressivamente mais complexas; - Associar poesia a outros domínios da língua e a valores transversais, incluindo os éticos e cívicos; - Aproximar a poesia de outras linguagens artísticas; - Garantir contacto individual com o poema; - Desenvolver a metacognição; - Recorrer aos jogos poéticos; - Articular razão e emoção na leitura.
Ribeiro (2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar para a leitura ao associar poesia a outros tipos de texto; - Selecionar textos de qualidade e dificuldade crescente; - Aproximar a poesia de outras linguagens artísticas; - Promover contacto individual e visual com o poema; - Fornecer ferramentas de compreensão textual; - Desenvolver a metacognição; - Relacionar a poesia com outros domínios da língua.
Franco (2012)	<p>Para o autor, existem três áreas fundamentais para a vivência plena da poesia:</p> <p><u>1. O ambiente da turma</u> – sala de aula como “oficina de aprendizagens”: professor disponível; valorização do diálogo; experiências significativas; participação ativa; dimensão estética e criativa; heterogeneidade da turma; espírito crítico; partilha, saber escutar; confiança e segurança.</p> <p><u>2. A relação da criança com o mundo</u> – pedagogia do olhar; uso consciente da língua; ligação com a sensorialidade e afetividade; desenvolvimento afetivo e intelectual; (re)conhecimento do mundo e das palavras.</p> <p><u>3. O uso da linguagem</u> - linguagem como experiência estética e sensorial; expressividade e musicalidade das palavras; jogos e exercícios de leitura poética; ouvir, ler e escrever poemas; enriquecimento linguístico, promoção da autoestima, confiança e autonomia dos alunos.</p>
Pires (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar leitura silenciosa e em voz alta; - Escolher temas de acordo com os interesses/vivências dos alunos; - Criar situações autênticas de vivência da poesia; - Promover a dimensão lúdica e criativa da poesia; - Explorar jogos poéticos (ex.: acrósticos, caligramas); - Recorrer à interdisciplinaridade (ex.: articulação com Música).
Azevedo et al. (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar leitura mecânica e enfadonha, desprovida de imaginação; - Refletir sobre significados atribuídos pelos alunos; - Valorizar a fruição poética; - Leitura em voz alta explorando diferentes modos de leitura (sussurrada,

	pausada ou enfatizando determinadas partes); - Recitação de poemas, gravações e partilha entre colegas; - Discussão das ideias e emoções suscitadas pelos textos poéticos; - Motivar para leitura como enriquecimento pessoal e evasão à rotina.
Duarte (2025)	- Diversificar os textos (haikus, poesia sobre temas diversos; poesia popular, visual, contemporânea, estrangeira, etc.); - Usar recursos digitais (ex.: PNL); - Leitura regular como fruição, não apenas análise; - Começar a leitura do poema pela sua fisicalidade; - Realizar leituras em voz alta, repetidas e expressivas; - Criar coleções visíveis de poemas em sala de aula; - Evitar poemas demasiado complexos; - Criar momentos de discussão sobre a percepção da poesia; - Incentivar múltiplas interpretações e subjetividade; - Promover a socialização da leitura (partilha em turma/comunidade).

A análise das estratégias didáticas propostas ao longo das últimas décadas evidencia uma linha de continuidade, assim como uma evolução significativa nas concepções associadas ao ensino da poesia em contexto escolar. A sistematização dos dados expressos na tabela permite identificar, por um lado, elementos comuns entre os diferentes contributos e, por outro, uma progressiva valorização de abordagens mais contemporâneas e multimodais.

Entre as estratégias mais consensuais, destaca-se a seleção criteriosa de textos poéticos de qualidade, com algum grau de complexidade. Esta preocupação está presente nas propostas de Cabral (2002), Ribeiro (2007) e Duarte (2025), refletindo a ideia de que o desafio interpretativo, devidamente orientado, pode favorecer o desenvolvimento da competência literária dos alunos. A leitura em voz alta surge, também, como uma prática transversal, valorizada por Pires (2017), Azevedo *et al.* (2018) e Duarte (2025), que sugerem diferentes modalidades de leitura expressiva (sussurrada, pausada, enfática), capazes de enriquecer a experiência estética e interpretativa do poema. Azevedo *et al.* (2018) alertam para a necessidade de evitar leituras mecânicas ou monótonas, propondo atividades que incentivam a partilha, a subjetividade e a reflexão pessoal sobre os significados construídos durante a leitura.

Outra semelhança entre os autores refere-se à dimensão afetiva, sensorial e lúdica da poesia. Franco (2012), por exemplo, estrutura a vivência da poesia em três áreas: o ambiente da turma, a relação da criança com o mundo e o uso da linguagem, integrando aspetos estéticos, afetivos, sensoriais e sociais. Pires (2017) reforça o carácter lúdico e criativo da poesia, sugerido estratégias como a exploração de jogos poéticos, a seleção de temáticas próximas aos interesses dos alunos e a articulação interdisciplinar com outras áreas, como a Música. De forma complementar, Cabral (2002) e Ribeiro (2007) destacam

a necessidade de integrar a poesia com outros domínios da língua, relacioná-la com valores transversais, éticos e cívicos, bem como desenvolver a metacognição, permitindo que os alunos tomem consciência dos seus próprios processos de aprendizagem.

Do ponto de vista evolutivo, observa-se uma transição de abordagens mais tradicionais, para abordagens mais alinhadas com os contextos educativos atuais. Esta tendência torna-se especialmente evidente na proposta mais recente de Duarte (2025), que apresenta um conjunto de estratégias inovadoras, incluindo a utilização de ferramentas digitais (como o catálogo do PNL) e a exploração da diversidade textual (haikus, poesia visual, estrangeira, entre outras).

Assim, a análise da tabela evidencia a valorização da poesia enquanto forma de conhecimento sensível, que transcende a sua abordagem tradicional como simples objeto de análise formal. A partir das estratégias apresentadas pelos autores, os docentes podem implementar atividades diversificadas que promovam uma abordagem mais significativa da poesia, potenciando a sensibilidade estética, o espírito crítico e a criatividade.

Contudo, a atuação do professor não deve restringir-se à reprodução de estratégias predefinidas. Tal como defende Cabral (2002), é fundamental que o docente combine reflexão e ação, configurando-se como autor das suas próprias práticas e adaptando-as ao contexto específico dos seus alunos. Essa capacidade criativa, sustentada por formação científica e sensibilidade humana, é essencial para mobilizar entusiasmo e inteligência pedagógica, na medida em que “a didática não é uma simples técnica, mas uma arte que exige uma ampla formação científica e humana” (Cabral, 2002, p. 61).

2.5. SÍNTESE

A revisão da literatura reforça que a poesia detém um elevado valor educativo, ao articular dimensões linguísticas, cognitivas, estéticas e socioafetivas. Os autores convergem na defesa de uma abordagem que transcenda a mera análise formal, considerando a poesia como um meio privilegiado para o desenvolvimento da competência linguística, da imaginação, da criatividade e da sensibilidade estética, assumindo igualmente um papel central na formação emocional e humanista dos alunos.

Apesar deste consenso teórico, persistem múltiplos desafios associados ao ensino da poesia. A sua presença frequentemente marginal nos manuais escolares, a abordagem episódica e instrumental, o receio da complexidade do texto poético e a insegurança de muitos docentes contribuem para uma relação distante e, por vezes, negativa dos alunos com a poesia. Estes obstáculos revelam que a limitação não reside na natureza deste modo

literário, mas sim nas práticas que lhe estão associadas, muitas vezes marcadas por modelos tradicionais e descontextualizados.

Neste contexto, o papel do professor assume particular relevância. A literatura sublinha a necessidade de o docente se assumir como mediador competente, leitor de poesia e promotor de experiências estéticas autênticas, capazes de despertar o interesse e o envolvimento dos alunos. Ensinar poesia implica planificar intencionalmente situações de leitura, escuta e produção que valorizem a subjetividade, o diálogo interpretativo e a fruição estética, criando um ambiente seguro e estimulante, onde os alunos sintam liberdade e prazer em experimentar, interpretar e criar.

Face ao exposto, o enquadramento teórico sustenta a pertinência da presente investigação, ao destacar a necessidade de repensar as práticas de ensino da poesia no 2.º CEB. Considerar a poesia como experiência estética, pedagógica e afetiva, reconhecendo o professor como agente central dessa mediação, permite criar condições para que os alunos desenvolvam uma relação mais próxima, significativa e positiva com o texto poético. Estas perspetivas teóricas fundamentam a opção por uma intervenção didática orientada para a vivência ativa e autêntica da poesia, com vista a responder aos desafios identificados, tal como se apresentará no capítulo seguinte.

3. METODOLOGIA

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A opção metodológica deste estudo resultou da questão de partida, dos objetivos previamente definidos e do perfil dos participantes envolvidos. A investigação assenta numa abordagem mista, integrando elementos qualitativos e quantitativos.

A investigação qualitativa permite descrever e interpretar fenómenos educativos em profundidade, colocando em evidência os sentidos construídos pelos participantes e o contexto em que se inserem (Rodrigues, 2021). Segundo Vilelas (2022), esta tipologia de investigação é “a que melhor se coaduna com o reconhecimento das situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos” (p. 212), assumindo especial pertinência quando se pretende compreender a interpretação do participante em relação aos seus comportamentos, motivos e emoções. Neste estudo, o objetivo consistiu em compreender as perceções e experiências dos alunos relativamente à poesia, valorizando a interpretação dos significados que atribuem à sua relação com a mesma.

Complementarmente, foram incorporados elementos quantitativos, através da aplicação de questionários cujas respostas fechadas foram analisadas estatisticamente de forma descritiva. De acordo com Santos e Henriques (2021), a abordagem quantitativa em contexto educativo “tem acrescentado um valor significativo no conhecimento e interpretação de fenómenos transversais, na identificação de tendências, na comparação entre categorias gerais e na realização de análises extensivas” (p. 9). Vilelas (2022) reforça que a pesquisa quantitativa “permite a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes num universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente” (p. 206). Deste modo, a combinação metodológica adotada conjugou a riqueza interpretativa da abordagem qualitativa com a objetividade da abordagem quantitativa, reforçando a abrangência e a fiabilidade dos resultados.

No plano paradigmático, o estudo insere-se no paradigma interpretativo, uma vez que procura compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Neste paradigma, o conhecimento é concebido como uma construção social, resultante das interações entre investigador e participantes (Vilelas, 2022). Assim sendo, adequa-se à investigação, tendo em conta que a investigadora assumiu o duplo papel de professora estagiária e investigadora, o que lhe permitiu observar, descrever e interpretar o fenómeno a partir de dentro. Como evidencia Vilelas (2022), é essencial “compreender o fenómeno a partir dos próprios dados fornecidos pelos participantes e dos significados atribuídos ao fenómeno” (p. 194).

A investigação seguiu também os princípios de um estudo de caso, na medida em que implicou uma análise intensiva e aprofundada de uma entidade claramente delimitada, neste caso um grupo de crianças, com a participação direta do investigador (Coutinho, 2011). Segundo Coutinho (2022), este tipo de estudo procura responder, de forma detalhada, a questões relacionadas com um determinado fenómeno ou acontecimento. Contudo, as conclusões obtidas não são generalizáveis, pois dizem respeito a uma situação específica ou a um conjunto particular de indivíduos. Por sua vez, Gómez (2021) destaca, como uma das principais vantagens deste tipo de estudo, a colaboração entre investigador e participantes, permitindo que estes expressem as suas perspetivas e contribuam para uma compreensão mais aprofundada das suas ações por parte do investigador.

3.2. PARTICIPANTES NO ESTUDO

A presente investigação implementou-se numa turma do 5.º ano de escolaridade, do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), numa escola pública do concelho de Porto de Mós, no âmbito da Prática Pedagógica em 2.º CEB, desenvolvida ao longo de dois semestres, durante o ano letivo de 2024-2025. Contudo, a implementação do estudo circunscreveu-se ao segundo semestre, decorrendo entre abril e junho de 2025. Todos os alunos participaram na sequência de atividades proposta, pelo que a análise dos dados compreende a totalidade da turma.

A turma era composta por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, sendo onze do género masculino e treze do género feminino. De um modo geral, o grupo revelava boas capacidades ao nível dos diferentes domínios da disciplina de Português, bem como um perfil participativo e empenhado, demonstrando interesse pelas atividades desenvolvidas em sala de aula e executando as tarefas propostas com dedicação, esforço e um grau considerável de autonomia.

Apesar do gosto geral pela leitura, os alunos demonstraram, numa fase inicial, algum desinteresse e até resistência relativamente à introdução do texto poético, uma vez que o associavam a menor atratividade quando comparado com outros tipos textuais. Esta constatação constituiu, pois, um dos principais fatores motivadores para o desenvolvimento do presente estudo, tal como mencionado anteriormente.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Um instrumento de recolha de dados consiste em qualquer recurso que o investigador pode utilizar para conhecer os fenómenos estudados e extrair deles informação relevante (Vilelas, 2022). No âmbito desta investigação, recorreram-se a três técnicas principais de recolha de dados:

- (i) a observação participante;
- (ii) o inquérito por questionário;
- (iii) o inquérito por entrevista.

A observação participante constituiu uma das principais técnicas qualitativas, permitindo à investigadora acompanhar diretamente o comportamento, as interações e as respostas dos alunos ao longo das sessões. A este propósito, Rebolo (2021) refere que “o investigador/observador participa na vida da comunidade, do grupo ou da situação,

assumindo o papel de membro, o que lhe permite chegar ao conhecimento da vida do grupo a partir do seu interior” (p. 93). Este envolvimento direto viabilizou o registo de notas de campo e a reflexão crítica sobre a prática. Conforme destaca Vilelas (2022), o investigador deve integrar-se no grupo e desempenhar algumas rotinas como se a ele pertencesse, “ao mesmo tempo que vai recolhendo os dados de que necessita para a investigação” (p. 341). Para além das notas de campo, recorreram-se a registos fotográficos, de áudio e vídeo, essenciais para a documentação das atividades, das interações e para captar o comportamento verbal e não verbal dos participantes. Assim, a observação participante distingue-se de outras técnicas de recolha de dados, pois regista qualitativamente a realidade, sendo a memória e a experiência do investigador os seus principais aliados.

Os inquéritos por questionário aplicaram-se em dois momentos distintos: antes e depois da intervenção didática, com o objetivo de conhecer e comparar a relação dos alunos com a poesia. Tratou-se de questionários mistos, integrando perguntas abertas, que permitiram recolher dados qualitativos sobre perceções e experiências pessoais, e perguntas fechadas, que forneceram indicadores quantitativos para análise estatística e comparação entre os momentos inicial e final. Como defendem Santos e Henriques (2021), este formato permite obter informação qualitativa para contextualizar e complementar a informação quantitativa, bem como “identificar determinadas características ou factos de uma população, verificar hipóteses ou analisar relações entre variáveis” (p. 13). De modo a assegurar a fiabilidade, as questões fechadas mantiveram-se idênticas nas duas aplicações, enquanto as abertas foram adaptadas na segunda aplicação, preservando a mesma lógica estrutural e permitindo analisar a evolução das respostas. Embora o questionário não implique interação direta entre investigador e participantes, a presença da investigadora durante o preenchimento permitiu esclarecer eventuais dúvidas, garantindo o anonimato e maior sinceridade nas respostas. Neste sentido, Pocinho (2012) salienta que “o inquérito é especialmente adequado no conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores e as suas opiniões” (p. 95). A autora acrescenta que esta técnica permite quantificar múltiplos dados e realizar diversas análises de correlação, mostrando-se adequado para identificar mudanças decorrentes da intervenção didática.

Relativamente ao inquérito por entrevista, recorreu-se a uma entrevista semiestruturada, realizada em formato de *podcast*, em pequenos grupos, e registada através de gravação áudio. Cada grupo de alunos respondeu oralmente a duas questões

previamente definidas, centradas nas aprendizagens realizadas e nas suas percepções pessoais acerca das atividades desenvolvidas durante o projeto. Coutinho (2011) observa que “as entrevistas podem fornecer dados valiosos sobre as motivações, crenças e valores dos indivíduos, permitindo ao investigador compreender melhor as dinâmicas sociais e os fatores que influenciam o comportamento humano” (p. 108). Também Pocinho (2012) destaca que, em contraste com o inquérito por questionário, a entrevista ao implicar contacto direto entre investigador e participantes, potencia uma troca mais autêntica. O entrevistado exprime percepções, interpretações e experiências, enquanto o investigador, através das suas perguntas e reações, direciona a conversa para os objetivos do estudo, sem perder a espontaneidade do discurso. No entanto, Vilelas (2022) alerta que o recurso exclusivo a esta técnica pode constituir uma limitação, já que os entrevistados podem, por vezes, distorcer a realidade para projetar uma imagem idealizada de si próprios. Esta constatação justifica, assim, a articulação com outras técnicas de recolha de dados, como o inquérito por questionário e a observação.

Face ao exposto, a combinação destas três técnicas assegurou a triangulação de dados, reforçando a validade e a fiabilidade dos resultados obtidos e permitindo uma análise aprofundada da evolução da relação dos alunos com a poesia no contexto específico onde decorreu este estudo.

3.4. PROCEDIMENTOS

A investigação decorreu mediante um conjunto de procedimentos estruturados. O primeiro momento consistiu na identificação da problemática, fase em que foram definidos o objetivo geral e os objetivos específicos da investigação. Seguidamente, elaborou-se a planificação geral do projeto, na qual se estruturou o conjunto das sessões e das atividades didáticas a implementar.

Posteriormente, procedeu-se à aplicação do questionário inicial, instrumento que permitiu recolher informações acerca das percepções e relação dos alunos relativamente à poesia, dos seus hábitos de leitura e escrita, bem como das suas propostas de atividades a desenvolver nas aulas de Português. Os dados obtidos serviram de referência para ajustar e reconfigurar a planificação inicial, garantindo uma maior adequação das propostas às necessidades e interesses da turma.

A intervenção didática concretizou-se em dez sessões, desenvolvidas ao longo de cinco semanas, entre abril e junho de 2025. Durante este período, aplicou-se uma sequência de atividades que procurou potenciar o interesse dos alunos pela poesia. No

final do projeto, gravou-se um episódio de *podcast*, que representou um espaço de expressão e reflexão, no qual os alunos partilharam as suas aprendizagens e sentimentos emergentes da sua participação nas atividades desenvolvidas. Paralelamente, elaborou-se um portefólio de turma, construído a partir dos registos de áudio, vídeo e fotográficos, com o propósito de documentar e evidenciar todo o processo da intervenção. Após a conclusão do projeto, ofereceu-se um exemplar impresso à biblioteca escolar e disponibilizou-se um exemplar digital aos Encarregados de Educação dos alunos.

Destaca-se que, ao longo da intervenção didática, ocorreu um processo contínuo e sistemático de reflexão, sustentado através das notas de campo, da observação participante, das respostas ao questionário inicial e da interação direta com os alunos. Este processo reflexivo permitiu a reformulação das atividades e estratégias propostas, em função das necessidades e interesses identificados, assegurando maior coerência e pertinência à sequência de atividades. Além disso, este processo mostrou-se fundamental na análise crítica das opções metodológico-didáticas adotadas, contribuindo para a identificação de fragilidades e potencialidades da intervenção, bem como para o desenvolvimento de uma maior consciencialização em relação à própria Prática.

Finalmente, procedeu-se à análise e discussão dos resultados, através da aplicação do questionário final e da entrevista, instrumentos que possibilitaram aferir a evolução das perceções e interesse dos alunos em relação à poesia, assim como avaliar o impacto da intervenção e a eficácia das estratégias e atividades didáticas implementadas.

Importa ainda sublinhar, que todas as etapas da investigação foram conduzidas em conformidade com princípios éticos fundamentais. Para o efeito, obteve-se a autorização da escola (ver anexo 8), assim como o consentimento informado dos Encarregados de Educação (ver anexo 9) para a recolha e utilização dos dados, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato dos participantes. Os dados recolhidos foram utilizados exclusivamente para fins científicos, no âmbito da presente investigação.

3.5. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Para analisar as respostas aos questionários e às entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo, uma técnica que permite organizar e interpretar dados de forma sistemática. Segundo Coutinho (2022), a análise de conteúdo consiste em avaliar sistematicamente um corpo de texto ou material audiovisual, organizando os signos, símbolos ou palavras em categorias. Estas categorias funcionam como “gavetas” nas quais os dados são agrupados, classificados e estruturados, facilitando a sua interpretação e comparação.

