



**EDUCAÇÃO**

ESCOLA SUPERIOR  
POLITÉCNICO SETÚBAL

ANA FILIPA **EDUCAÇÃO LITERÁRIA: ENTRE A**  
BAPTISTA RIBEIRO **POESIA E A SONORIZAÇÃO**

Relatório de investigação do Mestrado em Ensino  
do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e  
História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do  
Ensino Básico

**ORIENTADORES**

Professora Doutora Ana Luísa Costa

Professor Doutor António Vasconcelos

dezembro, 2024

ANA FILIPA **EDUCAÇÃO LITERÁRIA: ENTRE A**  
BAPTISTA RIBEIRO **POESIA E A SONORIZAÇÃO**

**JÚRI**

*Presidente:* Professora Doutora Elisabete Gomes

*Orientadora:* Professora Doutora Ana Luísa Costa

*Arguente:* Professora Doutora Filomena Viegas

dezembro, 2024

*À minha mãe*  
*Ao meu avô*

*“Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar  
o mundo.”*

Malala Yousafzai

## **AGRADECIMENTOS**

Este relatório de investigação representa o culminar de um ano de trabalho intenso e de cinco anos de aprendizagens inesquecíveis. Não poderia ter chegado até aqui sem o apoio, a inspiração e as contribuições de tantas instituições e pessoas especiais.

Agradeço, em primeiro lugar, às professoras cooperantes e às turmas que me acompanharam ao longo deste percurso. Obrigada por me mostrarem, na prática, o que torna esta profissão tão maravilhosa. Um agradecimento especial à professora cooperante, cuja bondade, partilha de saberes e postura acolhedora me marcaram profundamente, e à turma que participou nas atividades deste projeto. Sem o vosso entusiasmo e dedicação, este trabalho não teria o mesmo significado. Guardarei para sempre todos estes momentos.

Aos meus orientadores, Professora Doutora Ana Luísa Costa e Professor Doutor António Vasconcelos, agradeço as orientações sábias e o feedback constante que enriqueceram este estudo. A vossa paciência, dedicação e incentivo foram fundamentais para o meu crescimento académico e pessoal.

Ao corpo docente do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, deixo a minha gratidão pelas lições valiosas e pela forma como cada docente deixou uma marca na minha formação.

A título mais pessoal, agradeço aos meus amigos, especialmente ao “núcleo duro” e aos “amigos da Academia”, por me apoiarem, mesmo nos momentos em que estive mais ausente. Obrigada por criarem memórias que serão para sempre especiais.

Ao João Pedro, obrigada pela paciência, companheirismo e pela força que me deste em cada momento.

À minha colega e amiga Rafaela Silva, uma verdadeira parceira de jornada: obrigada pelas trocas de ideias, pelos momentos de cumplicidade e pelo apoio em cada passo deste percurso.

Aos meus pais e à minha avó, palavras não bastam para descrever a gratidão que sinto. O vosso amor incondicional, apoio e incentivo foram a luz que me guiou nos momentos mais desafiantes e a base das minhas conquistas. À minha tia do coração e aos meus três pequenos tesouros, obrigada por compreenderem a ausência da vossa “Pipoca” durante este tempo.

Ao meu querido avô, que, embora ausente fisicamente, continua presente em cada conquista. Os seus ensinamentos, valores e amor são pilares que me sustentam. Este momento é também dele, e sei que estaria orgulhoso por cada passo dado.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação e para o sucesso deste trabalho. A cada um de vocês, o meu muito obrigada, de coração.

## RESUMO

O presente relatório documenta um estudo realizado durante a Unidade Curricular de *Estágio nos 1.º e 2.º Ciclos*, com foco na articulação das áreas de Português e Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente na incorporação da música no ensino do texto poético. Dada a necessidade de reformular as práticas pedagógicas para promover uma aprendizagem mais significativa, o estudo explora como a sonorização da poesia pode enriquecer a experiência de ensino-aprendizagem num 6.º ano do 2.º ciclo. A pesquisa foi motivada pela observação de que os métodos transmissivos frequentemente não envolvem os estudantes de maneira eficaz e pelo interesse em desenvolver abordagens inovadoras para a didática da Educação Literária.

O objetivo principal é compreender como a articulação entre poesia e música pode promover a expressão criativa e competências de oralidade e escrita, enquadradas nas aprendizagens essenciais da Educação Literária.

Durante a realização do estudo, foi adotada uma metodologia qualitativa que permitiu compreender as conceções tanto dos estudantes como da professora cooperante em relação ao texto poético e à sua articulação com Educação Musical.