Desta forma, cada resposta foi examinada, codificada e inserida em categorias e subcategorias previamente definidas, permitindo identificar padrões, tendências e relações entre os dados recolhidos, fornecendo uma compreensão aprofundada das percepções e experiências dos alunos relativamente à poesia.

Seguindo as orientações de Coutinho (2022), o processo seguiu princípios de rigor metodológico, assegurando a validade dos resultados, pois, como aponta o autor, “o processo de análise de conteúdo, para produzir resultados válidos, deve possuir objetividade e fiabilidade” (p. 223). No caso das entrevistas, o primeiro passo consistiu na transcrição integral dos diálogos, recorrendo às gravações como suporte, de forma a garantir rigor e fidelidade ao discurso produzido. Os questionários, por sua vez, foram igualmente objeto de análise, contribuindo para a articulação das dimensões qualitativa e quantitativa da investigação. Por fim, os resultados obtidos a partir da análise destes instrumentos foram interpretados e correlacionados com uma base teórica de referência, conferindo consistência e sustentação às conclusões do estudo.

4. SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A sequência de atividades do projeto *Libertar poemas, despertar leitores* foi desenvolvida no âmbito da disciplina de Português ao longo de dez sessões, com uma duração total de 820 minutos. O projeto decorreu durante o segundo semestre do ano letivo de 2024/2025, ao longo de cinco semanas, entre abril e junho de 2025.

Durante o percurso, realizaram-se diversas atividades centradas no texto poético, em alinhamento com o Programa de Português do 5.º ano de escolaridade. As propostas apresentadas procuraram seguir as perspetivas dos autores de referência abordados no enquadramento teórico, nomeadamente através de uma abordagem ativa, criativa e interdisciplinar, com o intuito de promover uma aproximação à poesia e, simultaneamente, o desenvolvimento das competências definidas no PASEO e nas Aprendizagens Essenciais de Português do 5.º ano de escolaridade.

De salientar ainda que se tomaram decisões pedagógicas próprias, ajustando-se metodologias, criando-se materiais específicos e reformulando-se estratégias sempre que tal se revelou necessário. Esta postura dialoga com a perspetiva de Cabral (2002), para quem a atuação do professor não se deve restringir à reprodução de estratégias já

existentes, sendo fundamental que o docente articule reflexão e ação, assumindo-se como autor das suas práticas e adaptando-as ao contexto dos seus alunos.

4.2. PLANIFICAÇÃO DAS SESSÕES

A seguinte tabela ilustra, de forma sucinta, a planificação de cada sessão desenvolvida ao longo do projeto, pela respetiva ordem cronológica da sua realização.

Tabela 6 - Planificação das sessões do projeto de intervenção.

Sessões	Domínios e objetivos	Atividades desenvolvidas
<p>Sessão 1</p> <p>Dia: 21/04 Duração: 90 min</p>	<p>Domínios: Leitura, Educação Literária, Oralidade (Compreensão e Expressão).</p> <p>Objetivos: apresentar o projeto e sensibilizar os alunos para a importância da poesia; conhecer as perceções iniciais dos alunos sobre poesia; estimular a curiosidade e a abertura para a leitura do texto poético.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto <i>Libertar Poemas, Despertar Leitores</i>; • Realização do questionário inicial; • Leitura e interpretação do poema <i>Estações</i> de José Jorge Letria; • Atividade de <i>Brainstorming</i> sobre o significado de poesia;
<p>Sessão 2</p> <p>Dia: 24/04 Duração: 90 min</p>	<p>Domínios: Oralidade (Compreensão e Expressão), Leitura, Educação Literária, Escrita.</p> <p>Objetivos: promover o contacto com o texto poético e o valor simbólico da liberdade; despertar a expressão criativa através da produção escrita do poema visual; valorizar a poesia como forma de celebração e memória.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da gaiola com poemas: <i>Liberta um Poema</i>; • Leitura e interpretação oral de um poema liberto aleatoriamente da gaiola; • Leitura e interpretação do poema <i>A liberdade o que é?</i> de José Jorge Letria; • Realização de um poema visual alusivo ao dia 25 de abril (Dia da Liberdade); • Exposição dos poemas visuais criados.
<p>Sessão 3</p> <p>Dia: 12/05 Duração: 50 min</p>	<p>Domínios: Oralidade (Compreensão e Expressão), Leitura, Educação Literária.</p> <p>Objetivos: estimular a imaginação, a sensibilidade estética e emocional através da poesia; desenvolver a leitura expressiva e interpretativa de poemas; estimular a compreensão e o gosto pela linguagem poética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação oral de um poema selecionado aleatoriamente da gaiola; • Leitura, interpretação e ilustração do poema <i>Coisas que não há que há</i>, de Manuel António Pina.
<p>Sessão 4</p> <p>Dia: 13/05 Duração: 90 min</p>	<p>Domínios: Oralidade (Compreensão e Expressão), Leitura, Educação Literária, Escrita.</p> <p>Objetivos: explorar os jogos poéticos; promover a escrita criativa e colaborativa de poemas; estimular a imaginação e a cooperação entre pares; fomentar a leitura expressiva e a partilha de produções escritas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação oral de um poema selecionado aleatoriamente da gaiola. • Realização de um jogo de escrita criativa (<i>Missão Palavras Perdidas</i>): criação de um poema. • Partilha dos poemas com a turma.
<p>Sessão 5</p> <p>Dia: 15/05 Duração: 90 min</p>	<p>Domínios: Oralidade (Compreensão e Expressão), Leitura, Escrita.</p> <p>Objetivos: inspirar a produção escrita através da observação da paisagem da natureza; desenvolver a sensibilidade estética e emocional dos alunos; valorizar a poesia como forma de expressão pessoal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação oral de um poema selecionado aleatoriamente da gaiola; • Apresentação da proposta do concurso de poesia <i>Paisagens com Voz</i>; • Atividade de escrita ao ar livre: cada aluno escreve um poema sobre uma paisagem à sua escolha para apresentar no concurso de poesia.
<p>Sessão 6</p>	<p>Domínios: Oralidade (Compreensão e Expressão), Leitura, Educação Literária.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação oral de um poema selecionado aleatoriamente da gaiola de poemas;

Dia: 19/05 Duração: 50 min	Objetivos: promover a interdisciplinaridade, promover a escuta ativa e a interpretação de textos; reconhecer o valor da poesia na construção da identidade cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Audição e exploração de um excerto do <i>Canto V</i> da obra <i>Os Lusíadas</i> de Luís Vaz de Camões. • Criação de um retrato tridimensional, com textura, da figura mítica do Adamastor presente no excerto.
Sessão 7 Dia: 20/05 Duração: 90 min	Domínios: Oralidade (Compreensão e Expressão), Educação Literária. Objetivos: desenvolver competências de leitura e interpretação oral de textos poéticos; promover a autoconfiança e expressão oral; preparar, de forma orientada, a apresentação em contexto público (concurso de poesia).	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação oral de um poema selecionado aleatoriamente da gaiola; • Preparação e ensaios para o concurso de poesia <i>Paisagens com Voz</i>;
Sessão 8 Dia: 22/05 Duração: 90 min	Domínios: Oralidade (Compreensão e Expressão), Educação Literária. Objetivos: desenvolver competências orais (ex.: audibilidade e expressividade); valorizar a divulgação, partilha e fruição da poesia em comunidade escolar; valorizar as produções escritas dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação oral de um poema selecionado aleatoriamente da gaiola; • Participação no concurso de poesia <i>Paisagens com Voz</i>; • Votação num poema apresentado para ser destacado num <i>Podcast</i>.
Sessão 9 Dia: 27/05 Duração: 90 min	Domínios: Oralidade (Compreensão e Expressão), Educação Literária. Objetivos: aplicar competências de comunicação oral na gravação de conteúdos destinados a um <i>podcast</i> ; promover a cooperação na organização das gravações; favorecer a integração da poesia em práticas de literacia mediática.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação oral do último poema selecionado aleatoriamente da gaiola; • Gravação da entrevista, em pequenos grupos, adaptada para um episódio de um <i>Podcast</i> intitulado <i>Microversos</i>.
Sessão 10 Dia: 03/06 Duração: 90 min	Domínios: Educação Literária, Leitura. Objetivos: avaliar a evolução da relação dos alunos com a poesia, através da aplicação do questionário final; refletir sobre as aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto; divulgar os produtos finais (<i>podcast</i> e portefólio).	<ul style="list-style-type: none"> • Realização do questionário final; • Partilha e audição do episódio do <i>Podcast Microversos</i>, disponível no <i>Youtube</i>; • Partilha e entrega do portefólio final da turma (formato físico e digital).

4.3. RELATO E DESCRIÇÃO DAS SESSÕES

Sessão 1

A primeira sessão teve como objetivo apresentar o projeto *Libertar poemas, despertar leitores* e recolher dados sobre a relação dos alunos com a poesia. Para tal, aplicou-se o primeiro inquérito por questionário, com o intuito de conhecer as perceções, expectativas e experiências prévias dos alunos relativamente à poesia, permitindo a adequação das intervenções subsequentes aos interesses e necessidades da turma.

Após a realização dos questionários, efetuou-se a leitura e interpretação do poema *Estações*, de José Jorge Letria (anexo 10). A interpretação, conduzida em grande grupo, incidiu sobre a forma como a poesia é percecionada e sentida pelo sujeito poético. Esta

atividade promoveu competências de interpretação, pensamento crítico e envolvimento afetivo com o texto poético.

Por fim, desenvolveu-se uma atividade de *brainstorming* sobre o conceito de poesia (Figura 1). Cada aluno contribuiu com uma palavra ou expressão que associasse à poesia, registada pela investigadora na plataforma digital *Mentimeter* e projetada em tempo real, permitindo observar a diversidade de interpretações, reconhecer padrões e discutir as ideias mais recorrentes. As respostas apresentadas revelaram, na sua maioria, sensibilidade, demonstrando uma percepção inicial, ainda que incipiente, da poesia.



Figura 1 - Respostas dos alunos sobre o conceito de poesia registadas no Mentimeter.

Sessão 2

A segunda sessão do projeto teve início com a apresentação da gaiola simbólica, que passou a integrar a abertura de todas as aulas de Português (anexo 11). Diariamente, um poema era libertado de forma aleatória (Figura 2), rotina que rapidamente se tornou um dos momentos mais aguardados pelos alunos, estimulando a sua curiosidade e predisposição para a leitura. Os textos seleccionados foram escolhidos criteriosamente, privilegiando-se poemas que estimulassem a imaginação, a reflexão e o pensamento crítico, e que abordam temáticas relevantes como a paz, o amor, a cooperação e a valorização da diferença (anexo 12). Durante a atividade, os poemas eram projetados para toda a turma, possibilitando uma leitura conjunta. Após a leitura, procedia-se à interpretação oral, orientada por questões que incentivavam os alunos a ultrapassar o sentido literal do texto, de forma a promover uma leitura mais sensível, reflexiva e crítica. No final do projeto, foi criado um *Padlet* partilhado com a turma, reunindo todos os poemas “libertados” da gaiola.



Figura 2 - Registos da atividade de libertação de um poema aleatório da gaiola.

Em seguida, introduziu-se o poema *A Liberdade o que é?*, de José Jorge Letria (anexo 13), cuja leitura serviu de ponto de partida para uma reflexão coletiva sobre o conceito de liberdade, em articulação com a comemoração do dia 25 de abril. Durante o diálogo, os alunos partilharam espontaneamente as suas perceções e experiências pessoais associadas à ideia de liberdade, surgindo comentários como: “sinto-me livre quando estou com o meu cão”, “sinto-me livre quando estou a desenhar”, “sinto liberdade quando estou sozinha a ler”. Estas partilhas evidenciaram uma ligação pessoal e afetiva ao tema, permitindo relacionar o texto poético com experiências individuais e com a dimensão histórica da data.

Posteriormente, os alunos realizaram um poema visual a partir dos versos selecionados do poema lido, reorganizando-os graficamente para criar imagens simbólicas associadas à liberdade. Esta atividade promoveu competências de expressão multimodal, ao articular linguagem verbal e não verbal, alinhando-se com os domínios “Linguagens e Textos” e “Sensibilidade Estética e Artística” do PASEO (Martins *et al.*, 2017). As produções dos alunos revelaram criatividade e sensibilidade, sendo posteriormente expostas num mural coletivo (Figura 3), como forma de valorização do trabalho desenvolvido.



Figura 3 - Exposição dos poemas visuais produzidos pelos alunos.

Sessão 3

Na terceira sessão, os alunos foram convidados a ler e ilustrar o poema *Coisas que não há que há*, de Manuel António Pina (anexo 14). Este texto poético, particularmente sugestivo e aberto à imaginação, permitiu a exploração de vivências pessoais e emoções, enquanto estimulou a criatividade das crianças. Após a interpretação coletiva do poema, lançou-se a seguinte questão orientadora: “*Imagina que existia um lugar onde só tu poderias ir. Como seria esse lugar? Que coisas, pessoas ou seres poderiam lá existir?*”. Partindo desta provocação, os alunos representaram o seu “mundo imaginário” (Figura 4).

A atividade teve como propósito estimular a criatividade e a capacidade de representação, permitindo que cada aluno expressasse livremente as suas ideias, desejos e emoções. Muitos demonstraram sensibilidade nas suas ilustrações, ao representar experiências pessoais marcantes, nomeadamente a perda de familiares ou animais de estimação. Outros optaram por recorrer a universos e elementos mais fantasiosos, como carros voadores, criaturas inventadas e poderes mágicos, nomeadamente o de teletransporte.

O trabalho desenvolvido permitiu que os alunos “criassem outros mundos”, possíveis e imaginários, reforçando o potencial da poesia como espaço de libertação, de expressão e de descoberta de si e do outro.



Figura 4 - Exemplo de uma ilustração de um aluno.

Sessão 4

Na quarta sessão do projeto dinamizou-se a atividade lúdica *Missão Palavras Perdidas*, concebida com o propósito de estimular a imaginação, a criatividade e a expressão escrita. A proposta, apresentada através de uma projeção elaborada no *Canva*, estruturou-se em várias “missões” sequenciais, orientadas pela investigadora (anexo 15). Esta dinâmica de jogo, inspirada em Barbeiro (2006), permitiu articular a poesia com a dimensão lúdica da aprendizagem.

Ao longo do jogo, os alunos realizaram trocas sucessivas de palavras entre si, reunindo um total de dezasseis palavras, que serviram de base para a composição de um poema original. Cada aluno registou as palavras numa ficha própria e compôs um poema que integrasse o maior número possível dessas palavras, atribuindo-lhe um título. A partilha oral dos poemas constituiu um dos momentos mais motivadores da sessão pela

oportunidade de partilha e valorização das suas produções escritas. Esta atividade contribuiu para o desenvolvimento da competência de escrita, bem como para a promoção da cooperação, da imaginação e do prazer associado ao lúdico, reforçando a importância do jogo como estratégia de aproximação dos alunos tanto da poesia como da própria escrita.

Sessão 5

Na sessão 5 realizou-se uma atividade de escrita ao ar livre (Figura 5), que teve lugar num parque situado nas proximidades da escola. Os alunos foram convidados a observar as paisagens envolventes, escolhendo a que mais despertasse a sua atenção. As paisagens foram captadas fotograficamente pela investigadora e integradas no portefólio.

A paisagem escolhida serviu de ponto de partida para a produção de um poema de duas a quatro estrofes. Para apoiar a escrita, disponibilizou-se um guião orientador (anexo 16), que apoiou os alunos a estruturar ideias e a organizar o texto poético.

Esta proposta permitiu estabelecer uma ligação afetiva entre os alunos e o meio envolvente, articulando a observação e a experiência sensorial com a expressão escrita. Como estratégia de valorização da voz das crianças, lançou-se o desafio de prepararem uma apresentação criativa dos poemas produzidos, para participarem e apresentarem posteriormente num concurso de poesia na biblioteca escolar.

Tratou-se de uma das sessões mais marcantes da intervenção, pois os alunos participaram com entusiasmo e demonstraram um envolvimento excepcional, escrevendo com prazer e empenho, o que se refletiu na qualidade e expressividade das suas produções escritas. Ao associarem a escrita a um espaço familiar e emocionalmente significativo para eles, conseguiram traduzir sentimentos e evocar memórias pessoais nos seus poemas. O registo fotográfico das paisagens funcionou igualmente como um elemento de motivação e contribuiu para reforçar o sentido de pertença ao projeto.

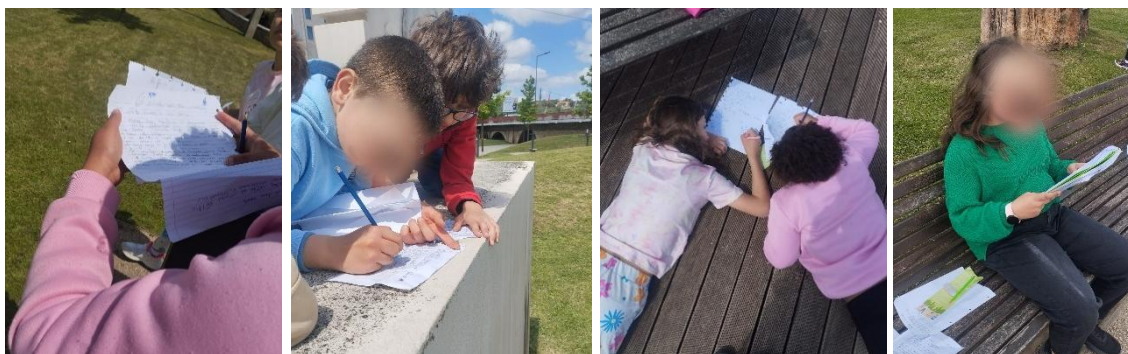


Figura 5 - Evidências da atividade de escrita ao ar livre.

Sessão 6

Na sexta sessão, realizou-se uma atividade interdisciplinar, que articulou a disciplina de Português com a de História e Geografia de Portugal, a partir de um excerto do *Canto V* da obra *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, centrado na figura mítica do Adamastor e na passagem do Cabo da Boa Esperança, no período da Expansão Marítima portuguesa (anexo 17). A proposta enquadrou-se também no âmbito das comemorações dos 500 anos do nascimento do autor, o que reforçou a sua pertinência.

Após uma breve contextualização e audição do excerto, os alunos organizaram-se em grupos de quatro elementos e preencheram uma tabela sobre as principais características e significados associados à figura do Adamastor (anexo 18). Seguidamente, cada grupo produziu um retrato tridimensional da personagem, utilizando materiais diversos que permitiram a criação de texturas e efeitos visuais (Figura 6).

Esta atividade promoveu o desenvolvimento da expressão plástica, da criatividade da cooperação entre pares e da interpretação simbólica e estética do texto literário, permitindo aos alunos traduzir visualmente as suas leituras e perceções sobre a figura do Adamastor. Evidenciou, ainda, o potencial de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada. Embora a conclusão dos trabalhos tenha ocorrido em trabalho autónomo, devido a limitações temporais, os alunos revelaram elevado envolvimento e interesse pela proposta, sobretudo tendo em conta a curiosidade previamente demonstrada em explorar textos do autor em questão.

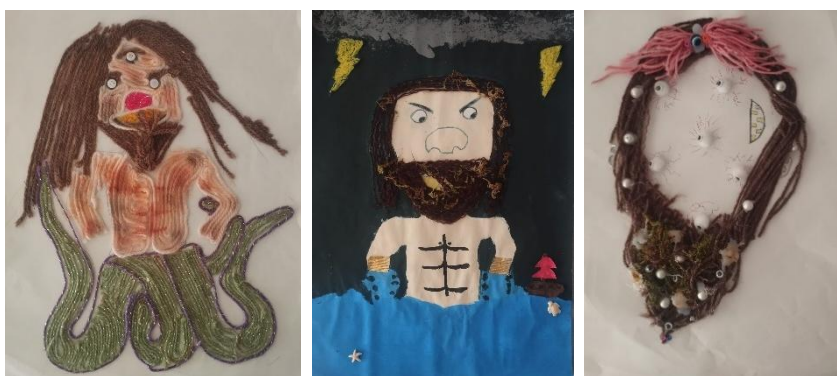


Figura 6 - Exemplos de retratos do Adamastor criados pelos grupos.

Sessão 7

A sétima sessão centrou-se na preparação das apresentações dos poemas produzidos na sessão anterior (Figura 7). Os alunos receberam os textos revistos pela investigadora, acompanhados pelas fotografias das paisagens que serviram de inspiração à escrita (anexo 19) e foram convidados a refletir sobre formas criativas de os apresentar.

Para orientar o processo, sugeriram-se diversas possibilidades expressivas, incluindo a leitura com entoação expressiva, a dramatização, o acompanhamento musical, o recurso à expressão corporal ou a utilização de objetos simbólicos. Disponibilizou-se, também, um folheto informativo (anexo 20), com indicações e critérios essenciais para a participação no concurso. Este documento permitiu uma organização mais autónoma, dentro e fora da sala de aula, favorecendo o sentido de responsabilidade e a autorregulação da aprendizagem por parte dos alunos.

Durante esta sessão, a turma ensaiou as primeiras versões das suas apresentações, partilhando ideias e explorando diferentes abordagens performativas. Apesar do tempo limitado, a sessão cumpriu plenamente o seu propósito, ao preparar e motivar os alunos para a apresentação pública dos seus poemas.



Figura 7 - Ensaios para o concurso de poesia.

Sessão 8

Nesta sessão ocorreu o concurso de poesia, intitulado *Paisagens com Voz* (Figura 8). Após um breve momento dedicado aos últimos ensaios, o concurso decorreu na sala de aula, devido à indisponibilidade da biblioteca escolar. Contudo, os alunos convidaram funcionários, professores e uma turma do 6.º ano para assistir à apresentação.

As apresentações realizaram-se individualmente, em pares ou em pequenos grupos e foram avaliadas através de uma grelha de observação previamente elaborada (anexo 21). No final, procedeu-se à votação no poema preferido, de forma individual e anónima. O poema mais votado foi selecionado para introduzir o episódio do *podcast*, gravado na sessão seguinte. As performances evidenciaram autenticidade, sensibilidade, criatividade, expressividade e emoção, refletindo um forte sentido de autoria e o percurso de aprendizagem construído ao longo do projeto. Atendendo às características da turma, integrada no ensino articulado e com forte ligação pela Música, a maioria dos alunos

optou por integrar instrumentos musicais na apresentação dos seus poemas. Esta sessão constituiu um momento particularmente significativo, no qual a poesia se afirmou como espaço de expressão, liberdade e partilha.



Figura 8 - Evidências do concurso de poesia Paisagens com Voz.

Sessões 9 e 10

Nas sessões finais do projeto procurou-se consolidar a experiência desenvolvida e recolher dados que permitissem avaliar a relação dos alunos com a poesia após a implementação da sequência de atividades.

Na sessão 9, realizou-se a leitura e interpretação oral do último poema da gaiola. Em seguida, realizou-se a gravação das entrevistas, posteriormente adaptadas para um episódio de *podcast*. A atividade decorreu em pequenos grupos e permitiu recolher perceções, aprendizagens e emoções associadas ao projeto.

Na última sessão, procedeu-se à avaliação final da intervenção, através do preenchimento do questionário final, possibilitando a comparação com os dados do questionário inicial. Por fim, realizou-se, ainda, a divulgação do episódio do *podcast Microversos*, disponível no *Youtube*, bem como no portefólio final (anexo 22), apresentado em formato físico e digital. Os alunos ficaram surpreendidos e emocionados, demonstrando admiração pelo trabalho desenvolvido ao longo do projeto.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Os questionários foram aplicados em suporte de papel pela investigadora, em contexto de sala de aula. Este procedimento possibilitou a apresentação detalhada do instrumento, bem como a explicitação de cada questão aos participantes, assegurando o esclarecimento imediato de quaisquer dúvidas surgidas durante o preenchimento.

Tanto o questionário inicial (anexo 23) como o questionário final (anexo 24) obedeceram a uma estrutura semelhante, com o objetivo de facilitar a análise comparativa dos dados recolhidos. A primeira secção integrou cinco questões fechadas, de escolha múltipla, idênticas nos dois questionários. A segunda secção incluiu duas questões abertas, adaptadas ao momento inicial e final da investigação, respetivamente.

A análise que se apresenta assume uma perspetiva comparativa, procurando evidenciar as mudanças ocorridas entre o início e o final da intervenção. Deste modo, torna-se possível avaliar a evolução da relação dos alunos com a poesia e aferir o impacto da sequência de atividades implementada.

5.2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

5.2.1. SECÇÃO 1

A análise da questão 1, “Gostas de poesia?”, apresentada no Gráfico 1, evidencia uma evolução significativa nas atitudes dos alunos face à poesia, ao comparar os resultados do questionário inicial e do questionário final.

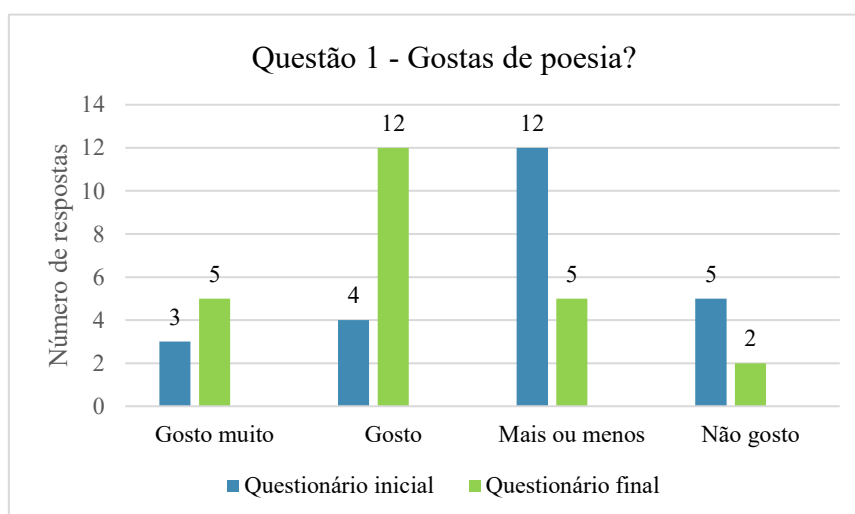


Gráfico 1 – Comparação das respostas à questão 1 dos questionários.

Observa-se um aumento expressivo das respostas positivas, particularmente na opção “Gosto”, que passou de 4 para 12 ocorrências, e na opção “Gosto muito”, que registou um crescimento de 3 para 5 respostas. Estes dados indicam que, ao longo da intervenção, um número considerável de alunos desenvolveu uma apreciação mais consistente e favorável pela poesia.

Em contraste, verifica-se uma diminuição assinalável das respostas neutras e negativas. A opção “Mais ou menos” reduziu de 12 para 5 respostas, enquanto a opção

“Não gosto” diminuiu de 5 para 2 respostas. Esta diminuição sugere que os alunos inicialmente indiferentes ou pouco entusiastas passaram a adotar uma atitude mais positiva face a este modo literário.

De modo geral, estes resultados apontam para uma mudança positiva na relação dos alunos com a poesia, sugerindo que a sequência de atividades desenvolvida contribuiu para o aumento do seu interesse e para a redução de atitudes de desagrado ou indiferença.

Relativamente à questão 2, “Costumas ler poesia?”, os dados apresentados nos Gráficos 2 e 3 permitem identificar alterações relevantes nos hábitos de leitura dos alunos.

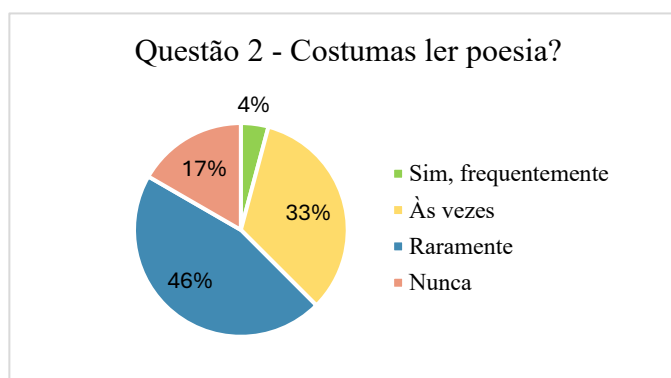


Gráfico 2 – Respostas à questão 2 do questionário inicial.

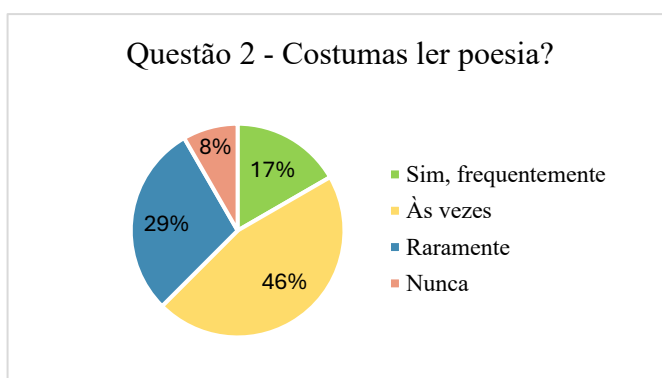


Gráfico 3 – Respostas à questão 2 do questionário final.

No questionário inicial, 46% das respostas (11 alunos) concentrou-se na opção “Raramente”, seguida de 33% (8 alunos) pela opção “Às vezes”. As opções “Nunca” com 17% (4 alunos) e “Sim, frequentemente” com 4% (1 aluno) apresentaram valores residuais, evidenciando um contacto irregular e pouco frequente com a leitura de poesia.

No questionário final, observou-se uma redistribuição expressiva das respostas, reveladora de uma tendência positiva no que respeita à frequência de leitura. A opção “Às vezes” passou a ser a mais representativa com 46% (11 alunos), acompanhada por um aumento significativo da opção “Sim, frequentemente”, que aumentou de 4% (1 aluno) para 17% (4 alunos). Em sentido inverso, as opções menos favoráveis registaram uma diminuição: “Raramente” desceu de 46% (11 alunos) para 29% (7 alunos) e “Nunca” reduziu de 17% (4 alunos) para 8% (2 alunos).

Esta evolução sugere que o projeto desenvolvido poderá ter contribuído para aproximar os alunos da leitura de poesia, promovendo uma maior regularidade e familiaridade com o texto poético. Custódio (2019) sublinha que a poesia constitui uma ferramenta privilegiada para estimular o gosto e a motivação para a leitura, em virtude das suas características específicas. A diminuição das respostas associadas às opções “Nunca” e “Raramente” parece corroborar esta perspetiva. Embora o aumento da

frequência de leitura seja moderado, os resultados permitem depreender que ocorreu um impacto globalmente positivo das atividades implementadas no comportamento leitor dos alunos.

A análise do Gráfico 4 e do Gráfico 5, correspondentes à questão 3, “Costumas escrever poemas?”, também permite identificar alterações evidentes nos hábitos de escrita dos alunos entre a aplicação dos dois questionários.

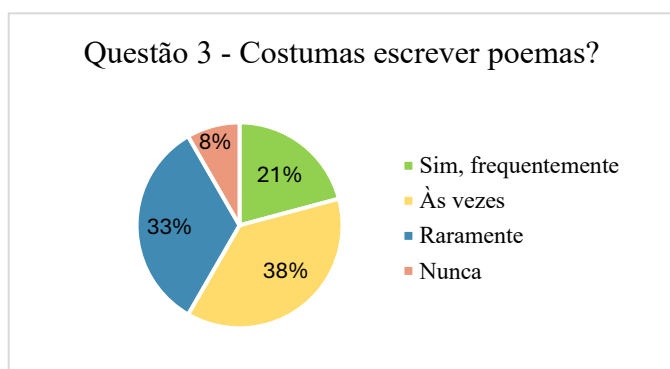


Gráfico 4 – Respostas à questão 3 do questionário inicial.

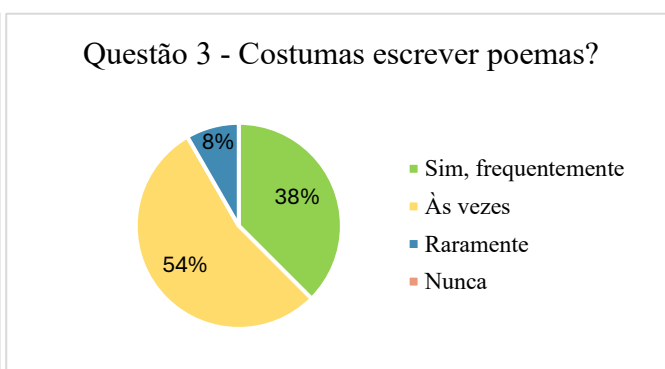


Gráfico 5 – Respostas à questão 3 do questionário final.

No questionário inicial, a maioria dos alunos situava-se em níveis pouco consistentes na prática de escrita de poesia: 38% (9 alunos) indicaram escrever poemas “Às vezes” e 33% (8 alunos) “Raramente”. Apenas 21% (5 alunos) responderam escrever poemas “Sim, frequentemente”, enquanto 8% (2 alunos) afirmaram “Nunca” o fazer, revelando um envolvimento ainda limitado com este tipo de produção escrita.

Em contrapartida, os resultados do questionário final demonstram uma evolução positiva. A opção “Sim, frequentemente” aumentou de 21% (5 alunos) para 38% (9 alunos), sinalizando um maior envolvimento dos alunos com a escrita. A opção “Às vezes” registou igualmente um crescimento expressivo, passando de 38% (9 alunos) para 54% (13 alunos), tornando-se a resposta predominante. Por sua vez, a opção “Raramente” sofreu uma redução acentuada, de 33% (8 alunos) para 8% (2 alunos), enquanto a opção “Nunca” desapareceu por completo no questionário final.

A diminuição de respostas associadas à raridade ou inexistência da prática, aliada ao aumento das opções de resposta que indicam maior frequência, aponta para uma maior abertura, confiança e disponibilidade dos alunos para a escrita de poemas.

Importa referir que, nas questões seguintes, os alunos puderam selecionar mais do que uma opção, conforme indicado pela investigadora. Esta possibilidade justifica que o número total de respostas ultrapasse o número de participantes e permitiu recolher uma

visão mais abrangente dos interesses temáticos dos alunos, bem como dos diferentes contextos de contacto com a poesia.

Relativamente à questão 4, “Que temas te despertam mais interesse num poema?”, os dados evidenciam algumas alterações entre o questionário inicial e o questionário final (conforme Gráfico 6). Consta-se um aumento do interesse por “Emoções e sentimentos”, que passou de 8 para 10 respostas, reforçando a associação da poesia à expressão emocional. O tema “Amor e amizade” também se manteve elevado, registando um ligeiro aumento de 7 para 8 respostas. Por outro lado, o interesse por “Temas sociais ou questões do mundo” permaneceu estável, com 6 respostas em ambos os questionários, o que sugere uma valorização consistente deste tipo de temática. Já os temas “Natureza e animais” e “Aventuras e histórias” registaram variações pouco significativas, verificando-se uma diminuição de 7 para 6 respostas e de 5 para 4 respostas, respetivamente.

Um aspeto particularmente relevante nesta questão prende-se com a opção “Outro”. No questionário inicial surgem duas referências: “futebol” e “mistério”. Já no questionário final, verifica-se um aumento e uma maior diversidade de respostas, destacando-se “futebol” (6 respostas), “música” e “dança”. Este alargamento de respostas permite inferir que, após o projeto, os alunos passaram a demonstrar uma maior consciência dos seus interesses pessoais, bem como uma maior capacidade de os relacionar com a poesia, estabelecendo ligações com o seu quotidiano e com áreas de interesse individual.

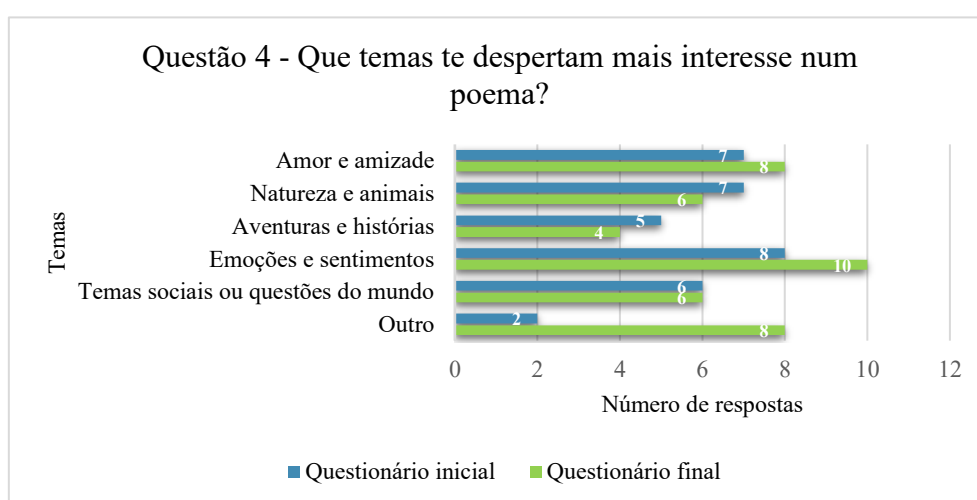


Gráfico 6 – Comparação das respostas à questão 4 dos questionários.

Por último, na questão 5, “Onde costumam ter contacto com poesia?”, os dados permitem constatar alterações relevantes entre os dois momentos de aplicação dos questionários (conforme Gráfico 7). A escola assume-se como o principal espaço de

contacto com poesia em ambos os momentos, registando-se um aumento de 18 para 22 respostas.

Observa-se igualmente um aumento do contacto com a poesia em casa, que passou de 7 para 11 respostas, o que indica que as experiências vivenciadas em contexto escolar se estenderam ao ambiente familiar, promovendo a continuidade do contacto com a poesia para além da sala de aula. Por sua vez, o contacto com a poesia na biblioteca mantém-se estável, com 6 respostas em ambos os questionários, assim como o contacto através da *internet*, que permanece inalterado, registando 4 respostas.

Genericamente, os resultados parecem evidenciar um impacto positivo do projeto na diversificação e intensificação de contextos de contacto dos alunos com a poesia. Destaca-se, em particular, a importância da escola enquanto espaço de mediação e aproximação a este modo literário, bem como o alargamento desse contacto a contextos extraescolares, nomeadamente ao ambiente familiar, onde os alunos passaram a contactar com a poesia com maior frequência.

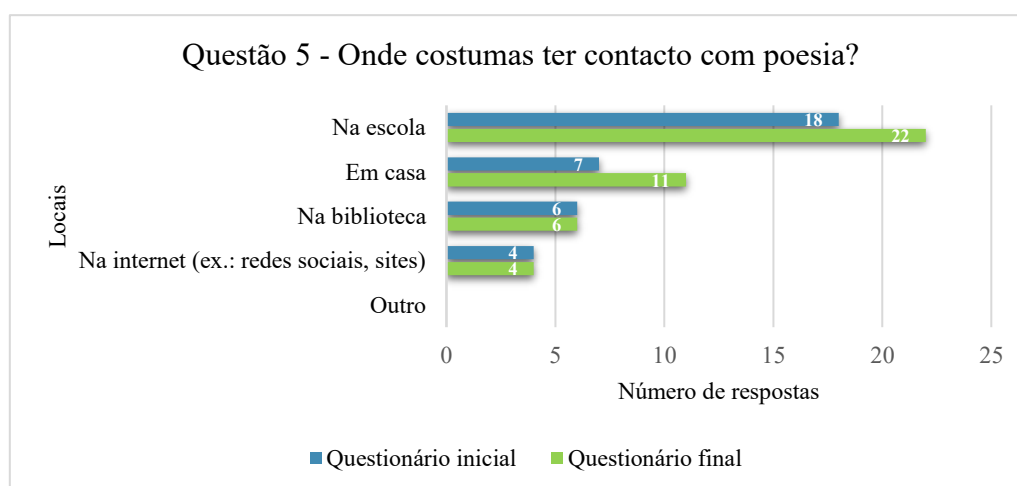


Gráfico 7 – Comparação das respostas à questão 5 dos questionários.

A análise da secção 1 dos questionários permitiu identificar mudanças evidentes nas atitudes e nos hábitos de leitura e escrita dos participantes, evidenciando um aumento do interesse e do envolvimento com a poesia. No entanto, os dados de natureza quantitativa, embora relevantes, não permitem compreender detalhadamente as perceções individuais dos alunos, nem os significados que atribuem à experiência poética. Neste sentido, na secção 2 recorreu-se a uma análise qualitativa, centrada nos relatos e nas respostas dos alunos, de modo a explorar de forma mais aprofundada as motivações,

preferências e reflexões pessoais que sustentam os resultados obtidos nesta primeira secção.