Para alcançar os objetivos propostos, foram recolhidos dados através da observação participante, incluindo notas de campo, diário de bordo e dos registos fotográficos, áudios e videográfico, bem como a análise documental, concretamente as produções dos estudantes. Além disso, foi aplicado um questionário aos estudantes para compreender as suas conceções iniciais e uma entrevista em *Focus Group* para explorar as suas conceções finais. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada à professora cooperante. Estes métodos possibilitaram uma análise aprofundada da interação entre os estudantes e as atividades de escuta, escrita, leitura e sonorização da poesia, bem como da conceção da professora sobre a eficiência e impacto dessas práticas.

Em suma, a articulação entre poesia e música revelou-se uma abordagem pedagógica eficaz para enriquecer o processo educativo, demonstrando que a música pode transformar a experiência literária e tornar a educação mais significativa e envolvente para os estudantes. O estudo destaca a importância de práticas inovadoras na Educação Literária e a necessidade de adaptar metodologias de ensino às exigências contemporâneas.

**Palavras-chave:** educação literária, poesia, texto poético, música, sonorização.

## ABSTRAT

This report substantiates a study carried out in Course Unit *Estágio nos 1.º e 2.º Ciclos*, focusing on the integration of Portuguese and Musical Education in the 2<sup>nd</sup> Cycle, specifically the incorporation of music into poetry teaching. Given the need to reform pedagogical practices to promote more meaningful learning, the study explores how the musicalization of poetry can enrich the teaching-learning experience, particularly in the 6th grade. The research was motivated by the observation that transmissive methods often fail to engage students effectively and by the interest in developing innovative approaches to the teaching of Literary Education.

The main objective is to understand how the integration of poetry and music can foster creative expression and the development of oral and written skills, framed within the essential learnings of Literary Education.

During the study, a qualitative methodology was adopted to understand the perceptions of both students and the cooperating teacher regarding poetic texts and their integration with Music Education.

To achieve the proposed objectives, data were collected through participant observation, including field notes, a logbook, photographic, audio, and video recordings, as well as document analysis, specifically the students' work. Additionally, a questionnaire was administered to students to understand their initial perceptions, and a *Focus Group* interview was conducted to explore their final views. A semi-structured interview was also conducted with the cooperating teacher. These techniques enabled a comprehensive analysis of the interaction between students and the activities of listening, writing, reading, and sonorizing poetry, as well as the teacher's perceptions of the effectiveness and impact of these practices.

In summary, the integration of poetry and music proved to be an effective pedagogical approach to enrich the educational process, demonstrating that music can transform the literary experience and make education more meaningful and engaging for students. The study highlights the importance of innovative practices in Literary Education and the need to adapt teaching methodologies to contemporary demands.

**Keywords:** literary education, poetry, poetic text, music, sonorization

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>II</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>IV</b>
<b>ABSTRAT</b> .....	<b>V</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>4</b>
<b>1. O QUE É APRENDER LITERATURA?</b> .....	<b>5</b>
1.1. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	6
1.2. EDUCAÇÃO LITERÁRIA E APRENDIZAGEM DA POESIA NUM CURRÍCULO DE LÍNGUA MATERNA.....	7
1.3. EDUCAÇÃO DIGITAL PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA.....	9
1.4. APRENDIZAGEM ATIVA.....	10
1.5. APRENDIZAGEM COM BASE NA INTERAÇÃO.....	11
1.6. APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	12
<b>2. DOCUMENTOS CURRICULARES: AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (DGE, 2018)</b> .....	<b>14</b>
2.1. <i>APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE PORTUGUÊS</i> (DGE, 2018B).....	15
2.2. <i>APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE EDUCAÇÃO MUSICAL</i> (DGE, 2018A).....	16
2.3. <i>RELAÇÃO ENTRE AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE PORTUGUÊS (DGE, 2018B) E AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE EDUCAÇÃO MUSICAL (DGE, 2018A)</i> .....	17
<b>3. DOCUMENTO ORIENTADOR: PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (MARTINS ET AL., 2017)</b> .....	<b>18</b>
<b>4. ARTICULAÇÃO CURRICULAR</b> .....	<b>19</b>
4.1. DEFINIÇÃO DO CURRÍCULO.....	20
4.2. FLEXIBILIDADE CURRICULAR E DOMÍNIOS DE AUTONOMIA CURRICULAR.....	20
<b>5. EM SÍNTESE:</b> .....	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>24</b>
<b>1. OPÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>24</b>
1.1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	25
1.2. ESTUDO DE CASO.....	26
1.3. INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA.....	27
<b>2. ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>28</b>
<b>3. PROCEDIMENTO DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS</b> .....	<b>29</b>
3.1. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	29
3.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	30