5.2.2. SECÇÃO 2

Na secção 2 dos questionários colocaram-se duas questões de resposta aberta. Na questão 1 do questionário inicial solicitou-se que os alunos propusessem uma atividade relacionada com poesia que gostariam de realizar nas aulas de Português. As respostas obtidas foram posteriormente categorizadas por temas e encontram-se representadas no Gráfico 8.

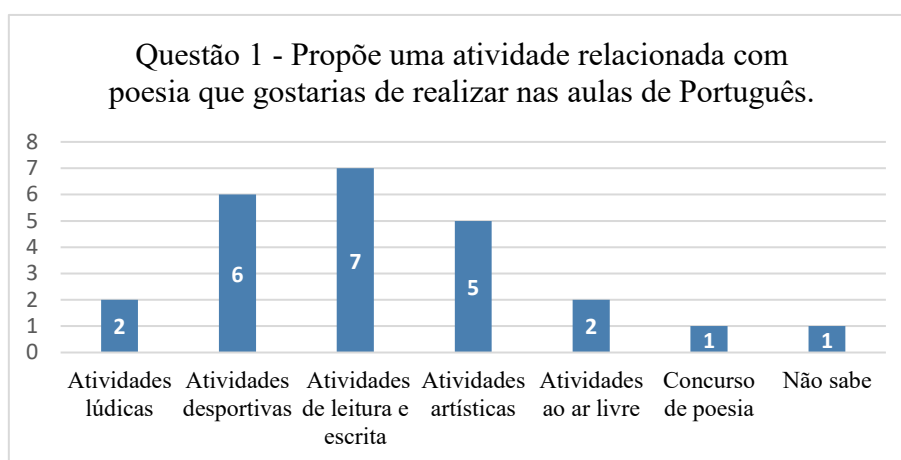


Gráfico 8 - Respostas à questão 1 da secção 2 do questionário inicial.

Tal como se pode observar, as propostas mais mencionadas incidiram sobre atividades que envolvem a leitura e a escrita, totalizando 7 referências. As respostas dos alunos demonstraram interesse tanto pela leitura como pela produção escrita de poemas, especialmente associadas a momentos de partilha oral e de trabalho cooperativo. Entre os exemplos apresentados destacaram-se propostas como “fazer ou ler poesia”, “trazer um poema e ler para a turma” e “escrever um poema todos juntos”. Surgiram ainda respostas que atribuem à poesia uma dimensão expressiva e emocional, como “cada aluno escreve uma parte de um poema pensando sobre os seus sentimentos” e “escrevíamos um poema que nos representasse”.

A segunda categoria mais referida correspondeu às atividades relacionadas com o desporto, com 6 respostas, maioritariamente centradas na modalidade de futebol. As propostas apresentadas revelaram a intenção de articular a poesia com os interesses pessoais dos alunos, aproximando o texto poético de contextos significativos para estes. Exemplos como “poemas sobre um jogo de futebol”, “um jogo de futebol que envolva poesia” e “atividades sobre um jogo de futebol”, ilustram, precisamente, esta tendência.

As atividades artísticas surgiram com 5 referências, destacando-se a associação da poesia ao teatro e à expressão plástica. Os alunos propuseram, por exemplo, “um teatro com poemas”, “um teatro sobre um poema” e “escrever um poema e ilustrar”. Estas respostas indicam uma compreensão da poesia enquanto texto suscetível de ser reinterpretado através de diferentes linguagens artísticas.

Com menor expressão, as atividades lúdicas registaram 2 respostas, nas quais a poesia surgiu associada ao jogo e à interação entre pares. Propostas como “um jogo de apanhada em que estamos com poemas nas mãos incompletos e depois temos de apanhar o colega que tem a outra metade” e “cada um fica com um poema e a última palavra ela e os outros têm de responder conforme o poema”, evidenciam o interesse dos alunos em aprender através de dinâmicas lúdicas e participativas.

Também com 2 referências, surgiram as atividades ao ar livre, mencionadas através de propostas como “atividades ao ar livre sobre poemas” e “uma atividade ao ar livre ou uma visita de estudo”. Ainda que menos desenvolvidas, estas respostas revelam o desejo de experienciar a poesia fora do contexto tradicional de sala de aula, em contacto com outros espaços e estímulos.

Por fim, registaram-se referências a um concurso de poesia (1 resposta) e à categoria “não sabe” (1 resposta). No caso do concurso de poesia, um dos alunos apresentou uma proposta estruturada, referindo: “Fazer um concurso de poesia, quem quisesse participar inscrevia-se e criava um poema, quem tivesse o poema melhor ganhava um prémio”. Esta resposta reflete uma perceção da poesia associada ao desafio e à valorização do desempenho individual. Já a resposta “não sei” poderá indicar dificuldades em conceptualizar atividades relacionadas com poesia ou uma relação inicial pouco próxima com a mesma.

De um modo geral, os resultados parecem indicar que, no início do projeto, os alunos mantinham uma relação ainda pouco próxima da poesia. Contudo, as propostas apresentadas pelos alunos revelam, desde logo, uma conceção que ultrapassa a sua dimensão exclusivamente escolar ou formal. Os alunos associam a poesia não apenas à leitura e à escrita, mas também ao jogo, ao desporto, às artes e a contextos alternativos de aprendizagem. Esta perceção diversificada reflete uma compreensão da poesia como linguagem aberta à transposição interartística, em consonância com Cabral (2002) e Ribeiro (2007), que sublinham a importância de aproximar a poesia de outras formas de arte e de estimular leituras plurissignificativas. De ressaltar ainda que estes dados iniciais

foram fundamentais para a planificação de atividades centradas nos interesses e nas vivências dos alunos, conforme recomendado por Pires (2017).

Já na questão 1 do questionário final solicitou-se que os alunos indicassem a atividade que mais gostaram de realizar nas aulas de Português. Como se pode observar no Gráfico 9, de entre as atividades realizadas, destacaram-se quatro: a atividade de escrita ao ar livre, o concurso de poesia, a gravação do *podcast* e o retrato do Adamastor.

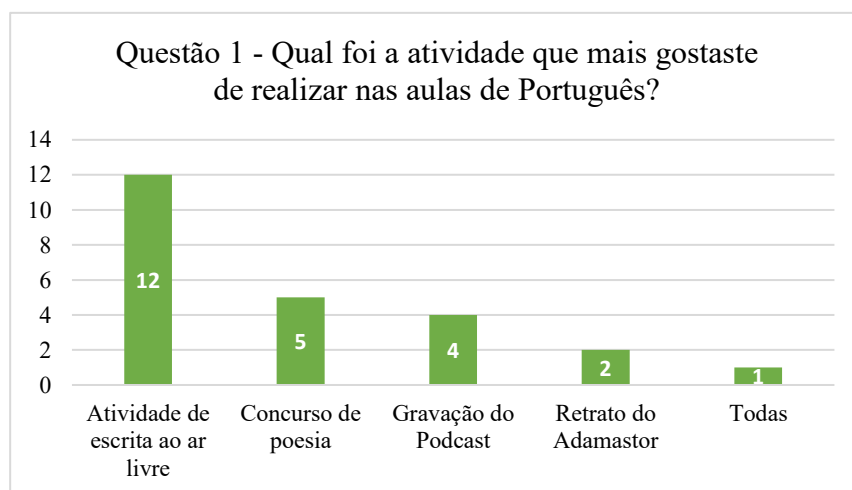


Gráfico 9 - Respostas à questão 1 da secção 2 do questionário final.

A atividade de escrita ao ar livre destacou-se de forma clara como a preferida, tendo sido referida por 12 alunos, o que corresponde a metade dos participantes. Estes dados evidenciam o impacto positivo das atividades desenvolvidas fora da sala de aula, na medida em que favorecem uma relação mais livre, sensorial e emocional com a escrita. As respostas dos alunos reforçam esta interpretação, ao salientarem o contacto com a natureza e a sensação de bem-estar: “a aula em que nós fomos para o parque porque escrevemos um poema de uma paisagem que nós estávamos a ver não foi da internet e saímos da escola” e “quando fizemos um poema ao ar livre, porque deixou-me muito relaxada”. Um dos alunos realça ainda a novidade da experiência e o seu potencial inspirador para a escrita, referindo que “foi a primeira vez que escrevi um poema assim e o meu lado poético desperta-se mais”. Esta preferência expressiva coloca em evidência a relevância da criação de contextos educativos alternativos à sala de aula. O contacto com a natureza e a sensação de relaxamento vão ao encontro da “pedagogia do olhar” defendida por Franco (2012), que sublinha a importância de relacionar a poesia com a sensorialidade, a afetividade e a experiência direta do mundo.

Em segundo lugar surge o concurso de poesia, referido por 5 alunos, o que evidencia a relevância do desafio, da partilha e da dimensão social associada à poesia. As

respostas indicam que esta atividade foi percebida como um momento de valorização pessoal e coletiva, ao promover a interação entre os alunos, como ilustram as seguintes afirmações: “O concurso que fizemos recentemente porque a turma socializou bem (finalmente)”, “O concurso de poesia porque adoro ser desafiada e muito mais ainda por poesia e artes” e “porque tivemos de apresentar um poema sobre a nossa paisagem”. A valorização do concurso reforça a dimensão social da poesia, amplamente defendida por diversos autores (Azevedo *et al.*, 2018; Cabral, 2002; Franco, 2012; Pires, 2017).

A gravação do *podcast* foi a atividade preferida de 4 alunos, destacando-se pela sua vertente inovadora e tecnológica. Alguns alunos salientam o prazer em ouvir a própria voz e a novidade do formato, como se verifica em afirmações como “gostei muito de ouvir o meu poema” e “porque nunca tinha feito nenhum e gostei”. Estes dados reforçam a pertinência da integração de suportes digitais, tal como sugere Duarte (2025), uma vez que podem contribuir para aumentar o envolvimento e a motivação dos alunos.

Com menor expressão, mas ainda assim relevante, surge a atividade do retrato do Adamastor, escolhida por 2 alunos, cujas respostas evidenciam a importância da interdisciplinaridade, neste caso entre Português, HGP e Artes. Um dos alunos refere que esta atividade permitiu alterar a sua perceção da poesia, afirmando: “A atividade que eu mais gostei foi a do Adamastor porque misturou-se poesia que é uma coisa que eu gosto mais ou menos com artes que é uma coisa que eu gosto muito e assim passei a gostar um pouco mais de poesia”. Esta resposta sugere que a articulação entre diferentes áreas disciplinares pode promover uma aproximação mais positiva à poesia, sobretudo quando alinhada aos interesses pessoais dos alunos. Destaca-se, assim, o contributo da interdisciplinaridade, em consonância com as propostas de Ribeiro (2007) e Pires (2017).

De notar, ainda, que um dos participantes indicou não ter preferência por nenhuma atividade em particular, justificando de forma simples: “Todas porque gosto de poesia”. Embora residual do ponto de vista quantitativo, esta resposta indicia uma relação globalmente positiva com a poesia no final do projeto, reforçando, assim, os resultados anteriormente apresentados.

No que concerne à questão 2 do questionário inicial, os alunos foram convidados a descrever a sua relação com a poesia, desde os primeiros contactos até ao momento presente. Atendendo à natureza qualitativa das questões, procedeu-se a uma leitura exaustiva das respostas, seguida da sua categorização de acordo com os tópicos orientadores presentes no enunciado, o que permitiu a identificação de regularidades,

tendências e diferenças entre os participantes. Deste processo resultou a elaboração da Tabela 7, composta por categorias, subcategorias e respetiva frequência de respostas.

Tabela 7 – Análise da questão 2 do questionário inicial.

Categorias	Subcategorias	N.º de alunos
Primeiro contacto com poesia/momento especial	Refere um momento	14
	Não se recorda	8
	Não indicado	2
Sentimentos ou ideias em relação à poesia	Sentimentos positivos	6
	Sentimentos negativos	3
	Sentimentos mistos	5
	Indiferença	9
	Não indicado	1
Opinião sobre poesia ao longo do tempo	Mudou positivamente	3
	Mudou negativamente	5
	Não mudou	10
	Não sabe/não indicado	6
Sentimentos ao ler/ouvir um poema	Sentimentos positivos	8
	Sentimentos negativos	2
	Sentimentos mistos	3
	Indiferença	8
	Não indicado	3
Poema ou poeta que tenha marcado/recorde	Indicou 1 poema/poeta	4
	Não se recorda	9
	Nenhum	11

Os dados apresentados permitem identificar as perceções iniciais da poesia antes da implementação da sequência de atividades do projeto.

Em relação ao primeiro contacto com a poesia, verifica-se que 14 alunos conseguiram identificar um momento concreto ou especial, o que indica que esta esteve presente, de algum modo, no seu percurso escolar ou pessoal. Alguns relatos remetem para experiências escolares vivenciadas no 1.º CEB, ainda que descritas de forma pouco detalhada, enquanto outros associam esse primeiro contacto a experiências pessoais mais marcantes, como se observa em afirmações como: “foi quando estava com um leve ataque ansioso, eu costumo extravasar no papel e eu escrevi o meu primeiro poema” ou “foi um momento especial porque foi aí que comecei a fazer poemas sobre os meus sentimentos quando voltava da escola”. Estas respostas evidenciam a dimensão expressiva e emocional que a poesia pode assumir. Contudo, um número ainda expressivo (8 alunos) não se recorda desse primeiro contacto, e 2 não apresentaram qualquer referência, o que poderá indicar experiências pouco relevantes ou uma relação distante com a poesia. Estes resultados reforçam a necessidade de um cuidado particular na apresentação da poesia

aos alunos, conforme destaca Franco (2012), para quem o poema constitui um meio de contacto com a língua, a sua ductilidade e beleza, e através dela, com a vida.

No que respeita aos sentimentos ou ideias associadas à poesia, destaca-se o predomínio da indiferença (9 alunos), superando os sentimentos positivos (6 alunos), mistos (5 alunos) e negativos (3 alunos). Expressões como “não sinto nada” ou “eu não penso em poesia”, apontam para a ausência do envolvimento afetivo com o texto poético. Ainda assim, alguns alunos manifestaram sentimentos positivos, como “eu fico feliz” e “poemas para mim é libertar o que a gente sente”. Por outro lado, as respostas de cariz negativo (“acho a poesia um pouco chata” e “é muito melancólica”) revelam desinteresse e alguma resistência. A presença de sentimentos mistos, expressos em respostas como, “amor e tristeza” e “tristeza e alegria”, revela igualmente uma relação ambivalente com a poesia. No seu conjunto, estes dados evidenciam uma relação frágil com a poesia, caracterizada por um reduzido envolvimento emocional e por um baixo nível de interesse.

Quanto à evolução da opinião sobre a poesia ao longo do tempo, 10 alunos consideraram que a sua opinião se manteve inalterada, enquanto 6 alunos não souberam responder ou não apresentaram uma posição clara. Apenas 3 alunos referiram uma mudança positiva, através de afirmações como “antes de ouvir os poemas certos eu não gostava, mas agora gosto”, sugerindo que o contacto com textos adequados pode contribuir para a transformação de perceções. Em contraste, 5 alunos indicaram uma mudança negativa, como em “dantes eu gostava, mas agora não”, o que poderá estar relacionado com abordagens menos motivadoras ao longo do percurso escolar. Estes dados indicam que, para a maioria dos alunos, a relação com a poesia permaneceu relativamente estática, não tendo sido promovidas experiências suficientemente significativas que conduzissem a uma evolução positiva.

Relativamente aos sentimentos experienciados aquando da leitura e da audição de poemas, observa-se uma distribuição equilibrada entre respostas que expressam sentimentos positivos (8 alunos) e indiferença (8 alunos), com menor incidência de sentimentos mistos (3 alunos) e negativos (2 alunos). Os alunos que manifestaram emoções positivas utilizaram expressões como “sinto-me encantada”, “sinto emoções” e “sinto-me livre”, revelando que, para este grupo, a poesia pode ter um impacto emocional relevante. Em contrapartida, respostas como “normal”, “não sinto nada” ou “não tenho opinião porque não gosto”, reforçam a ideia de que, para muitos alunos, o contacto com o texto poético não representa algo emocionalmente mobilizador.

Por fim, no que se refere à recordação de um poema ou poeta marcante, apenas 4 alunos conseguiram indicar uma referência concreta, sendo Fernando Pessoa o poeta mais mencionado, juntamente com uma vaga recordação de um poema “sobre o menino Jesus”. A maioria dos alunos afirmou não se recordar de nenhum (9 alunos) ou referiu não ter sido marcado por nenhum (11 alunos). Percebe-se, pois, que predomina uma fraca memória literária associada à poesia e um contacto superficial com o texto poético, sem impacto evidente na construção do repertório literário dos alunos. Esta dificuldade em recordar poemas ou poetas marcantes corrobora a crítica de Azevedo e Guimarães (2017), segundo os quais “é notório que a poesia é colocada num plano inferior” (p. 103), sendo frequentemente limitada a momentos pontuais e descontextualizados.

Em síntese, os resultados parecem evidenciar uma relação inicial com a poesia maioritariamente frágil, marcada pela indiferença, pela escassez de referências literárias e pela ausência de uma evolução positiva ao longo do tempo. Este quadro vai ao encontro das considerações de Franco (2012), que identifica uma relação distanciada e pouco significativa dos alunos com a poesia, resultante muitas vezes de práticas escolares pouco envolventes. Apesar de surgirem alguns relatos que evidenciam o potencial expressivo e emocional da poesia, estes são minoritários, não sendo suficientes para contrariar a tendência dominante. Este diagnóstico inicial fundamentou, portanto, a pertinência da implementação da sequência de atividades desenvolvida.

Passando à questão 2 do questionário final, recorreu-se à mesma técnica de análise de dados utilizada no questionário inicial. Nesta questão, os alunos foram convidados a refletir sobre a sua relação com a poesia após a realização das atividades desenvolvidas nas aulas de Português, a partir de um conjunto de questões orientadoras centradas na perceção de mudança, nos sentimentos associados à leitura e à escrita de poesia, na identificação de poemas ou poetas marcantes, na intenção de continuidade do contacto com a poesia no futuro, nas descobertas pessoais realizadas ao longo do projeto e na sugestão de atividades futuras.

À semelhança do procedimento adotado anteriormente, procedeu-se a uma leitura exaustiva das respostas, seguida da sua categorização segundo os tópicos orientadores presentes no enunciado. Este processo permitiu identificar padrões, recorrências e variações nos relatos dos alunos, bem como estabelecer uma comparação entre as perceções manifestadas no final da intervenção e as que foram expressas no momento inicial. A partir da sistematização dos dados, elaborou-se a Tabela 8, também esta organizada em categorias, subcategorias e a respetiva frequência das respostas.

Tabela 8 - Análise da questão 2 do questionário final.

Categorias	Subcategorias	N.º de alunos
Mudanças na relação com a poesia	Mudou positivamente	13
	Não mudou	6
	Não indicado	5
Sentimentos ao ler ou ouvir poesia	Sentimentos positivos	15
	Indiferença	6
	Não indicado	3
Poema ou poeta que marcou	Indicou 1 poema/poeta	9
	Nenhum/não indicado	6
	Não se recorda	9
Desejo de continuar a ler e a escrever poemas	Continuar apenas a ler	3
	Sim, a ler e a escrever	9
	Não	7
	Talvez	5
Descoberta pessoal	Descobriu algo sobre si	14
	Não descobriu nada	3
	Não sabe/não indicado	7
Sugestões de atividades futuras	Atividades artísticas	4
	Atividades ao ar livre	6
	Atividades desportivas	2
	Atividades lúdicas	3
	Atividades semelhantes	4
	Outra sugestão	3
	Nenhuma sugestão	2

Os dados apresentados permitem analisar as transformações ocorridas na relação dos alunos com a poesia após a implementação do projeto de intervenção.

No que concerne às mudanças na relação com a poesia, 13 participantes afirmaram que a sua relação mudou positivamente, contrastando com 6 alunos que consideraram que não se verificou qualquer alteração e 5 que não apresentaram resposta. As justificações revelam um discurso reflexivo e emocional, demonstrando uma nova compreensão da poesia enquanto forma de expressão de sentimentos e emoções. Afirmações como “dantes era como se estivesse a ler uma história e agora é como se estivesse a ler emoções” ou “mudou porque comecei a sentir mais gosto em escrever poemas” ilustram essa evolução. Surgem ainda referências ao reforço da autoconfiança e à descoberta de capacidades até então desconhecidas, como se observa nos seguintes relatos: “A minha relação mudou, não sabia que sabia escrever poemas” ou “mudou muito, porque deu-me mais inspiração de ler e escrever”. As respostas que indicam ausência de mudança tendem, na maioria dos casos, a refletir posições já consolidadas, quer de rejeição (“a minha relação não mudou, eu nunca gostei de poemas”), quer de apreciação prévia (“não mudou, eu sempre gostei de poemas”).

Relativamente aos sentimentos associados à leitura ou audição de poemas, verifica-se um predomínio claro de respostas que expressam sentimentos positivos (15 alunos), em detrimento da indiferença (6 alunos) e das não respostas (3 alunos). Os alunos recorreram frequentemente a um léxico emocional e metafórico, relacionando a poesia com sensações de bem-estar, tranquilidade e liberdade, por exemplo: “ao ler ou ouvir poemas eu sinto alívio e paz”, “quando eu leio ou oiço poesia eu sinto-me livre” ou “agora o que eu sinto é muita alegria”. Algumas respostas evidenciam ainda uma evolução na competência leitora e interpretativa, como se observa em “agora a ler um poema sinto que consigo interpretá-lo e antes não”. As respostas de indiferença mantêm-se breves e pouco elaboradas (“eu não sinto nada”; “sinto-me normal”), sugerindo que, apesar dos progressos constatados, nem todos os alunos estabeleceram uma ligação positiva e afetiva com a poesia.

No que diz respeito à identificação de um poema ou poeta marcante, 9 alunos conseguiram identificar pelo menos uma referência, o que representa um aumento significativo em comparação com os dados do questionário inicial. Destacam-se menções a autores explorados ao longo do projeto, nomeadamente Matilde Rosa Araújo, Eugénio de Andrade, Sidónio Muralha e Luís de Camões, frequentemente acompanhadas de uma justificação temática: “Urgentemente de Eugénio de Andrade, porque esse poema fala sobre o amor” ou “O autor Sidónio Muralha porque o poema é sobre a paz”. Ainda assim, 15 alunos afirmaram não se recordar ou não indicaram nenhum poema ou poeta marcante, embora uma das respostas revele uma valorização da experiência de escrita: “Não há nenhum que me tenha marcado, eu gosto mesmo é de escrever”.

Quanto à intenção de continuar a ler e/ou a escrever poesia, verifica-se uma tendência globalmente positiva: 9 alunos manifestaram vontade de continuar tanto a ler como a escrever, enquanto 3 preferem apenas a leitura. As justificações apresentadas permitem inferir a existência de um envolvimento emocional e de uma motivação intrínseca, como se observa em “gostaria de continuar a ler e a escrever, porque como disse a poesia é o meu mundo” ou “sim, para oferecer um poema à minha família”. Por outro lado, 7 alunos afirmaram não pretender continuar a fazê-lo, apresentando razões pragmáticas ou relacionadas com interesses pessoais futuros, como “não porque existem outras coisas que gosto mais” e “no futuro vou é trabalhar para ganhar dinheiro”. De salientar ainda que 5 alunos mantêm uma posição de hesitação (“talvez”; “ainda não sei”), não excluindo totalmente essa possibilidade. Estes resultados podem ser compreendidos à luz de Azevedo *et al.* (2018), que defendem que motivar os alunos para a leitura de

poesia implica convidá-los a sair da rotina diária da escola, proporcionando experiências de evasão, enriquecimento pessoal e envolvimento afetivo com os textos, favorecendo a construção de leitores mais interessados e participativos.

No domínio da descoberta pessoal, 14 alunos referiram ter descoberto algo sobre si próprios ao longo do projeto, destacando-se a tomada de consciência das suas capacidades expressivas e o reforço da autoestima. Destacam-se respostas como: “descobri que tenho potencial para escrever poesia”, “que eu sou melhor a escrever poemas do que eu pensava” e “descobri que a poesia era boa para a minha saúde mental”, evidenciando o papel da poesia enquanto espaço de autoconhecimento, bem-estar emocional e desenvolvimento pessoal. As respostas negativas (“não descobri nada”; “eu sou o mesmo”) são menos frequentes, mas ainda assim relevantes para compreender que o impacto do projeto não foi homogêneo entre todos os participantes.

Por fim, no que se refere às sugestões de atividades futuras, os alunos demonstraram preferência por propostas que articulam a poesia com experiências artísticas, lúdicas e realizadas ao ar livre. Destacam-se as atividades ao ar livre, sugeridas por 6 alunos, e as atividades artísticas, mencionadas por 4 alunos. As respostas revelam criatividade e apropriação das experiências vivenciadas, como se observa, por exemplo, nas seguintes sugestões: “fazer poemas ao ar livre”, “podíamos fazer gestos de dança enquanto lemos a poesia” ou “seria continuar a juntar poesia com coisas que as pessoas gostam mais”. Algumas respostas apontam para o desejo de continuidade do projeto (“repetir as atividades. Foi libertador e incrível”), enquanto outras sugerem o alargamento da experiência à comunidade escolar (“atividades como estas, mas com a escola toda”).

Em síntese, os resultados permitem constatar uma evolução positiva na relação dos alunos com a poesia, marcada por um aumento do envolvimento afetivo, da autoconfiança, da capacidade de reflexão e do desejo de contacto contínuo com o texto poético. A comparação com os dados do questionário inicial permite pressupor que o projeto contribuiu para a transformação das perceções, para a promoção do interesse pela poesia e para a criação de experiências educativas envolventes, contextualizadas e dotadas de significado pessoal, confirmando a pertinência e a eficácia da sequência de atividades implementada. Não obstante, a persistência de algumas respostas de indiferença ou de rejeição, permite compreender que o impacto das atividades não foi uniforme, corroborando a perspectiva de Siméon (2015), segundo o qual o encontro com a poesia não é linear, constituindo antes “um caminho pessoal” (p. 39).

5.3. INQUÉRITO POR ENTREVISTA

De modo a complementar os dados dos questionários aplicados e a aprofundar a compreensão da relação que os alunos estabeleceram com a poesia ao longo da intervenção, recorreu-se à realização de uma entrevista semiestruturada, conduzida em pequenos grupos e em formato de *podcast*. A entrevista foi aplicada no final do projeto, após a implementação da sequência de atividades, tendo como finalidade recolher perceções, sentimentos, aprendizagens e apreciações dos próprios alunos relativamente ao projeto. Esta opção metodológica permitiu dar voz aos participantes, valorizando a sua perspetiva enquanto sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

A recolha de dados decorreu através da constituição de oito grupos, cada um composto por três alunos. Cada grupo respondeu a duas questões previamente definidas, abertas o suficiente para permitirem o desenvolvimento livre das respostas. A entrevista teve uma duração de 41 minutos e foi gravada em áudio, com recurso ao dispositivo móvel da investigadora. Posteriormente, os registos de áudio foram integralmente transcritos e analisados. A transcrição completa poderá ser consultada no anexo 25.

5.4. ANÁLISE DA ENTREVISTA

A análise da entrevista foi realizada através de uma análise de conteúdo, centrada na identificação das ideias mais relevantes e recorrentes expressas pelos participantes. As respostas foram organizadas em categorias e subcategorias, definidas com base nos objetivos do estudo e no guião da entrevista, disponível no anexo 26.

Embora a recolha de dados tenha ocorrido em pequenos grupos, a análise incidu sobre os discursos individuais dos alunos, considerados de forma transversal ao conjunto da turma, não tendo sido estabelecidas comparações entre os diferentes grupos. Para salvaguardar a identidade dos participantes, todos os excertos apresentados foram anonimizados, recorrendo-se à identificação dos alunos por letras (Aluno A, Aluno B, Aluno C, etc.), associadas ao respetivo grupo da entrevista (G1, G2, G3, etc.)

Para efeitos de sistematização e clarificação da análise, apresentam-se, na tabela que se segue, as categorias e subcategorias definidas.

Tabela 9 - Categorias e subcategorias da análise da entrevista.

Categorias	Subcategorias
Representações sobre a poesia	- Percepções dos alunos relativamente à poesia; - Alterações na relação dos alunos com a poesia.
Aprendizagens realizadas	- Saberes, competências e aprendizagens desenvolvidos no decurso do projeto.
Envolvimento e motivação nas atividades	- Interesse, participação e motivação dos alunos nas atividades; - Preferências dos alunos em relação às atividades realizadas.
Dimensão socioafetiva	- Emoções, sentimentos e impacto pessoal; - Valorização da partilha e da dimensão social da poesia.
Avaliação do projeto e projeção futura	- Avaliação global da experiência e sugestões de melhoria; - Expectativas dos alunos relativamente a projetos futuros.

Representações sobre poesia

Esta categoria reúne as percepções dos alunos, bem como as alterações observadas na sua relação com a poesia ao longo do desenvolvimento do projeto.

No que respeita às percepções iniciais, alguns alunos consideravam a poesia como pouco apelativa ou destituída de significado. O Aluno A (G1) mencionou que “(...) antes não gostava muito de poesia (...)”, enquanto a Aluna L (G4) afirmou: “Antes eu só lia e pronto”. Contudo, esta visão não era partilhada por todos. A aluna K (G4), por exemplo, manifestou uma relação prévia positiva com a poesia, associando-a sobretudo à expressão de sentimentos através da escrita: “Eu já via a poesia como especial, eu já escrevia há um tempo... Há um ano que eu escrevo”.

Quanto à evolução da relação dos alunos com a poesia, vários entrevistados indicaram mudanças positivas após a participação no projeto. O Aluno A (G1) destacou: “Antes não gostava muito de poesia, mas com estas aulas já fiquei a gostar mais”, enquanto a Aluna I (G3) considerou que o projeto “(...) influenciou as pessoas da nossa turma a gostarem mais dos poemas”. Este sentimento é reforçado por outro entrevistado, que manifestou surpresa face à própria mudança de atitude: “O que mais me surpreendeu durante este projeto foi que eu antes não gostava tanto de poesia e agora fiquei a gostar mais” (Aluno G, G3). Para além do aumento do interesse pela leitura, alguns alunos evidenciaram também uma maior aproximação à escrita poética, como referiu a Aluna L (G4): “Agora eu já acho mais divertido escrever”.

De modo geral, estes resultados indicam que o projeto poderá ter contribuído para uma mudança positiva nas representações dos alunos relativamente à poesia, promovendo tanto o gosto pela leitura de textos poéticos, como pela produção escrita, em consonância

com os resultados obtidos no questionário final. Esta evolução confirma as perspectivas de Azevedo *et al.* (2018), Cabral (2002), Franco (2012) e Pires (2017), segundo as quais as experiências autênticas e participativas podem potencializar o gosto dos alunos pela poesia.

Aprendizagens realizadas

Esta categoria centra-se nas aprendizagens identificadas pelos alunos ao longo do projeto, procurando analisar de que modo a participação nas diferentes atividades contribuiu para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas competências, bem como para a construção de novas aprendizagens relacionadas com a poesia.

Os alunos reconheceram diversas aprendizagens decorrentes da sua participação no projeto, nomeadamente ao nível linguístico e no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e interpretação. O aperfeiçoamento da capacidade interpretativa foi uma das aprendizagens mais referidas, como salientou o Aluno A (G1): “Aprendi a interpretar melhor a poesia (...)”. No mesmo sentido, a Aluna X (G8) acrescentou: “(...) por exemplo eu posso começar a entender melhor de poesia, eu posso começar a interpretar textos melhor”.

Para além da interpretação, alguns alunos destacaram o enriquecimento do vocabulário e um maior domínio da língua. O Aluno B (G1) referiu: “Aprendi um melhor conhecimento das palavras”, evidenciando uma maior consciência linguística. Outros entrevistados mencionaram aprendizagens relacionadas com a leitura e com a escrita, nomeadamente a melhoria dessas competências. A Aluna C (G1) afirmou: “Aprendi a escrever e a ler melhor”, enquanto a Aluna E (G2) indicou: “Eu acho que foi divertido, aprendemos mais a escrever poemas (...)”. De igual modo, a Aluna W (G8) realçou que desta experiência retém “a prática de ler e escrever os poemas”.

A partir destes resultados é possível perceber que o projeto, para além de despertar o interesse pela poesia, parece ter contribuído efetivamente para o desenvolvimento de competências linguísticas e para a melhoria da competência leitora. Com base nas respostas dos entrevistados, a participação nas atividades permitiu-lhes consolidar competências de leitura e escrita, enriquecer o vocabulário e, ainda, aprofundar a capacidade de interpretar e compreender os textos poéticos. Tal como afirmam Azevedo *et al.*, (2018), “ao interagir com a poesia, o leitor desenvolve e consolida competências linguísticas, cognitivas e estratégias de compreensão” (p. 29).

Envolvimento e motivação nas atividades

Esta categoria procura compreender o nível de envolvimento e motivação dos alunos durante o desenvolvimento das atividades do projeto.

Os dados recolhidos revelam elevados níveis de envolvimento e motivação por parte dos alunos. As atividades foram descritas como agradáveis e envolventes, sendo frequentemente associadas a sentimentos de tranquilidade e diversão. A escrita de poemas ao ar livre, por exemplo, foi considerada uma das experiências mais positivas e inspiradoras. O Aluno D (G2) referiu: “Foi calmo até, ainda mais foi num rio, eu gostei muito”, já a Aluna F (G2) afirmou: “Eu gostei, eu adorei. Eu até achei mais fácil porque fomos nós que escolhemos a paisagem”.

Apesar de surgirem preferências distintas relativamente ao trabalho individual ou em grupo, os alunos demonstraram, de modo geral, uma participação ativa nas atividades propostas. Alguns manifestaram preferência pelo trabalho individual, por considerarem que este facilita a organização das ideias, como indicou a Aluna F (G2): “Eu gosto mais de fazer sozinha, parece que posso pensar um bocado mais nas coisas e, pronto, e desenvolver um bocado mais as minhas ideias”. Por outro lado, outros valorizaram o trabalho de grupo, como é o caso da Aluna E (G2), mesmo não se sentindo particularmente motivada para escrever poemas: “Eu não gosto de escrever poemas, mas prefiro em grupo. Assim tenho as ideias dos outros”.

Entre as atividades desenvolvidas, destacaram-se a do retrato do Adamastor e a libertação de um poema da gaiola. Esta última, curiosamente, não foi mencionada no questionário final, possivelmente por não ser percecionada como uma atividade pontual, mas antes como uma rotina de abertura das aulas de Português. A articulação entre poesia e Música foi igualmente valorizada pelos alunos, nomeadamente pela Aluna U (G7) e pelo Aluno T (G7), que partilhou: “Eu gostei muito da parte dos instrumentos porque foi muito interessante um estar a ler o poema e os outros a tocar”.

Através da análise destes resultados percebe-se, pois, que o projeto fomentou uma participação ativa e motivada por parte dos alunos, evidenciando a importância da diversidade de atividades, da integração de diferentes recursos e áreas de interesse pessoal, nomeadamente a Música, como proposto por Pires (2017).

Dimensão socioafetiva

Esta categoria foca-se na dimensão socioafetiva decorrente do contacto dos alunos com a poesia, procurando compreender de que forma a participação nas atividades contribuiu para a expressão emocional, a gestão de sentimentos, o desenvolvimento da autoconfiança e a valorização da partilha.

A dimensão socioafetiva assume particular relevância nos discursos dos alunos, que associam muitas vezes a poesia à expressão de emoções e sentimentos. A escrita é descrita como um meio de libertação emocional. A Aluna M (G5) referiu: “A poesia liberta porque se tu estás com raiva, podes escrever tudo num papel (...)”. Ao concordar com esta perspetiva, a Aluna N (G5) acrescentou: “Eu também, quando estou com raiva faço tipo ou histórias ou poemas... Eu começo a escrever coisas ao calhas num papel para “desestressar” (...)”, reforçando o papel da escrita na autorregulação emocional.

Para além da gestão emocional, alguns alunos referiram a superação de medos e o desenvolvimento do autoconhecimento, ao expressarem que a exposição pública dos poemas e a participação em momentos de partilha contribuíram para o fortalecimento da autoconfiança. A Aluna M (G5) revelou o seguinte: “Aprendi que há coisas que eu pensava que não conseguia fazer, mas consegui-as fazer com bastante facilidade até”. A Aluna N (G5) complementou: “Eu aprendi que mesmo tendo medo a gente tem de enfrentar os nossos medos a dizer coisas no público (...)”.

A partilha de poesia surge também valorizada, destacando-se a participação no concurso de poesia *Paisagens com Voz*, descrita como uma experiência gratificante e alinhada com os seus interesses. A Aluna K (G4) referiu: “Eu gostei muito de partilhar, também toquei o meu instrumento que é o que eu mais gosto de fazer e eu admiro como é que as pessoas gostam tanto de poemas”. A mesma entrevistada sublinhou ainda a importância da partilha na sua relação com a poesia, ao afirmar: “Agora que eu estou a partilhar está a ser muito mais importante porque eu vejo que as pessoas estão a gostar”.

Os resultados apresentados sugerem que as atividades desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento socioafetivo dos alunos. Através das respostas dos entrevistados, entende-se que a escrita e a partilha de poemas revelaram-se estratégias eficazes de expressão e gestão emocional, o que vai ao encontro de Franco (2012), ao acreditar que a poesia proporciona o equilíbrio socioafetivo da criança, contribuindo para o seu percurso pessoal e relacional. Além disso, Siméon (2015) enfatiza que é fundamental que a criança “se aproprie do poema de forma pessoal, sem medo de errar” (p. 86),

favorecendo a construção da identidade e da autoconfiança, aspetos que se refletem na superação de medos e no reforço da autoestima evidenciados pelos alunos.

Avaliação do projeto e projeção futura

Esta categoria teve como objetivo analisar as opiniões dos alunos acerca do projeto, assim como as suas expectativas em relação à participação em futuras experiências, de modo a compreender o nível de satisfação e o interesse gerado pelas atividades desenvolvidas.

A avaliação global do projeto por parte dos alunos revelou-se claramente positiva. Tendo em conta que nenhum entrevistado sugeriu alterações ou melhorias, pressupõe-se um elevado grau de satisfação com as atividades realizadas. O Aluno S (G7) afirmou: “Nada, porque gostei muito do projeto”. Em vez de apresentarem sugestões, os alunos destacaram as atividades que mais gostaram, sobressaindo a integração da Música como um dos aspetos mais marcantes e diferenciadores da experiência. Embora um dos alunos tenha expressado sentimentos de vergonha associados à gravação do *podcast*, a novidade e o seu carácter inovador acabou por ser igualmente reconhecido. O Aluno R (G6) referiu: “Eu gostei de fazer este *podcast*, porque nunca fiz nenhum (...)”, a Aluna (G6) concordou que se tratou de “(...) uma experiência nova”.

Os alunos manifestaram ainda interesse em participar em projetos semelhantes no futuro, reconhecendo as aprendizagens adquiridas, o desenvolvimento de competências e os benefícios do trabalho colaborativo. Destaca-se, neste sentido, a resposta do Aluno V (G8) que, além de referir que leva aprendizagem desta experiência, expressou vontade em participar em novas iniciativas idênticas: “Eu gostava de fazer mais projetos como este, porque eu acho que é bom fazermos trabalhos em grupo e nós melhoramos a nossa capacidade de ler, escrever...”.

Os resultados obtidos apontam, assim, para o sucesso do projeto na promoção do interesse, da motivação e do envolvimento dos alunos. Evidencia-se, uma vez mais, a importância de proporcionar condições favoráveis à vivência da poesia. Neste sentido, como defende Franco (2012), é fundamental criar um ambiente de turma propício ao desenvolvimento de aprendizagens confiantes, autónomas e criativas, em que o texto poético possa tornar-se um aliciante objeto pedagógico, contribuindo tanto para a construção do conhecimento como para a educação da sensibilidade. A satisfação manifestada pelos entrevistados reforça esta constatação.

5.5. SÍNTESE DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados permitiu analisar os efeitos da sequência de atividades implementada e avaliar o grau de concretização dos objetivos definidos para a investigação. Inicialmente, constatou-se que a maioria dos alunos apresentava uma relação distante com a poesia, marcada por indiferença, pouca familiaridade e reduzido envolvimento com a leitura e a escrita poética. Este afastamento inicial coincide com os desafios identificados na literatura, nomeadamente por Duarte (2025) que ressalta a marginalização da poesia em contexto escolar, sendo frequentemente percecionada pelos alunos como hermética ou demasiado complexa. Esta realidade surge também associada, segundo Pires (2017), à escassa sensibilização para a poesia por parte dos adultos (pais e professores) e a ausência de incentivo daí decorrente.