3.3.	INQUÉRITO POR ENTREVISTA.....	31
3.4.	ENTREVISTA EM <i>FOCUS GROUP</i> .....	32
3.5.	RECOLHA DOCUMENTAL.....	33
4.	EM SÍNTESE: .....	35
<b>5.</b>	<b>PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>36</b>
5.1.	ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS.....	36
5.2.	ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	37
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>		<b>39</b>
<b>1.</b>	<b>CONTEXTO E PARTICIPANTES .....</b>	<b>39</b>
1.1.	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	39
1.1.1.	<i>As infraestruturas e o espaço físico da instituição .....</i>	<i>40</i>
1.2.	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO-TURMA.....	40
1.3.	PERFIL DA PROFESSORA COOPERANTE.....	42
<b>2.</b>	<b>DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>43</b>
2.1.	ORGANIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO E CALENDARIZAÇÃO DAS SESSÕES .....	43
2.1.1.	<i>Momento 1 - Embarque na aventura poética .....</i>	<i>45</i>
2.1.2.	<i>Momento 2 – Explorando as Paragens Encantadas da Poesia.....</i>	<i>46</i>
2.1.3.	<i>Momento 3 - Desembarque na Ilha Encantada da Poesia.....</i>	<i>49</i>
<b>3.</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>53</b>
3.1.	COMPARAÇÃO DAS CONCEÇÕES INICIAIS E FINAIS DOS ESTUDANTES .....	53
3.2.	COMPARAÇÃO DAS CONCEÇÕES INICIAIS DA PROFESSORA COOPERANTE.....	59
3.3.	DISCUSSÃO DOS PRINCIPAIS CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E SÍNTESE DAS IDEIAS PRINCIPAIS.....	60
3.4.	SÍNTESE: .....	62
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>71</b>
	LEGISLAÇÃO .....	76
<b>ANEXOS .....</b>		<b>77</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo A</b> - Autorização de consentimento voluntário para a recolha de dados _____	77
<b>Anexo B</b> - Questionário realizado aos estudantes _____	78
<b>Anexo C</b> - Guião de entrevista semiestruturada à professora cooperante _____	79
<b>Anexo D</b> - Guião de entrevista em Focus Group aos estudantes _____	80
<b>Anexo E</b> - Tabela de análise dos dados das conceções finais dos estudantes _____	81
<b>Anexo F</b> - Planificação da intervenção pedagógica (Momento 1) _____	85
<b>Anexo G</b> - Planificação da intervenção pedagógica (Momento 2) _____	90
<b>Anexo H</b> - Planificação da intervenção pedagógica (Momento 3) _____	93
<b>Anexo I</b> - Plano de Trabalho 1 _____	96
<b>Anexo J</b> - Ficha de Trabalho “Planeta Azul” _____	97
<b>Anexo K</b> - Ficha de Trabalho “Trem de ferro” _____	100
<b>Anexo L</b> - Plano de Trabalho 2 _____	103
<b>Anexo M</b> - Flipbook de sistematização sobre o texto poético _____	104
<b>Anexo N</b> - PowerPoint utilizado com a apresentação das declamações e músicas e os respetivos brainstorming por escrito com os QR Codes _____	105

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Organização da sala de aula durante a intervenção pedagógica	40
<b>Figura 2</b> - Cronograma das atividades propostas e os respetivos objetivos	44
<b>Figura 3</b> - Antecipação da temática das declamações/músicas	46
<b>Figura 4</b> – Brainstorming para iniciar a construção da letra da canção	47
<b>Figura 5</b> - Padlet "Canção à espera de palavras"	47
<b>Figura 6</b> - Escrita colaborativa das canções	48
<b>Figura 7</b> - Exploração das letras construídas em pequenos grupos	49
<b>Figura 8</b> - Votação da letra para cantarem durante a gravação	50
<b>Figura 9</b> - Gravação das letras das canções por alguns grupos	51
<b>Figura 10</b> - Podcast criado no Youtube	52

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - <i>Conceção valorativa inicial</i>	56
<b>Gráfico 2</b> - <i>Conceção afetiva inicial (%)</i>	56
<b>Gráfico 3</b> - <i>Conceção relativa ao conhecimento inicial dos estudantes</i>	57

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Métodos, instrumentos, registos e documentos utilizados no processo de recolha de dados	35
---	----

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Distribuição dos estudantes por géneros e idades	41
<b>Tabela 2</b> - Comparação das Concepções Iniciais e Finais dos estudantes	54
<b>Tabela 3</b> - Comparação das Concepções Iniciais e Finais da professora cooperante	59
<b>Tabela 4</b> - Principais contributos das atividades para a Educação Literária	61

## INTRODUÇÃO

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”* (Freire, 2002, p. 12)

Apesar dos avanços na Educação Literária, as estratégias atualmente utilizadas nem sempre correspondem aos interesses e idades dos estudantes (Melo & Costa, 2018; Balça, 2023). Com frequência, estas abordagens negligenciam práticas que incentivem uma análise e compreensão mais profunda do conhecimento literário, reduzindo o potencial da poesia a um exercício formal e gramatical pouco envolvente (Melo, 2012). Conseqüentemente, os estudantes tendem a perceber a poesia como desinteressante, o que pode ser superado por meio da implementação de práticas pedagógicas inovadoras e significativas, que promovam aprendizagens não apenas cognitivas, mas também emocionais, sociais e culturais (Costa, 2015).

A articulação entre a Educação Literária e a Educação Artística constitui um desses caminhos. Embora frequentemente ensinadas de forma independente, estas áreas “estão conectadas por laços de afinidade” (Aguiar, 2018, p. 127), o que as torna complementares, permitindo práticas pedagógicas mais completas e envolventes. A poesia e a música, enquanto formas de expressão artística, possuem características formais semelhantes, como fonologia, sintaxe e semântica, que fundamentam a sua articulação. Aguiar (2018) destaca que “a música e a linguagem estão conectadas por laços de afinidade” (p. 127), justificando a exploração dessa relação como estratégia para enriquecer a experiência educativa.

Neste contexto, o presente projeto de investigação, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de *Estágio no 1.º e 2.º ciclos*, numa turma de 6.º ano, procura compreender de que forma a articulação entre poesia e música pode contribuir para aprendizagens significativas, em alinhamento com as *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018b) e as *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical* (DGE, 2018a) do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo é orientado pelas seguintes questões:

- I. De que forma podem os estudantes desenvolver aprendizagens significativas por meio da articulação poesia-sonorização?
- II. Como pode a exploração da sonorização de textos poéticos incentivar o gosto e o interesse dos estudantes pela leitura e escrita de poesia?

Assim, estabeleci como objetivos do estudo:

- Compreender de que forma a integração de poesia e música pode promover experiências significativas, articulando competências textuais e expressivas.
- Compreender como a sonorização de poesia pode contribuir para a expressão criativa e o desenvolvimento das competências orais e escritas em estudantes do 6.º ano.

A motivação pessoal para este estudo nasce da minha formação musical e do interesse pela Educação Literária. Acredito que a música, enquanto prática social e expressiva, pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento das competências dos estudantes. Além disso, a necessidade de encontrar abordagens que tornem a Educação Literária mais atrativa e significativa para os estudantes foi um fator determinante na escolha deste tema.

A pertinência do estudo reside na necessidade de explorar o potencial da articulação entre poesia e música como estratégia curricular para o ensino. Integrar a música na prática pedagógica da Educação Literária promove aprendizagens mais envolventes e diversificadas, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e estimulando competências integradas. Esta abordagem vai ao encontro das orientações do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), que destaca áreas como Linguagens e Textos, Pensamento Crítico e Criativo e Relacionamento Interpessoal. A conexão entre as *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018b) e as *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical* (DGE, 2018a), mediada pela articulação poesia-sonorização, representa um passo significativo na promoção de experiências educativas mais completas e na formação integral dos estudantes.

Assim, com base na compreensão da importância dessas competências, o presente estudo pretende contribuir para um ensino mais inovador e integrador, respondendo aos desafios colocados pela contemporaneidade e fortalecendo o vínculo dos estudantes com a poesia.

Neste sentido, o presente relatório de investigação está estruturado em três capítulos, os quais abordam de forma detalhada os principais aspetos do estudo realizado.

O *Capítulo 1 - Revisão da Literatura* apresenta a fundamentação teórica que sustenta a investigação, começando pela análise do conceito de aprendizagem literária e o processo de aprendizagem da poesia no contexto do currículo de língua materna. São explorados os principais contributos da Educação Literária e as abordagens que visam enriquecer a experiência literária dos estudantes, com destaque para a Educação Digital, aprendizagem ativa e colaborativa. A articulação entre a Educação Artística e a literatura também é

abordada, evidenciando a importância de integrar a música no ensino da poesia, criando um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo para os estudantes. Além disso, são considerados os documentos orientadores, como as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), que orientaram a articulação pedagógica realizada.

No *Capítulo 2 - Metodologia de Investigação*, é detalhado o quadro metodológico adotado para a realização do estudo, apresentando as opções metodológicas escolhidas, com foco na investigação qualitativa, no estudo de caso e na investigação sobre a prática, além das considerações éticas envolvidas. Este capítulo descreve também os métodos de recolha de dados utilizadas e o procedimento de análise de dados, com o objetivo de avaliar as concepções dos estudantes e da professora cooperante ao longo da intervenção pedagógica.