Com base neste diagnóstico, implementou-se uma sequência de atividades intencionalmente concebida para responder aos interesses e às necessidades dos participantes. As propostas integraram momentos de leitura expressiva, escrita criativa, a articulação de poesia com a Música e as Artes, atividades de escrita realizadas ao ar livre, bem como a produção de produtos finais, criando contextos variados de contacto com a poesia. Esta abordagem permitiu que os alunos experienciassem a poesia de forma mais sensível, participativa e social, favorecendo o envolvimento ativo nas tarefas propostas, assim como o desenvolvimento da competência leitora e da dimensão socioafetiva.

Os resultados apresentados evidenciam aprendizagens significativas ao nível linguístico, interpretativo e expressivo. Segundo os relatos dos participantes, verificou-se um aperfeiçoamento progressivo na capacidade de interpretação dos poemas, enriquecimento do vocabulário, reforço das competências de leitura e escrita, e uma maior valorização da oralidade e da partilha. Estes indicadores confirmam o impacto positivo do projeto na competência leitora dos alunos e corroboram a perspetiva de Azevedo *et al.* (2018), para quem a interação com a poesia promove o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e estratégicas, bem como a familiarização com a linguagem metafórica própria do texto poético.

No que respeita às preferências manifestadas, os alunos destacaram atividades que privilegiaram a expressão pessoal, a criatividade e a ligação ao contexto, como a escrita ao ar livre, a articulação entre poesia e Música, os momentos de leitura expressiva e a criação e apresentação de produtos finais. Estes dados reforçam a relevância de práticas educativas diversificadas, contextualizadas e ajustadas às vivências e interesses dos

alunos, em consonância com Pires (2017), que defende que apenas desta forma as crianças se sentem genuinamente envolvidas e motivadas para explorar o universo poético.

Por fim, a análise comparativa entre os dados iniciais e finais permitiu identificar mudanças claras na percepção, no interesse e no envolvimento afetivo dos alunos com a poesia. Estas transformações traduziram-se, de modo geral, no aumento do gosto pela leitura e pela escrita, bem como no reconhecimento da poesia como um espaço privilegiado de expressão emocional. Neste contexto, a sequência de atividades implementada parece ter favorecido a dimensão socioafetiva, promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, ao possibilitar o autoconhecimento, a construção da autoconfiança e o “envolvimento de cada criança no seu próprio mundo, marcado por um passado reconhecido, motivador do empenho na construção de um humanismo corajoso, solidário e livre” (Franco, 2012, p. 20).

Assim, os resultados sugerem que a intervenção contribuiu para o estabelecimento de uma relação mais positiva e afetiva da maioria dos alunos com a poesia.

6. CONCLUSÕES DO ESTUDO

O presente estudo teve como principal objetivo compreender a relação que os alunos de uma turma do 5.º ano do 2.º CEB estabelecem com a poesia e analisar de que forma a implementação de uma sequência de atividades didáticas poderia potencializar o seu interesse e envolvimento afetivo com este modo literário. A investigação foi orientada pela seguinte questão de partida: “Qual a relação que os alunos de uma turma do 5.º ano estabelecem com a poesia e de que forma uma sequência de atividades poderá potencializar o seu interesse por este modo literário?”, à qual se procurou dar resposta ao longo de todo o processo investigativo.

A análise dos dados permitiu confirmar que, no início do estudo, a maioria dos alunos apresentava uma percepção distante e pouco entusiasta em relação à poesia. Esta constatação evidencia a persistência de representações negativas do texto poético em contexto escolar e reforça a necessidade de repensar práticas educativas associadas ao seu ensino, reconhecendo que o afastamento dos alunos não decorre da poesia em si, mas, sobretudo, da forma como esta lhes é apresentada e trabalhada em sala de aula.

A implementação da sequência de atividades revelou-se central na transformação progressiva dessa relação. A criação de contextos diversificados e autênticos de contacto com a poesia permitiu aos alunos vivenciá-la como uma experiência estética, expressiva e pessoal, favorecendo uma aproximação mais espontânea, participativa e envolvente. Os

resultados sugerem que uma abordagem menos formal e mais autêntica e viva contribuiu para a valorização da poesia enquanto espaço de expressão de emoções, ideias e vivências, potenciando o envolvimento ativo dos alunos.

Adicionalmente, os resultados apontam para o desenvolvimento da competência leitora, particularmente ao nível da compreensão e interpretação de textos, bem como para o fortalecimento da dimensão socioafetiva, nomeadamente no que respeita à confiança, à autoestima e à valorização da expressão individual e da partilha em grupo. Neste sentido, a poesia assumiu, neste estudo, um papel formativo abrangente, ao promover o autoconhecimento, a empatia e a construção de relações mais positivas com a leitura e a escrita, reforçando a sua relevância no desenvolvimento integral do aluno.

A comparação entre os dados iniciais e finais evidencia uma mudança clara na forma como os alunos passaram a perceber a poesia, agora associada a prazer, emoções, criatividade e expressão pessoal. Estas transformações indicam que a intervenção contribuiu efetivamente para a construção de uma relação mais próxima, afetiva e positiva com a poesia, dando resposta à questão de investigação que orientou o estudo. Apesar da evolução global observada, importa referir que um número reduzido de alunos manteve uma perceção menos positiva, evidenciando que a construção de uma relação afetiva com a poesia é um processo gradual, profundamente influenciado por fatores individuais (Siméon, 2015), como experiências prévias, interesses pessoais e ritmos de aprendizagem, podendo requerer intervenções mais prolongadas e diferenciadas.

Importa ainda reconhecer algumas limitações do estudo. Em primeiro lugar, o tempo disponível para a intervenção revelou-se reduzido, o que condicionou a possibilidade de aprofundar determinadas atividades e de acompanhar, de forma mais prolongada e detalhada, a evolução da relação dos alunos com a poesia ao longo do tempo. Em segundo lugar, a amostra foi limitada a uma única turma, o que impede a generalização dos resultados a outros contextos educativos. Acresce, ainda, a falta de recursos disponíveis no espaço escolar onde decorreu o estudo, nomeadamente ao nível tecnológico, que exigiu constantes adaptações, planificação rigorosa e criatividade por parte da investigadora. Esta limitação influenciou a conceção e implementação de algumas atividades, como a gravação do *podcast* através de um dispositivo móvel.

Não obstante as limitações mencionadas, o estudo abre perspetivas futuras relevantes no âmbito do ensino da poesia. Seria pertinente desenvolver intervenções mais prolongadas, que permitissem consolidar aprendizagens e observar mudanças mais

profundas na relação dos alunos com a poesia. A ampliação da amostra, através da inclusão de mais turmas ou de diferentes níveis de escolaridade, constituiria igualmente um contributo relevante para a validação dos resultados. Recomenda-se, ainda, o aumento da diversificação de atividades propostas de modo a cativar e envolver o máximo de participantes possível, bem como a integração da poesia de forma sistemática com outras áreas ou domínios específicos, como a Música ou a Escrita, na medida em que tal poderá potenciar um estudo mais focado e abordagens interdisciplinares enriquecedoras.

Em síntese, este estudo evidencia que a relação com a poesia não é estática, podendo evoluir positivamente ao longo do tempo quando abordada de forma intencional, criativa e sensível. Ao promover simultaneamente o desenvolvimento de aprendizagens diversas, nomeadamente ao nível da competência leitora e da dimensão socioafetiva, a investigação reforça o papel fundamental do professor enquanto mediador de experiências autênticas de encontro com a poesia, contribuindo para devolver a este modo literário o lugar que lhe é devido na escola e na formação de jovens leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A redação do presente relatório representou uma etapa fundamental ao longo do meu percurso acadêmico, proporcionando uma oportunidade de reflexão sobre a minha Prática Pedagógica e sobre os desafios que a mesma comportou. Este percurso revelou-se determinante para a consolidação das minhas aprendizagens enquanto futura docente, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais indispensáveis e para a construção de uma identidade docente progressivamente mais consciente e crítica.

Na dimensão reflexiva, procurei destacar as aprendizagens mais relevantes desenvolvidas ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas, bem como os principais desafios enfrentados. As experiências vivenciadas em turmas do 1.º e do 2.º CEB permitiram-me compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de uma ação pedagógica flexível, intencional e adaptada a cada contexto. Destaco o papel central da observação na identificação dos interesses e necessidades dos alunos, constituindo-se como ponto de partida para uma planificação mais consciente e rigorosa. A reflexão contínua, aliada à colaboração com as professoras cooperantes e supervisoras, permitiu o aperfeiçoamento progressivo das minhas intervenções.

Relativamente à dimensão investigativa, tive a oportunidade de aprofundar o ensino da poesia em contexto escolar. O estudo, desenvolvido numa turma do 5.º ano de escolaridade, permitiu a conceção e implementação de uma sequência de atividades orientadas para a promoção do gosto pela poesia e para o estabelecimento de uma relação mais próxima e afetiva dos alunos com este modo literário. Os resultados evidenciaram uma evolução globalmente positiva, reforçando o papel do professor enquanto mediador e responsável pela criação de ambientes de aprendizagem motivadores e envolventes. Além disso, o estudo contribuiu para o desenvolvimento da minha consciência enquanto professora-investigadora, colocando em evidência a necessidade de questionar, analisar e reajustar continuamente as práticas.

Em síntese, o presente relatório espelha um percurso marcado por desafios, aprendizagens e crescimento, evidenciando a construção de uma postura profissional reflexiva, investigativa e comprometida com a qualidade do ensino. Enquanto futura docente, assumo o compromisso de manter uma atitude de abertura à aprendizagem, à inovação e ao aperfeiçoamento permanente, consciente de que é na reflexão crítica sobre a prática que reside a possibilidade de evolução e melhoria da ação educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Alliende, F., & Condemarín, M. (2005). *A Leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Artmed.
- Almeida, P. (2018). Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. *Da Investigação às Práticas*, 8(1), 4-21. <https://doi.org/10.25757/invep.v8i1.124>
- Alves, A. P. A., Ferreira, C. V., Ribeiro, R. A., Machado, S. d. R. Z., & Barbosa, S. C. C. d. S. d. V. (2015). *Laboratórios de aprendizagem: Cenários e histórias de aprendizagem*. [Press release].
- Alves, L., & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista da Associação Brasileira de Pedagogia*, 27(83), 282-287. [v27n83a13.pdf](#)
- Amor, E. (1993). *Didática do português. Fundamentos e metodologia*. Texto Editores.
- Andrade, D. E. J. (2007). Lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de História. *História & Ensino*, 13, 91-106. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2007v13n0p91>
- Azevedo, F. J., & Silveira, R. F. K. (2017). A poesia: Estratégias para experimentar e fruir em sala de aula. In D. Juliano, E. Debus, N. Bortolotto, & J. Bazzo (Eds.), *Anais do 7.º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil* (pp. 432-440). UFSC. <https://hdl.handle.net/1822/45205>
- Azevedo, F. J., & Guimarães, A. S. (2017). O lugar da poesia nas orientações curriculares oficiais portuguesas. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 28(1), 95-111. <https://hdl.handle.net/1822/46872>
- Azevedo, F. J., Chagas, L. M. M., & Bazzo, J. L. S. (2018). Pensar a poesia em sala de aula: reflexões didáticas para fruir o texto poético. *Leitura: Teoria & Práticas*, 36(74), 15-30. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p15-30>
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. (2006). *Jogos de escrita na actividade e no produto, as regras e o acaso*. Lidel.

- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Barbosa, I. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório ISEC. <http://hdl.handle.net/10400.26/31292>
- Barca, I. (2001). *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história*. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEE). <https://hdl.handle.net/1822/569>
- Cabral, M. M. (2002). *Como abordar... o texto poético*. Areal Editores.
- Caimi, F. (2007). Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, 11(21), 17-32.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Editora Guerra e Paz.
- Carvalho, A. (2017). O jogo didático nas aulas de História e Geografia. *Revista de Educação Geográfica*, (2), 25–36. [O jogo didático nas aulas de História e Geografia | Revista de Educação Geográfica | U.P.](#)
- Carvalho, A. A. A. (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). <https://hdl.handle.net/10316/107757>
- Chettri, K (2013). Reading habits - An overview. *Journal of Humanities and Social Science*, 14, 13-17.
- Correia, K., & Pinto, M. A. M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, 27(1), 7-22.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos de aprendizagem e situações de Aprendizagem. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Costa, M. Q., Ribeiro, V., & Monteiro, I. (2015). A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio: um projeto de investigação. *I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano* (pp. 779-789). Universidade Católica Portuguesa.
- Costa-Pereira, T., Faria, C., & Sousa, O. (2019). A função epistémica da escrita: aprendizagens de conteúdos e de escrita associadas ao trabalho de projeto em Estudo do Meio. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 41(1), 1-13.
- Cotonhoto, L., Rossetti, C., & Misawa, D. (2019). A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Revista Construção Psicopedagógica*, 27(28), 37-47.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a ed.). Edições Almedina, S.A.
- Coutinho, C. (2022). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a ed.). Almedina.
- Custódio, P. B. (2018). A Literatura que se ensina no 2.º Ciclo do Básico Português: Desajustamentos e reduplicações. *Palimpsesto*, 18, 213-325. <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2019.42923>
- Custódio, P. B. (2019). Jovens leitores e um soneto português do Séc. XVIII: uma aliança viável? Um ensaio no 2º Ciclo do Ensino Básico. *Journal of Literary Education*, (2), 71-89. <https://doi.org/10.7203/JLE.2.14995>
- Dias, C., & Morais, J. (2004). Interação em Sala de Aula: Observação e Análise. *Referência*, (11), 49-58. [ref_11-49a58.pdf](#)
- Dias, E. (2019). Metodologias ativas e avaliação formativa. In B. V. Boas (Ed.), *Conversas sobre avaliação* (pp. 105-112). Papyrus.
- Dias, M. F., & Antunes, C. P. (2019). Sinergias entre educação literária e educação dramática: O texto poético. *Humanidades e Inovação*, 6(2), 352-362. <https://hdl.handle.net/1822/61877>

- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português*. Ministério da Educação.
- Duarte, R. (2025). *Guia de leitura de poesia*. Plano Nacional de Leitura. [PDF 7.66MB](#)
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2020). *Avaliação sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de monitorização*. Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de monitorização*. Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.
- Franco, J. A. (2012). *A poesia como estratégia*. Tropelias & Companhia.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições Asa.
- Gonçalves, S. & Costa, J. J. (2019). *Diversidade no ensino superior*. Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP). <https://www.ipc.pt/wp-content/uploads/2021/05/Diversidade-ES- Colecao-Estrategias-Ensino.pdf>
- Guedes, S., & Nicodem, M. (2017). A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção do conhecimento. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(17). <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4724/pdf>
- Guedes, T. (2002). *Ensinar a poesia*. Edições ASA.
- Guerreiro, C., & Sousa, M. (2016). As atividades lúdicas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. In M. Cristiana, P. Manuel, & L. Rui (Eds.), *Livro de Atas - 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 263-270). Instituto Politécnico de Bragança. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13899/3/incte16_atas-1.pdf

- Goméz, E. E. (2021). Desenhos de Investigação Qualitativa. In S. Gonçalves, J. Gonçalves & C. Marques (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa* (pp. 4-23). Pactor.
- Hao, Q., Barnes, B., & Jing, M. (2021). Quantifying the effects of active learning environments: separating physical learning classrooms from pedagogical approaches. *Learning Environments Research*, 24(1), 109–122.
- Jorge, N., & Carreira, I. (2023). Oralidade: Afinal, o que é uma apresentação oral? *Palavras*, 60-61. [Visualização de Afinal, o que é uma apresentação oral?](#)
- Lemos, E. S. (2018). Ser professor de Geografia no século XXI. Apontamentos da conferência proferida no II Encontro de Ensino de Geografia da UP. *Revista de Educação Geográfica*, (3), 85-92.
- Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C., Nascimento, M., Mártires, A., Rainho, C., Morais, E., Morais, F., Cruz, G., Monteiro, M., Carvalho, M., Catarina, P., Vasco, P., Carreira, R., Morais, T. & Branco, Z. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*. Pactor.
- Mac Iver, D., & Epstein, J. (1993). Middle grades research: Not yet mature, but no longer a child. *The Elementary School Journal*, 93(5), 519-533.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Caçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- Mattoso, J. (2019). *A escrita da História*. Temas e Debates.
- Mello, C. (2017). *A compreensão leitora de textos poéticos*. Edições Vieira da Silva.
- Mello, T., & Rubio, J. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-10.

- Mendes, A., Rebelo, D., Rodrigues, C., Lemos, F., Ramalheira, G., Ferreira, R., & Figueiredo, T. M. (2011). Cadernos - Trabalho Prático em Ciências. Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Ílhavo, Vagos e Oliveira do Bairro. https://cfaecivob.pt/documentos_cfaecivob/Cadernos/pdfs/c01web.pdf
- Morgado, J. C. (2016). *O estudo de caso na investigação em educação* (2.^a ed.). Santo Tirso: De facto Editores.
- Moura, L., & Silva, K. (2019). Alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade): um desafio na sala de aula. *Revista eletrônica acervo saúde*, 22, 1 -7. <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/611/363>
- Niza, S. (2015). Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. R. d. Ó (Eds.), *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 23-37). Tinta da China Edições.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família: para uma escola culturalmente heterogénea*. Acime.
- Oliveira, M., Eça, T., Saldanha, A., & Ferreira, C. (2021). *Antologia de Educação Artística e Sustentabilidade: orientações para estratégias de educação ambiental através das artes*. APECV. https://apecv.pt/pubs/antologia_ambiente_V6.pdf
- Oliveira, S. R. L, Moura, J. F. T., Francisco, T., & Santos, L. S. C. (2017). O estágio supervisionado: A observação enquanto processo de aprendizagem. In *Anais do X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia* (pp. 611-622). NEPEG.
- Pereira, L. A. (2003). *Leitura, literatura infantil e ilustração: Investigação e prática docente*. Centro de Estudos da Criança.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.
- Pereira, L. A., & Cardoso, I. (Coord.) (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protextos. Cadernos PNEP 3*. UA Editora.
- Pires, R. V. (2017). *Poesia na escola. Estratégias motivacionais*. Chiado Books.

- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lidel.
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. (2018). *Diário da República, 1.ª série*. <https://data.dre.pt/eli/port/223-a/2018/08/03/p/dre/pt/html>
- Rebolo, A. (2021). Observação. In S. P., Gonçalves, J. P. Gonçalves Marques, C. G. (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa* (pp. 89-100). Factor
- República Portuguesa. (2017). *Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Ribeiro, C., Vieira, H., Barca, I., Alves, L., Pinto, M., & Gago, M. (2017). Epistemologias e Ensino da História. *XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». [15606.pdf](https://www.icep.ucp.pt/icep2017/15606.pdf)
- Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 51-81. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_3
- Ribeiro, J. M., Festas, I., & Damião, M. H. (2018). Educação poética: Um programa para o 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 52(1), 81-99. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_52-1_5/4837
- Rodrigues, A. L. (2021). Investigação-Ação e Análise de Conteúdo: caso na formação de professores. *Revista Práxis Educacional*, 17(48), 1-23.
- Rodrigues, M. (2008). O filme de ficção na aprendizagem da história. “O desafio do guerreiro” de Mel Gibson. In M. Melo (Org.), *Imagens na aula de história, Diálogos e Silêncios* (pp. 105-141). Edições Pedagogo.
- Roldão, M. (2007, setembro 27-28). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. [Conferência]. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, Lisboa. [erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

- Santos, R. J., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Serrazina, L. (2017). *A prática dos professores: Planificação e discussão coletiva na sala de aula*. APM.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2018). *Eu, professor, pergunto*. Pactor.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Siméon, J. (2015). *A vitamina P – Poesia, porquê, para quem, como?* Trinta por uma Linha.
- Solé, G., & Llonch, N. (2016). Investigação sobre a transversalidade social, disciplinar e geográfica de um modelo de ensino-aprendizagem da história através de fontes objetuais e criação de museus de aula. *Antíteses*, 9(18), 87-117. <https://hdl.handle.net/1822/52987>
- Solé, G. & Barca, I. (2023). As Ciências Sociais e o ensino da História em Portugal: perspectiva e desafios atuais. In I. Bellatti; C. Fuentes; P. Miralles & L. Sánchez (coords.) *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática*. Homenaje a Joaquín Prats Cuevas (pp. 269-280). Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Solmer, A. (2003). *Manual de Teatro*. Temas e Debates.
- Sousa, J. G., & Pinho, M. J. (2017). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais. *Revista Signos*, 38(2), 93-110.