Posteriormente, o *Capítulo 3 - Análise e Discussão dos Dados da Intervenção Pedagógica* descreve o contexto educativo do estudo, incluindo a caracterização da instituição, do grupo de estudantes e o perfil da professora cooperante, enquanto principais intervenientes na investigação. Além disso, será apresentada a intervenção pedagógica realizada e a análise dos dados obtidos. Através da comparação das concepções iniciais e finais dos estudantes e da professora cooperante, são discutidos os impactos da integração da música no ensino da poesia. Este capítulo sintetiza também os principais contributos para a Educação Literária, destacando como a articulação entre poesia e música pode enriquecer o desenvolvimento de competências linguísticas e criativas dos estudantes.

Por fim, nas *Considerações Finais* são sintetizados os principais resultados da investigação, destacando-se as implicações pedagógicas da articulação entre poesia e música na Educação Literária. Será discutido ainda o potencial desta abordagem interdisciplinar para promover uma aprendizagem mais significativa e para transformar a forma como os estudantes se relacionam com a Educação Literária, oferecendo uma nova perspetiva sobre o ensino da poesia no contexto do currículo de língua materna.

## CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo encontra-se estruturado em cinco secções principais que fundamentam teoricamente esta investigação.

A primeira secção introduz os conceitos essenciais para a compreensão do processo de aprendizagem literária, destacando a Educação Literária no âmbito do currículo de língua materna. Esta abordagem inclui uma análise sobre a integração da poesia, o papel das ferramentas digitais na Educação Literária, metodologia de aprendizagem ativa e colaborativa, e a importância da Educação Artística como recurso interdisciplinar.

Na segunda secção, analisam-se os documentos curriculares, com destaque nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018). Esta análise detém-se nas competências específicas de Português e Educação Musical, destacando a relação entre estas áreas e o seu impacto na promoção de aprendizagens significativas.

A terceira secção apresenta o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), um documento orientador que estabelece as competências-chave a serem desenvolvidas ao longo da escolaridade obrigatória.

A quarta secção discute a articulação curricular, abordando definições de currículo e explorando a flexibilidade curricular e os Domínios de Autonomia Curricular. Por outro lado, é destacado o papel da articulação curricular na criação de práticas pedagógicas inovadoras e no estímulo de aprendizagens contextualizadas e reflexivas.

Por fim, a quinta secção sintetiza as principais ideias apresentadas, ligando os diferentes tópicos abordados e reforçando a importância de uma abordagem integrada e articulada para a formação literária e artística dos estudantes.

## 1. O que é aprender literatura?

De acordo com Cerrillo (2007), e em concordância com a Teoria da Literatura, “a literatura é uma forma de comunicação que utiliza uma linguagem especial”<sup>1</sup> (p. 21). Além disso, Cervera (1992), apoiando-se em Lapesa (1974), define literatura como “criação artística expressa em palavras, mesmo que não tenham sido escritas, mas transmitidas oralmente, de boca em boca”<sup>2</sup> (p. 10). Os conceitos destacados realçam os aspectos centrais da literatura, como a capacidade criativa, a natureza artística da sua expressão e o seu papel enquanto meio de comunicação.

A aprendizagem da literatura tem como objetivo primordial desenvolver e consolidar o gosto e o prazer pela leitura (Bastos, 1992; Balça, 2023). Além disso, esta prática não permite apenas ler, mas também interpretar criticamente e refletir sobre diferentes representações culturais e sociais (Azevedo, 2014). Nesse sentido, promove competências que incluem a compreensão da diversidade humana e o respeito por diferentes valores, reforçando a importância ética e educativa da literatura (Azevedo, 2014).

Para as crianças, a literatura concede uma oportunidade de crescimento pessoal, contribuindo para o desenvolvimento de competências de interação, diálogo e exploração de múltiplas perspectivas (Azevedo, 2014). É, ainda, através da literatura que os jovens expandem a sua compreensão do mundo social e cultural, crescendo com empatia e pensamento crítico (Azevedo, 2014).

Segundo Cerrillo (2007), o ensino da literatura deve basear-se em quatro pilares essenciais:

1. **“Valorizar o prazer e o encanto da leitura literária.”**<sup>3</sup> (p. 19). A literatura deve ser apresentada como uma experiência envolvente e enriquecedora, capaz de despertar curiosidade, imaginação e entusiasmo. Este pilar sublinha a importância de criar uma ligação emocional positiva com as obras, em oposição à sua imposição como tarefa obrigatória ou mecanizada.
2. **“Aceitar as interpretações pessoais dos leitores.”**<sup>3</sup> (p. 19). Cada leitor constrói significados a partir das suas experiências e do seu contexto. Este aspeto enriquece a experiência literária e valoriza a multiplicidade de interpretações, tornando a leitura um processo de descoberta.
3. **“Reconhecer os valores formativos da leitura literária.”**<sup>3</sup> (p. 19). A literatura é vista como uma ferramenta ativa, que não só desenvolve conhecimentos como

---

<sup>1</sup> Traduzido pelo autor

<sup>2</sup> Traduzido pelo autor

<sup>3</sup> Traduzido pelo autor

também promove competências emocionais, éticas e sociais. Através da leitura, os estudantes refletem sobre questões fundamentais da condição humana, expandindo a sua visão do mundo.

4. **“Promover simultaneamente leituras e produções escritas significativas.”**<sup>3</sup> (p. 19). A integração de leitura e escrita no processo educativo incentiva os estudantes a expressar as suas considerações e interpretações. Este pilar desenvolve a compreensão textual e, ainda, competências comunicativas e criativas.

### **1.1. O processo de aprendizagem**

Como referido anteriormente, a Educação Literária tem como objetivo principal o desenvolvimento do gosto e o prazer pela leitura, algo que não pode ser ensinado de forma direta, mas que pode ser promovida através de experiências significativas (Balça, 2023; Núñez, 2016). Este processo exige uma abordagem que privilegia a interação e o envolvimento entre os estudantes e a obra literária, evitando práticas transmissivas, como a análise descontextualizada de textos isolados (Melo & Costa, 2018; Balça, 2023). Como defende Balça (2023), a literatura deve ser apresentada como um convite à descoberta e à reflexão, valorizando o seu potencial estético e humano.

Para criar esse envolvimento entre os estudante-obra, é essencial proporcionar um contacto frequente e diversificado com diferentes textos literários, num ambiente propício à exploração criativa e fruição estética (Bastos, 1992). A aplicação prática dos quatro pilares de Cerrillo (2007), mencionados anteriormente, desempenha um papel crucial na promoção de uma relação profunda e significativa com a literatura, ajudando os estudantes a construir uma base sólida de competência literária.

Para Cerrillo (2007), a competência literária é a “capacidade específica necessária para a descodificação do discurso literário” (p. 21). Esta competência exige a compreensão dos simbolismos, das metáforas e das diversas camadas interpretativas presentes nos textos literários, tornando-a uma ferramenta essencial para a leitura crítica e criativa (Bastos, 1992; Cerrillo, 2007).

Além disso, Cerrillo (2007) reforça que a Educação Literária dispõe de uma linguagem diferente, a linguagem literária, que permite a criação de diferentes significados, mobilizando os leitores para experiências interpretativas únicas e subjetivas. A capacidade conotativa e a autonomia semântica que a caracterizam favorecem a interpretação criativa, enquanto proporcionam um espaço para a construção de universos narrativos e poéticos autónomos, desconectados de contextos externos imediatos (Cerrillo, 2007). Esta especificidade faz com

que a literatura se destaque como uma forma de expressão artística essencial no desenvolvimento do pensamento crítico e estético dos estudantes, bem como na compreensão da complexidade das relações humanas e culturais (Cerrillo, 2007).

Deste modo, o processo de aprendizagem literária contempla práticas que estimulem a articulação curricular, permitindo conexões entre a literatura e outras áreas do saber. Esta abordagem holística desenvolve a relevância da literatura na formação integral dos estudantes, tornando-a não apenas um objeto de estudo, mas também uma ferramenta de desenvolvimento humano e social.

A poesia, enquanto forma de expressão artística, desempenha um papel central na Educação Literária, estimulando o gosto pela leitura, o pensamento crítico e a compreensão cultural. Dos diversos gêneros literários existentes, a poesia destaca-se pela sua capacidade expressiva, sendo um instrumento eficiente para o desenvolvimento da sensibilidade estética e reflexiva dos estudantes. Esta dimensão artística enriquece o vocabulário e a competência linguística dos estudantes e promove a oportunidade de experimentarem a linguagem de maneira mais profunda e criativa.

## **1.2. Educação Literária e aprendizagem da poesia num currículo de língua materna**

A língua materna, ou língua primeira (L1), desempenha um papel determinante no desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas, sendo fundamental para a construção da identidade pessoal e para a consciência cultural (Grosso, 2010). A língua materna, adquirida nos primeiros anos de vida, forma a base sobre a qual se constroem todas as competências linguísticas e culturais subsequentes. Como salienta Xavier e Mateus (1990, citados por Grosso, 2010), a língua materna é o alicerce que permite aos estudantes expressarem-se e refletirem criticamente sobre o mundo ao seu redor.