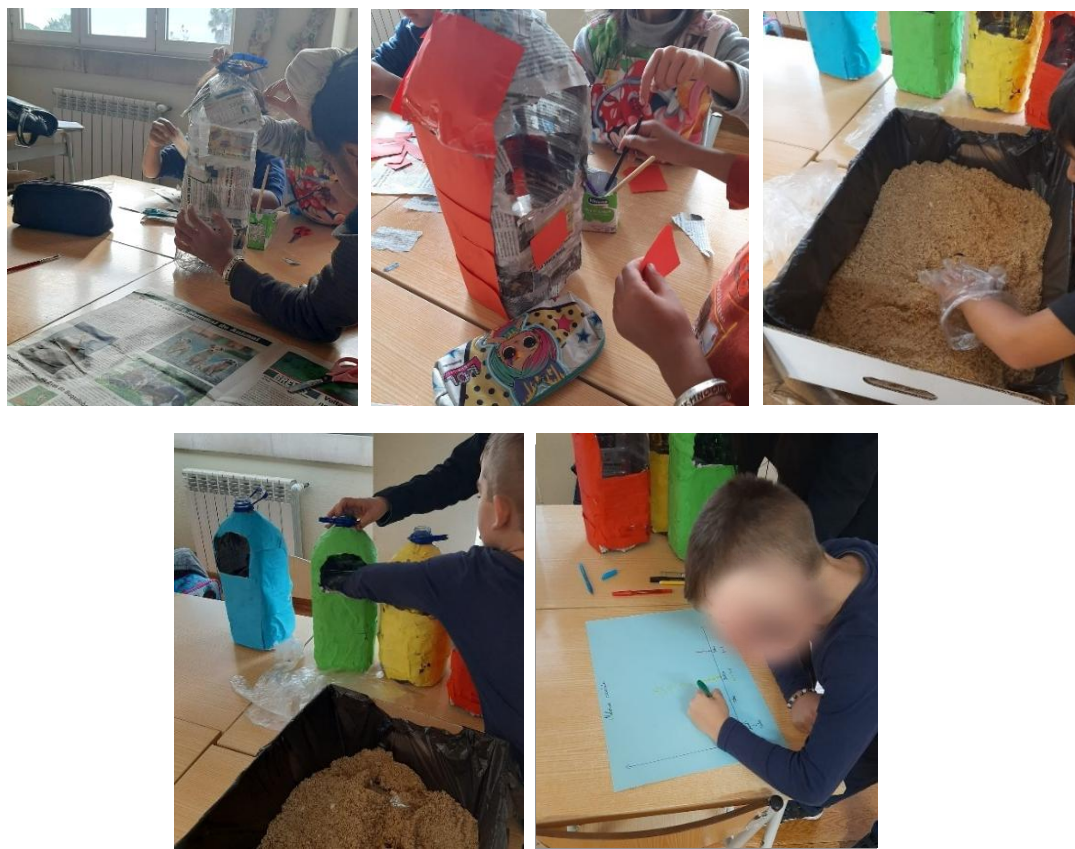
- UNESCO. (2023). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* UNESCO. [386147por.pdf](#)
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 161-176). Campo das Letras.
- Vilelas, J. (2022). *Investigação. O processo de construção do conhecimento* (3.^a ed.). Edições Sílabo.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. *Educação e Formação*, 7, 139-148.

ANEXOS

ANEXO 1 – RECURSO “CAIXINHA DOS SONS” – 1.º ANO DO 1.º CEB



ANEXO 2 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA PLANIFICAÇÃO INTEGRADORA “LITERACIA DOS OCEANOS” – 1.º ANO DO 1.º CEB



ANEXO 3 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA PLANIFICAÇÃO INTEGRADORA “UMA VIAGEM CULTURAL” – 3.º ANO DO 1.º CEB



ANEXO 4 – TESTE DE AVALIAÇÃO DE HGP

ESCOLA EB2 3.º, MANUEL DE OLIVEIRA PERPÉTUO
ANO LETIVO 2024/2025
Tema 499999.7
História e Geografia de Portugal | 3.º ano

Nome		N.º	Turma
Apreciação	20: Tratamento de Informação e Utilização de Dados	Data	
Professor(a)	Enc. de Educação		

1. Atente na afirmação seguinte.
O século XIV ficou marcado por uma crise dinástica.

1.1. Reescreva a frase, substituindo a expressão sublinhada por uma equivalente.

2. Lê atentamente o Documento 1.

Documento 1
"Falecendo D. Fernando sem filho varão, as coroas de Portugal e Castela, embora rigorosamente separadas, seriam cingidas por D. João e o Beato; a morte destes passariam as coroas para os seus sucessores, se eles não tivessem sucessores nem D. Fernando outra filha, ambas as coroas passariam para quem fosse rei de Castela e depois para os sucessores desse, entretanto, quer fosse, morrendo D. Fernando sem mais filhas nem netos maiores de 14 anos, a sua viúva, D. Leonor Teles, ficaria por regente de Portugal. A regência terminaria logo que uma das circunstâncias anteriores se verificasse."
Vilhota, V. (1994). História de Portugal. A monarquia dualista (1296-1482). Editorial Estampa.

2.1. Regista a que Tratado se refere o excerto.

2.2. Enumera as personalidades que estiveram envolvidas no acordo.

2.3. Esclarece até quando seria D. Leonor Teles regente de Portugal, após a morte de D. Fernando.

3. Observa o Documento 2.

Documento 2



3.1. Indica quem está representado na imagem.

3.2. Refere que dinastia se iniciou após ser a sua eleição para rei de Portugal.


4. Lê atentamente o Documento 3.

Documento 3
"A defesa da independência portuguesa requeria um rei que fosse português e estivesse intimamente ligado à causa da nação, o que excluiu D. Beato, casado com o rei de Castela, e os filhos de D. João de Castro, que viviam em Castela e por isso já tinham combado contra Portugal."
Vilhota, V. (1994). História de Portugal, 1296-1385 e a crise geral dos séculos XIV e XV (península de História Medieval).

4.1. Indica a que Cortes se refere o documento.

4.2. Identifica o orador responsável.

5. Observa o Documento 4.



Documento 4

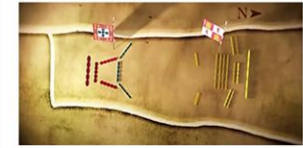
5.1. Identifica a personalidade apresentada no documento.

5.2. Explica por que razão passou a ser reconhecida essa figura.

5.3. Clarifica qual era função que exercia.

5.4. Refere qual foi a sua importância na batalha de Aljubarrota.

6. O Documento 5 representa a Batalha de Aljubarrota, da qual o exército português saiu vitorioso contra Castela.



Documento 5
Batalha de Aljubarrota RTP (2013)

6.1. Refere que condições naturais favoreceram a vitória dos portugueses.




6.2. Regista o nome da estratégia militar representada na figura.


6.3. Indica que técnicas e recursos foram utilizados para além dessa estratégia militar.

ANEXO 5 – TEATRO DE FANTOCHES



ANEXO 6 – FICHA DE OPINIÃO SOBRE A OBRA *A FADA ORIANA*

Ficha de Opinião: A Fada Oriana 

Nome: Data: ___/___/___

Após a leitura da obra «A Fada Oriana» certamente terás a tua opinião pessoal acerca da história e das personagens que nela entram.
A tua opinião é muito importante e valorizada! Como tal, responde às seguintes questões.

1) Se tivesses oportunidade voltavas a ler a obra? Aconselharías outras pessoas a ler? Justifica.

.....
.....
.....

2) Qual a tua opinião sobre o comportamento da Fada Oriana ao longo da história?

.....
.....
.....

3) Qual a passagem que mais gostaste? Justifica.

.....
.....
.....

4) Se fosses uma personagem da história qual serias? Porquê?


.....
.....
.....

5) Mudarias o final ou alguma parte da história em específico? Se sim, indica de que forma.

.....
.....
.....

ANEXO 7 – JOGO DE CARTAS E DE TABULEIRO SOBRE A EXPANSÃO MARÍTIMA PORTUGUESA

1) Quem foi o rei responsável pela conquista de Ceuta em 1415?




2) A conquista de Ceuta foi considerada:


(A) Um sucesso, devido ao controlo das rotas comerciais que traziam muita riqueza à coroa portuguesa.

(B) Um fracasso, devido às altas despesas militares e ao desvio das rotas comerciais pelos muçulmanos.



3) No século XIV os portugueses tinham uma visão limitada do mundo. Em que acreditavam?





4) Qual o nome desta embarcação? O que permitiu aos navegadores?



5) Legenda os seguintes instrumentos náuticos que ajudavam na navegação astronómica.

(A)  (B) 

(C)  (D) 

6) Verifica se a seguinte afirmação é Verdadeira (V) ou Falsa (F):

"As ilhas da Madeira e dos Açores não eram povoadas. Por isso, o infante D. Henrique organizou a colonização dos territórios"

7) Verifica se a seguinte afirmação é Verdadeira (V) ou Falsa (F):

"Os territórios das ilhas foram divididos em reinos e entregues a capitães-donatários"

8) Quem dobrou o Cabo Bojador? Em que ano?

(A) O Infante D. Henrique, em 1434

(B) Gil Eanes, em 1427

(C) Gil Eanes, em 1434

(D) O Infante D. Henrique, em 1427

REGRAS DO JOGO

- 1) Junta-te num grupo de 4 elementos, definido pela professora.
- 2) As cartas devem estar colocadas para baixo. Cada elemento deve retirar uma carta à vez.
- 3) Todos os elementos do grupo devem registar por escrito as respostas às questões.
- 4) No final, partilha as respostas com os teus colegas!

BOM TRABALHO!



A EXPANSÃO MARÍTIMA PORTUGUESA

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL





REGRAS

1. Cada par de alunos responde a uma questão;
2. A professora sorteia o par que vai responder;
3. Espera pela tua vez e respeita a participação dos colegas;
4. O objetivo do jogo é alcançar a casa número 12, acertando o máximo de respostas possíveis.

JOGADORES

ALUNOS DO 5.ª A




ANEXO 8 – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A RECOLHA DE DADOS



Exma. Sra. Coordenadora,

O meu nome é Joana Carlos e sou estudante do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

Atualmente, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação, no âmbito do relatório final de Mestrado, intitulado *Libertar poemas, despertar leitores: uma aproximação à poesia numa turma do 5.º ano de escolaridade*, cuja orientadora é a Professora Doutora Susana Nunes. Esta investigação tem como principal objetivo compreender a relação que os alunos estabelecem com a poesia e, simultaneamente, promover o desenvolvimento do gosto por este modo literário através da realização de diversas atividades, em contexto das aulas de Português.

Neste sentido, gostaria de solicitar a sua autorização e colaboração para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados previstos no referido estudo, nomeadamente inquéritos por questionário dirigidos aos alunos. Saliento, ainda, que todos os dados recolhidos serão tratados com absoluto sigilo, a fim de garantir o anonimato e privacidade dos participantes.

Agradeço antecipadamente a sua atenção e disponibilidade, pois tenho a certeza de que o seu contributo será fundamental para o desenvolvimento desta investigação.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, responsável pela Escola _____, _____ (autorizo/não autorizo) a recolha de dados no âmbito do estudo de investigação *Libertar Poemas, despertar leitores: uma aproximação à poesia numa turma do 5.º ano de escolaridade*.

_____, ____ de _____ de 2025

Assinatura da Sra. Coordenadora: _____

Doutora Orientadora: _____

ANEXO 9 – AUTORIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA A RECOLHA DE DADOS



Pedido de Autorização para Recolha de Dados

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

O meu nome é Joana Carlos e sou estudante do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria.

Atualmente, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação, enquadrado na realização do relatório final de Mestrado, intitulado *Libertar poemas, despertar leitores: uma aproximação à poesia numa turma do 5.º ano de escolaridade*, cuja orientadora é a Professora Doutora Susana Nunes. Esta investigação tem como principal objetivo compreender a relação que os alunos estabelecem com a poesia e, simultaneamente, promover o desenvolvimento do gosto por este modo literário através da realização de diversas atividades, em contexto das aulas de Português.

Desta forma, venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de dados e imagem do/a/ seu/sua educando/a, no âmbito do referido projeto. Saliento, ainda, que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos, garantindo o anonimato e a privacidade da identidade do/a seu/sua educando/a.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____ da turma 5.ºA, declaro que tomei conhecimento e que

- Autorizo** a recolha de dados do meu educando.
- Não autorizo** a recolha de dados do meu educando.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Data: ___ \ ___ \ ____

ANEXO 10 – POEMA *ESTAÇÕES* DE JOSÉ JORGE LETRIA

Nome _____ Data _____


Turma 5.º A

1. Lê o seguinte poema.

Estações

Aprendi os cheiros do alecrim e da hera e ao azul do céu chamei primavera.	Aprendi os modos do bicho mais terno: um cão de peluche com o frio de inverno.
Encontrei um fruto na concha da mão e à sede da água dei um nome: verão.	Juntei as estações com pés de magia e à soma das quatro chamei poesia.
Descobri o sol com olhos de sono, à tristeza das folhas dei o nome de outono.	José Jorge Letria

2. E para ti o que é poesia?



ANEXO 11 – GAIOLA DE POEMAS



ANEXO 12 – TEXTOS POÉTICOS SELECIONADOS PARA A ATIVIDADE DA GAIOLA

A união faz a força

Se todas as terras
Se fossem juntar
mas que grande monte
iriam formar.

Se todas as águas
se fossem juntar
mas que grande mar
iriam formar.

Se os homens de paz
se fossem juntar
mas que grande exército
iriam formar.

E por sobre a terra
e por sobre o mar
então é que as guerras
iam acabar.

Luísa Ducla Soares

Quadrado

Era uma vez um quadrado
– pouco quadrado, quadrado! –
que, com pensamento de gente,
sonhou poder ser diferente.

Mas o que ousaria ser de novo
se lhe jurava todo o povo
que era bonito, bonito demais,
com os quatro lados todos iguais?

João Manuel Ribeiro

Agarrar o ar

Quando estendes a mão e agarras o ar,
que julgas tu agarrar?
Tudo ou nada?

Ainda que vejas coisa nenhuma
dizei: é muito o que agarras,
embora pareça nada.

Por isso talvez agarres
sem o saberes
um duende ou uma fada.

João Pedro Méseder

A paz

A paz é uma pomba que voa.
É um casal de namorados.
São os parais de Lisboa
que fazem ninho nos telhados.
É o riacho de mansinho
que saltita nas pedras morenas
com árvores altas e serenas.
A paz é o livro que ensina.
É uma vela em alto mar,
é o cabelo da menina
que o vento conseguiu soltar.
É o trabalho, o pão, a mesa,
a seara de trigo, ou de milho,
e perto da lâmpada acesa
a mãe que embala o seu filho.

Sidónio Muralha

Golo

Os meninos
Que jogam à bola na minha rua
Jogam com o Sol
E os pés dos meninos
São pés de alegria e de vento
A baliza uma nuvem tonta
À toa
Na luz do dia
E eu olho os meninos e a bola
Que voa
E oiço os meninos a gritar: Go...o...lo!...
E não há perder sem ganhar
Só perde quem os olhos dos meninos
Não puder olhar.

Matilde Rosa Araújo

No mistério do sem-fim

No mistério do sem-fim
equilibra-se um planeta.

E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro;
no canteiro uma violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro,

entre o planeta e o sem-fim,
a asa de uma borboleta.

Cecília Meireles

Aprender a respeitar

Aprender a respeitar
é coisa fundamental
para humano e animal.

Respeitar-se a si mesmo:
o corpo e os sentimentos,
nos bons e nos maus momentos.

Respeitar pais e avós,
os irmãos, tios e primos,
dos grandes aos pequeninos.

Respeitar os professores,
os colegas e os amigos
e até os inimigos.

Respeitar os adversários
quando estamos a jogar
(a perder ou a ganhar).

Respeitar todos os povos,
do Sul, do Centro e do Norte;
respeitar o fraco e o forte.

Respeitar a Natureza
todos os dias do ano.
Respeitar é ser humano!

Maria Teresa Maia Gonzalez

Urgentemente

É urgente o amor.
É urgente um barco no mar.

É urgente destruir certas palavras,
ódio, solidão e crueldade,
alguns lamentos
muitas espadas.

É urgente inventar alegria,
multiplicar os beijos, as searas,
é urgente descobrir rosas e rios
e manhãs claras.

Cai o silêncio nos ombros e a luz
impura, até doer.
É urgente o amor, é urgente
permanecer.

Eugénio de Andrade

ANEXO 13 – POEMA *A LIBERDADE O QUE É?* DE JOSÉ JORGE LETRIA



A Liberdade o que é?

A Liberdade
é um livro sempre aberto
na página ainda por escrever.

A Liberdade
é um pássaro sem medo
a cantar dentro da boca.

A Liberdade
é um quadro onde as tintas
sabem a fruta e a mar.

A Liberdade
é uma árvore
capaz de abraçar as estrelas

A Liberdade é
um homem a escrever um livro
que conta o que ainda ninguém sabe.

A Liberdade
é uma palavra límpida
no ramo mais alto da fala.

A Liberdade
é um trocadilho
para fazer rir um filho.

A Liberdade
é um morango a dizer ao vermelho:
“Agora quero ser verde”.


A Liberdade é
um livro escrito com a tinta
do que são feitos os sonhos.

José Jorge Letria




A Liberdade
é a língua soltar-se
para chamar a felicidade.

A Liberdade
é uma rima esvoaçante
a beijar os namorados.

A Liberdade
é uma palavra nova
no ramo mais alto da fala.



ANEXO 14 – POEMA *COISAS QUE NÃO HÁ QUE HÁ* DE MANUEL ANTÓNIO PINA



Nome: _____ Data: ____/____/____

1 - Lê o poema.

Coisas que não há que há

Uma coisa que me põe triste
é que não exista o que não existe.
(Se é que não existe, e isto é que existe!)

Há tantas coisas bonitas que não há:
coisas que não há, gente que não há.
bichos que já houve e já não há,
livros por ler, coisas por ver,
feitos desfeitos, outros feitos por fazer,
pessoas tão boas ainda por nascer
e outras que morreram há tanto tempo!

Tantas lembranças de que não me lembro,
sitios que não sei, invenções que não invento,
gente de vidro e de vento, países por achar,
paisagens, plantas, jardins de ar,
tudo o que eu nem posso imaginar
porque se o imaginasse já existia
embora num lugar onde só eu ia...

Manuel António Pina


2 - **Imagina** que existia um lugar onde só tu poderias ir. Como seria esse lugar?
Que coisas, pessoas ou seres poderiam lá existir?

ANEXO 15 - ATIVIDADE LÚDICA *MISSÃO PALAVRAS PERDIDAS*



Missão palavras perdidas



5.º A



Missão 1

Imagina que todas as palavras do mundo foram roubadas! De repente, deixaram de conseguir falar uns com os outros. Mas há uma boa notícia: ainda podem ficar com quatro palavras, apenas quatro!


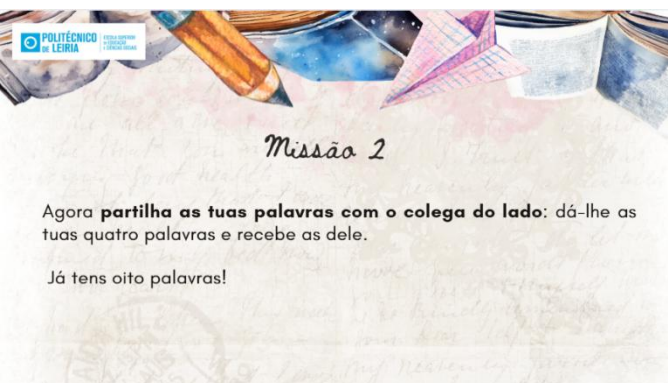
Escolhe **quatro palavras de que gostes muito** e escreve-as numa folha.