No âmbito educativo, o ensino da língua materna vai além da aprendizagem de palavras e estruturas gramaticais. Ao integrar a Educação Literária, promove-se o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, essenciais tanto para o sucesso académico quanto para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. A poesia, como a “arte que tem como instrumento expressivo a palavra” (Lapesa, 1974, p. 10), assume uma função fundamental ao associar a criatividade à reflexão crítica, permitindo aos estudantes expressar emoções e pensamentos de maneira simbólica e metafórica.

A leitura, nesse contexto, não deve ser vista como um processo passivo, mas como um ato de interação entre o leitor e o texto, em que o estudante constrói ativamente o significado. Colomer (1991) defende que a escola deve formar leitores competentes, e Melo

e Costa (2018) reforçam que essa interação dinâmica entre o leitor e o texto contribui para uma compreensão mais profunda. Além disso, práticas como a leitura em voz alta e a recitação de poesia são particularmente eficientes na promoção da oralidade, favorecendo a compreensão e a expressão oral dos estudantes (Sim-Sim, 1997).

A relação entre oralidade, leitura e escrita na Educação Literária está presente na formação linguística dos estudantes. A escuta oral, embora frequentemente subestimada, é uma competência essencial para o sucesso escolar. A escuta de textos literários, como poesia, desenvolve a escuta ativa, e simultaneamente, sensibiliza os estudantes para os ritmos, melodias e estruturas fonológicas da língua (Bastos, 1999). Como argumenta Sim-Sim (1997), a consciência fonológica, que envolve o reconhecimento dos sons e ritmos da língua, é decisiva para o desenvolvimento da competência leitora e escrita.

Nesse sentido, ao explorar-se a poesia, a sonorização de textos ganha relevância. As práticas de sonorização ajudam os estudantes a compreender os ritmos e melodias da língua, estreitando a relação entre as palavras e o seu som. Esta abordagem integra a poesia, a musicalidade e o desenvolvimento linguístico, favorecendo uma experiência sensorial que enriquece a aprendizagem da língua.

A escrita, por sua vez, deve ser explorada de forma criativa e crítica. Cassany (1990) e Barbeiro e Pereira (2007) sugerem que a escrita não deve se limitar a exercícios mecânicos, mas ser abordada como uma forma de expressão pessoal e crítica. A produção de poesia, por exemplo, concede aos estudantes a oportunidade de organizar e alargar as suas ideias, ao mesmo tempo que desenvolvem competências de reflexão crítica e expressão criativa. Além disso, a escrita criativa promove o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de argumentação, competências essenciais para o sucesso acadêmico e para o exercício da cidadania.

A Educação Literária, portanto, articula as dimensões da oralidade, leitura e escrita de forma integrada, promovendo uma compreensão mais vasta da língua e do seu uso. Ao combinar a leitura com a produção escrita e discussões orais, os estudantes adquirem uma compreensão mais profunda e contextualizada da língua, o que contribui para o seu uso consciente e reflexivo (Sim-Sim, 2009). Este processo também favorece o desenvolvimento de uma competência metalinguística, ou seja, a capacidade de refletir sobre a própria língua e usá-la de forma intencional e adaptada a diferentes contextos comunicativos (Fontich, 2023).

Em suma, a Educação Literária não se resume à leitura crítica e reflexiva, mas também envolve a fruição estética da literatura, especialmente da poesia. Ao estimular a fruição estética, a Educação Literária possibilita aos estudantes uma experiência de fruição e envolvimento com a língua, o que aumenta o seu interesse e a sua apreciação pela literatura

(Colomer, 1991; Azevedo et al., 2018). A criação de um ambiente de aprendizagem que favoreça a reflexão crítica e a exploração criativa da língua é, portanto, um objetivo central da Educação Literária, sendo essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas dos estudantes. Para responder às transformações tecnológicas e culturais, a integração de ferramentas digitais emerge como uma estratégia essencial para motivar e envolver os estudantes, adaptando a aprendizagem literária às linguagens e dinâmicas próprias dos estudantes do século XXI, construindo novas possibilidades para a fruição estética, a expressão criativa e o pensamento crítico.

### **1.3. Educação Digital para a Educação Literária**

A Educação Digital desempenha um papel essencial na redefinição das práticas pedagógicas associadas à Educação Literária, particularmente no contexto do século XXI. Prensky (2001) introduz o conceito de "nativos digitais"<sup>4</sup> (p. 868), descrevendo os estudantes contemporâneos como indivíduos que cresceram imersos em tecnologias digitais, o que influencia significativamente a forma como compreendem, aprendem e interagem com o mundo. Essa realidade exige uma transformação no sistema educativo, abandonando metodologias predominantemente transmissivas e adotando estratégias pedagógicas que dialoguem com a realidade tecnológica dos estudantes (Prensky, 2001; Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017).