Missão 2



Agora **partilha as tuas palavras com o colega do lado**: dá-lhe as tuas quatro palavras e recebe as dele.

Já tens oito palavras!



Missão 3

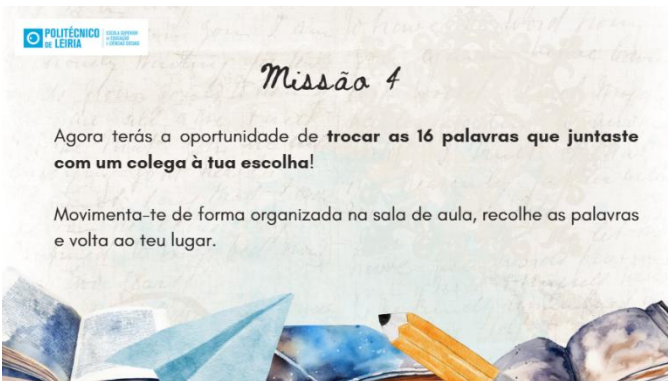
Desta vez **partilha as tuas 8 palavras com o colega que está à tua frente ou atrás de ti** e recebe as dele para passares a ter 16 palavras!



Missão 4

Agora terás a oportunidade de **trocar as 16 palavras que juntaste com um colega à tua escolha**!

Movimenta-te de forma organizada na sala de aula, recolhe as palavras e volta ao teu lugar.



Missão final

Por fim, usa as 16 palavras que recolheste para **escreveres um poema e o partilhares com a turma!**




Nome: _____ Data: ____/____/____

As palavras que saíram do silêncio

1. Regista as 16 palavras que recolheste:

2. Escreve agora o teu poema atribuindo-lhe um título e utilizando o máximo de palavras que juntaste.



ANEXO 16 – GUIÃO ORIENTADOR PARA A ATIVIDADE DE ESCRITA AO AR LIVRE

GUIÃO ORIENTADOR

1. INSTRUÇÕES PRÁTICAS

- Dirige-te ao Parque Verde com os colegas e as professoras;
- Observa atentamente o espaço à tua volta e escolhe a paisagem que mais te inspira;
- Informa a professora da paisagem escolhida, para que seja feito o registo fotográfico.

2. ATIVIDADE DE ESCRITA

OBSERVA O LUGAR ONDE ESTÁS E ATIVA OS TEUS SENTIDOS

- O que vês? (árvores, montanhas, flores, edifícios, pessoas...)
- Que cores predominam?
- Que aromas consegues identificar?
- Há movimento?
- Que sons ouves?


PENSA SOBRE A TUA RELAÇÃO COM A PAISAGEM

- Que emoções te transmite?
- Já estiveste aqui antes? Tens memórias associadas a este lugar?
- Como te sentes ao observá-lo?


AGORA, INSPIRA-TE E ESCRIVE O TEU POEMA:

- Dá um título ao poema;
- Escreve entre 2 a 4 estrofes (idealmente com 4 versos cada - quadras);
- Procura transmitir emoções através das palavras;
- Podas usar rimas, mas o mais importante é que o poema tenha significado e se relacione com a paisagem escolhida.

3. REGRESSO À ESCOLA



ANEXO 17 - EXCERTO DO CANTO V DA OBRA *Os Lusíadas*, DE LUÍS DE CAMÕES



OS LUSÍADAS - EPISÓDIO DO ADAMASTOR


Canto V, estâncias 39-40

Não acabava, quando uma figura
se nos mostra no ar, robusta e válida*,
de disforme* e grandíssima estatura;
o rosto carregado, a barba esquelada*,
os olhos encovados, e a postura
medonha e má e a cor terrena e pálida;
cheios de terra e crespos os cabelos,
a boca negra, os dentes amarelos.

Tão grande era de membros, que bem posso
certificar-te que este era o segundo
de Rodes estranhíssimo Colosso,
que um dos sete milagres foi do mundo.
Cum tom de voz nos fala, horrendo e grosso,
que pareceu sair do mar profundo.
Arrepiam-se as carnes e o cabelo,
a mim e a todos, só de ouvi-lo e vê-lo!


válida: vigorosa/forte; esquelada: suja; disforme: deformado/monstruoso.

Luís de Camões

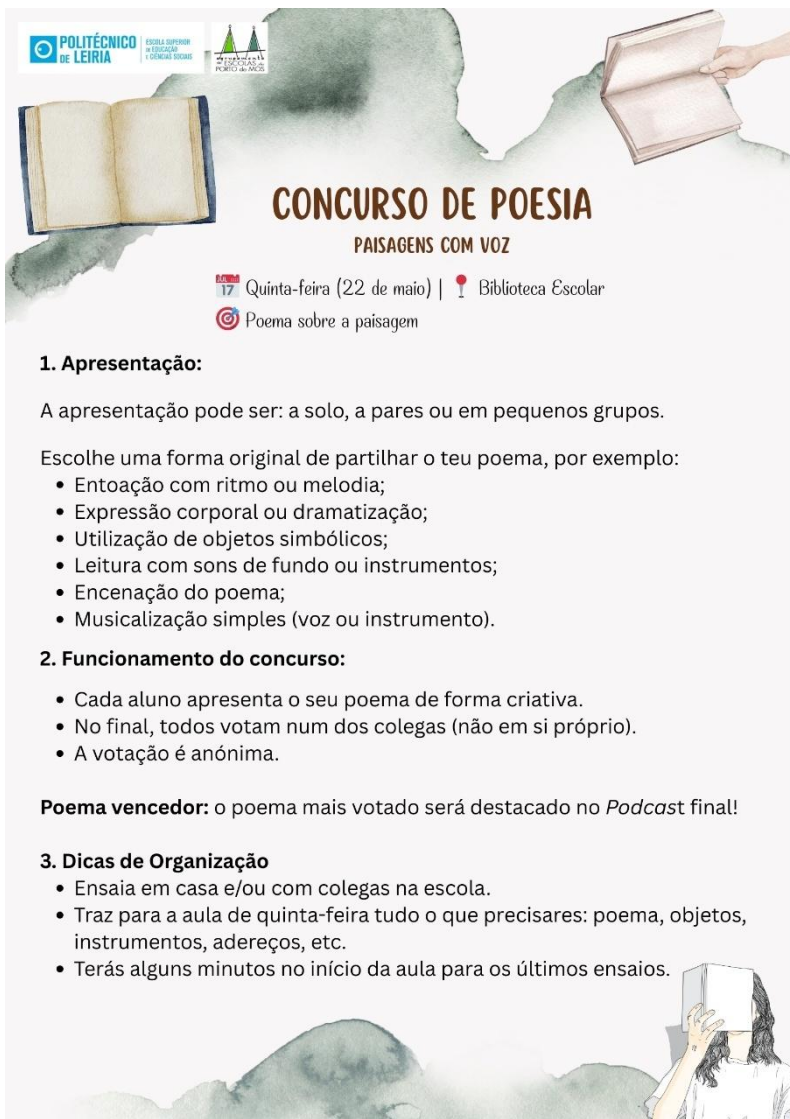


ANEXO 18 - TABELA SOBRE AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO ADAMASTOR



IDENTIFICAÇÃO DO ADAMASTOR 	
Rosto e membros:	Estatura e cor:
Cabelo e barba:	Postura e tom de voz:

ANEXO 20 – FOLHETO INFORMATIVO PARA O CONCURSO DE POESIA



CONCURSO DE POESIA
PAISAGENS COM VOZ

Quinta-feira (22 de maio) | Biblioteca Escolar
Poema sobre a paisagem

1. Apresentação:

A apresentação pode ser: a solo, a pares ou em pequenos grupos.

Escolhe uma forma original de partilhar o teu poema, por exemplo:

- Entoação com ritmo ou melodia;
- Expressão corporal ou dramatização;
- Utilização de objetos simbólicos;
- Leitura com sons de fundo ou instrumentos;
- Encenação do poema;
- Musicalização simples (voz ou instrumento).

2. Funcionamento do concurso:

- Cada aluno apresenta o seu poema de forma criativa.
- No final, todos votam num dos colegas (não em si próprio).
- A votação é anónima.

Poema vencedor: o poema mais votado será destacado no *Podcast* final!

3. Dicas de Organização

- Ensaia em casa e/ou com colegas na escola.
- Traz para a aula de quinta-feira tudo o que precisares: poema, objetos, instrumentos, adereços, etc.
- Terás alguns minutos no início da aula para os últimos ensaios.

ANEXO 21 – PORTEFÓLIO DO PROJETO *LIBERTAR POEMAS, DESPERTAR LEITORES*

Link de acesso ao portfólio:

https://www.canva.com/design/DAGpZdti6HY/rjTmfNgivdPIJqbksY9txw/edit?utm_content=DAGpZdti6HY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton



ANEXO 22 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO PARA O CONCURSO DE POESIA

Turma 5.º A		Grelha de Observação – Concurso de Poesia					Data: 22 de maio de 2025	
Alunos	Critérios de avaliação							
	Leitura fluente e segura	Clareza e articulação verbal	Entoação e expressividade	Correção linguística	Criatividade e originalidade	Expressão corporal	Postura, empenho e cooperação	
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								

Escala de avaliação: Muito Bom (MB); Bom (B); Suficiente (S); Insuficiente (INS).

ANEXO 25 – TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DA ENTREVISTA

Transcrição da Entrevista

A transcrição apresentada corresponde à entrevista realizada em pequenos grupos, no âmbito da gravação do *podcast* final do projeto. Optou-se por uma transcrição integral, preservando a oralidade dos participantes e o contexto da interação, com recurso a pseudónimos, de modo a assegurar o anonimato.

Grupo 1 (G1)

Investigadora: O que aprendeste sobre poesia nestas aulas?

Aluno A: Aprendi mais a interpretar melhor a poesia, porque antes não gostava muito, mas com estas aulas já fiquei a gostar mais.

Aluno B: Eu aprendi um melhor conhecimento das palavras.

Aluna C: Eu também aprendi a escrever melhor e a ler melhor.

Investigadora: Qual foi a tua atividade favorita? Porquê?

Aluno A: A minha atividade favorita foi a do poema que estava dentro da gaiola, porque nós não sabíamos o que vinha... podia ser...

Investigadora: Ficavas curioso?

Aluno A: Sim.

Aluno B: Eu gostei do Adamastor.

Aluna C: Para mim também foi o da gaiola que a gente não sabia o que iria vir.

Grupo 2 (G2)

Investigadora: Como foi escrever um poema ao ar livre com base numa paisagem?

Aluno D: Foi calmo até, ainda mais foi num rio. Eu gostei muito.

Aluna E: Eu acho que foi divertido, aprendemos mais a escrever poemas... e foi isso.

Aluna F: Eu gostei, eu adorei. Eu até achei mais fácil porque fomos nós que escolhemos a paisagem.

Investigadora: Preferes escrever poemas sozinho/a ou em grupo? Porquê?

Aluno D: Eu prefiro fazer sozinho porque como tem várias pessoas elas têm várias ideias e depois... A fazer sozinho assim só tenho a minha ideia.

Aluna E: Eu não gosto de escrever poemas, mas eu prefiro em grupo. Assim tenho as ideias dos outros.

Investigadora: Sempre gostas mais um bocadinho em grupo?

Aluna E: Sim, mas eu não gosto muito.

Aluna F: Eu gosto mais de fazer sozinha, parece que posso pensar um bocado mais nas coisas e, pronto, e desenvolver um bocado mais as minhas ideias.

Aluno D: Também concordo.

Grupo 3 (G3)

Investigadora: O que te surpreendeu mais durante este projeto?

Aluno G: O que mais surpreendeu-me durante este projeto foi que eu antes não gostava tanto de poesia e agora fiquei a gostar mais.

Aluno H: Eu também.

Aluna I: Para mim foi a mesma coisa, eu acho que foi uma atividade muito gira e que influenciou mais as pessoas da nossa turma a gostarem mais dos poemas.

Investigadora: Qual foi o poema ou poeta que mais gostaste de conhecer?

Aluno G: Eu gostei do poema *O quadrado*.

Aluno H: Eu gostei do poema que eu tirei da gaiola.

Aluna I: Eu gostei do “*Coisas que há que não há*”.

Grupo 4 (G4)

Investigadora: Como te sentiste a partilhar o teu poema no concurso *Paisagens com Voz*?

Aluno J: Eu não sei partilhar poemas, atrapalhei-me todo.

Investigadora: Sabes sim! Depois correu bem na segunda vez.

Aluna K: Eu gostei muito de partilhar, também toquei o meu instrumento que é o que eu mais gosto de fazer e eu admiro como é que as pessoas gostam tanto de poemas.

Investigadora: E ganhaste, foste a vencedora do concurso. Parabéns!

Aluna L: Também gostei muito e foi fixe partilhar os poemas.

Investigadora: Achas que agora vês a poesia de forma diferente? Como?

Aluno J: Vejo, dantes não era nada de especial e agora não é mesmo nada de especial.

Investigadora: Oh! A sério?!

Aluna K: Eu já via a poesia como especial, eu já escrevia há um tempo... Há um ano que eu escrevo. Eu escrevo poemas de romance, outro estilo não gosto muito, mas eu agora vejo a poesia como... um *hobbie* muito importante para mim, porque agora que eu estou a partilhar está a ser muito mais importante, porque eu vejo que as pessoas estão a gostar.

Investigadora: Consegues partilhar as tuas coisas é muito mais especial.

Aluna K: Sim, é mais fácil e especial.

Aluna L: Antes eu só lia e pronto. Agora eu já acho mais divertido escrever e fazer mais.

Grupo 5 (G5)

Investigadora: O que aprendeste sobre ti próprio/a durante este projeto?

Aluna M: Eu aprendi que há coisas que eu pensava que não conseguia fazer, mas eu consegui-as fazer e com bastante facilidade até.

Investigadora: Uau...

Aluna N: Eu aprendi que mesmo tendo medo a gente tem de enfrentar os nossos medos a dizer coisas no público e não ter medo, porque a gente algum dia vamos ter de fazer isto nem que seja no momento errado ou bom.

Aluna O: Eu concordo.

Investigadora: Se tivesses de convencer um amigo a escrever poesia, o que lhe dirias?

Aluna M: Eu diria que a poesia liberta, porque se tu estás com raiva podes escrever tudo num papel. Temas como alegria, podes escrever os teus sentimentos... podes escrever tudo, mas na poesia é uma coisa muito boa de expressar os sentimentos.

Investigadora: É libertador, não é?

Aluna N: Eu também, quando estou com raiva faço tipo ou histórias ou poemas... Eu começo a escrever coisas ao calhas num papel para “desestressar” ou então quando eu estou a sentir alguma coisa por outra pessoa ou estou a ser muito feliz naquele dia eu começo a escrever coisas.

Investigadora: E era isso que dizias ao teu amigo, para ele também fazer?

Aluna N: Hum, hum.

Investigadora: Ok. E tu?

Aluna O: Eu diria que os poemas são muito bons e ajudam muito no Português.

Grupo 6 (G6)

Investigadora: Achas importante partilhar poesia com os outros? Porquê?

Aluno P: Sim... não sei eu acho importante. Eu gosto de poesia e gosto de a espalhar assim...

Aluna Q: Eu acho que... também.

Aluno R: Gosto de espalhar poesia, gosto de ler poesia, gosto... da poesia. Eu acho importante, é um tipo de texto diferente.

Investigadora: Portanto se gostam, gostam de partilhá-la, não é?

Aluna Q: Sim.

Investigadora: O que achaste da proposta de gravar este *podcast*?

Aluno P: Mais ou menos, porque eu estava com vergonha.

Investigadora: Ah não é preciso ter vergonha!

Aluna Q: Eu acho que é uma experiência nova.

Aluno R: Eu gostei de fazer este *podcast*, porque nunca fiz nenhum e falar sobre a poesia eu acho que é importante.

Grupo 7 (G7)

Investigadora: Se pudesses repetir este projeto, o que sugerias de diferente?

Aluno S: Nada, porque gostei muito do projeto.

Aluno T: Eu gostei da parte dos instrumentos, porque foi muito interessante um estar a ler o poema e os outros a tocar.

Aluna U: Eu também achei interessante o facto de eles tocarem o instrumento e alguns lendo.

Investigadora: Ok e o que é que sugeriam de diferente? Gostaram, mas não faziam mais nada? Há alguma coisa que vocês gostavam de acrescentar ou não?

Aluno S, Aluno T e Aluna U: Não.

Investigadora: Como descreverias esta experiência numa palavra?

Aluno S: Engraçada.

Aluno T: Musical.

Aluna U: Legal.

Grupo 8 (G8)

Investigadora: Gostavas de fazer mais projetos como este? Porquê?

Aluno V: Eu gostava de fazer mais projetos como este, porque eu acho que é bom fazermos trabalhos em grupo e nós melhoramos a nossa capacidade de ler, escrever...

Aluna W: Eu acho que a gente devia fazer mais como esse, por causa que a gente pode expressar a nossa liberdade nas poesias.

Aluna X: Eu acho que sim, por causa que a gente trabalha em grupo. Quando a gente trabalha em grupo a gente pode desenvolver diversas coisas novas, por exemplo eu posso começar a entender melhor de poesia... eu posso começar a interpretar textos melhor...

Investigadora: O que levas desta experiência para o futuro?

Aluno V: Eu levo desta experiência para o futuro aprendizagem.

Aluna W: Prática de a gente conseguir ler e escrever os poemas.

Aluna X: Interpretar paisagens.

Investigadora: Muito bem. Obrigada!

Aluno V, Aluna W e Aluna X: De nada!

ANEXO 26 – GUIÃO DA ENTREVISTA

Guião da Entrevista

Entrevistadora: investigadora responsável pelo estudo (Joana Margarida Diogo Carlos).

Entrevistados: 24 alunos do 5.º ano de escolaridade.

Data: 27 de maio de 2025.

Recursos: dispositivo móvel da investigadora para gravação áudio.

Local: escola básica no distrito de Leiria, Portugal.

Categories	Objetivos	Questões orientadoras
Legitimação da entrevista Questões Éticas	<ul style="list-style-type: none">- Explicar o objetivo da entrevista;- Assegurar o anonimato e a confidencialidade das respostas;- Solicitar a autorização para a gravação áudio.	<ul style="list-style-type: none">- Explicação breve sobre o objetivo da entrevista;- Esclarecimento sobre o anonimato e a confidencialidade das respostas.- Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista.
Representações sobre poesia	<ul style="list-style-type: none">- Identificar as perceções dos alunos sobre a poesia;- Compreender eventuais mudanças na forma como os alunos encaram a poesia.	<ul style="list-style-type: none">- Achas que agora vês a poesia de forma diferente? Como?- O que te surpreendeu mais sobre a poesia durante este projeto?
Aprendizagens realizadas	<ul style="list-style-type: none">- Identificar aprendizagens ao nível dos conhecimentos, competências e atitudes desenvolvidas no decurso do projeto.	<ul style="list-style-type: none">- O que aprendeste sobre poesia nestas aulas?- O que aprendeste sobre ti próprio/a durante este projeto?- Qual foi o poema ou poeta que mais gostaste de conhecer?
Envolvimento e motivação nas atividades	<ul style="list-style-type: none">- Avaliar o nível de envolvimento dos alunos no projeto;- Identificar as atividades mais significativas e motivadoras.	<ul style="list-style-type: none">- Qual foi a tua atividade favorita? Porquê?- Como foi escrever um poema ao ar livre com base numa paisagem?- Preferes escrever poemas sozinho/a ou em grupo? Porquê?

<p>Dimensão socioafetiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar o impacto pessoal, as emoções e os sentimentos associados à poesia; - Compreender a importância da dimensão social da poesia para os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como te sentiste a partilhar o teu poema no concurso <i>Paisagens com Voz</i>? - Achas importante partilhar poesia com os outros? Porquê? - Se tivesses de convencer um amigo a escrever poesia, o que lhe dirias? - Como descreverias esta experiência numa palavra?
<p>Avaliação do projeto e projeção futura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher uma avaliação global do projeto. - Identificar sugestões de melhoria e expectativas futuras. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que achaste da proposta de gravar este <i>podcast</i>? - Gostavas de fazer mais projetos como este? Porquê? - Se pudesses repetir este projeto, o que sugerias de diferente? - O que levas desta experiência para o futuro?
<p>Observação: A ordem e o surgimento de outras questões dependem de cada entrevistado e da condução da entrevista.</p>		