Moreira e Schlemmer (2020) sublinham que a simples integração de tecnologias digitais, sem uma revisão profunda das metodologias de ensino, não é suficiente para promover mudanças significativas na educação. Essa visão é reforçada pelo vídeo *Tecnologia e Metodologia*, que exemplifica como o uso de recursos digitais em contextos educativos baseados em modelos transmissivos não resulta, por si só, em práticas pedagógicas inovadoras (Universidade Presidente Antônio Carlos, 2007).

O vídeo retrata dois cenários educativos semelhantes, nos quais o docente ocupa o papel central e os estudantes permanecem passivos, limitando-se a receber informações. Apesar de um dos cenários utilizar tecnologias digitais, a abordagem pedagógica não sofre alterações, reforçando a ideia de que a mera presença de recursos tecnológicos não substitui a necessidade de metodologias que promovam a aprendizagem ativa, colaborativa e reflexiva.

Esse exemplo sublinha ainda que, sem uma abordagem pedagógica inovadora, as tecnologias digitais podem apenas reproduzir práticas transmissivas em novos formatos, deixando de explorar as suas potencialidades. É essencial que o uso dessas ferramentas

---

<sup>4</sup> Traduzido pelo autor

esteja alinhado a práticas pedagógicas que incentivem a construção do conhecimento pelos próprios estudantes, promovendo interações significativas, a resolução de problemas e a construção de aprendizagens significativas.

No campo da educação literária, essas abordagens podem fornecer possibilidades enriquecedoras. As plataformas digitais facilitam o acesso a textos literários, possibilitam leituras interativas e promovem análises colaborativas, criando redes de aprendizagem dinâmicas. Ferramentas como processadores de texto para escrita criativa, audiolivros e bibliotecas virtuais ampliam o alcance da literatura e permitem maior inclusão, além de promoverem um envolvimento mais ativo e significativo dos estudantes com os conteúdos literários.

A Educação Digital aplicada à educação literária deve ser vista como uma estratégia para alargar horizontes, despertar o interesse pela literatura e formar leitores críticos e criativos, alinhados às necessidades da sociedade contemporânea. Não se trata apenas de adaptar a educação literária às tecnologias, mas de utilizá-las como um recurso capaz de estimular o interesse pela leitura, fomentar a criatividade e desenvolver leitores críticos e ativos, preparados para os desafios do século XXI.

#### **1.4. Aprendizagem Ativa**

Como mencionado na seção anterior, é crucial adotar uma metodologia de ensino-aprendizagem que coloque os estudantes como protagonistas no processo de construção coletiva do conhecimento. Este paradigma, conhecido como metodologia ativa, considera a turma uma comunidade de aprendizagem (Prince, 2004, citado por Silva et al., 2018). A metodologia ativa distingue-se pelo destaque na cooperação e na participação ativa dos estudantes, assim como pela avaliação orientada e estruturada, permitindo que os estudantes interliguem e resolvam problemas do mundo real, realizando “aprendizagens significativas”<sup>5</sup> (Hernández et al., 2013; Edutopia, 2014). Nessas aprendizagens estão capacidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação (escrita e oral), cooperação, competências socioemocionais (como resiliência e perseverança) e competências digitais (Hernández et al., 2013).

Dewey (1902) argumenta que a aprendizagem é um processo ativo, no qual o estudante participa ativamente na construção do conhecimento, questionando, experimentando e refletindo sobre as suas experiências, promovendo uma aprendizagem significativa. Para Dewey (1902), a aprendizagem não deve ser encarada como um processo passivo de recepção de conhecimento, mas sim como uma construção ativa que permite ao

---

<sup>5</sup> Traduzido pelo autor

estudante interpretar e aplicar o que aprende. O conhecimento, assim, deve ser relevante e contextualizado, sendo construído através de experiências significativas e interação social, em vez de ser algo fixo e pronto, separado da experiência do estudante. Para isso, é necessário que o docente crie ambientes de aprendizagem que estimulem a curiosidade e a exploração.

A aprendizagem ativa pode ser promovida através de diversas estratégias pedagógicas, como a aprendizagem baseada em projetos, discussões em grupo, simulações e jogos educativos (Glasser, 1986), incentivando os estudantes a tornarem-se protagonistas do seu processo de aprendizagem, comprometendo-se mutuamente com o conhecimento e aplicando o que aprenderam em situações práticas e significativas (Bell, 2010). Além disso, a aprendizagem ativa está profundamente relacionada com o desenvolvimento de capacidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, cooperação e criatividade, também conhecidas como aprendizagens significativas (Hernández et al., 2013). Essas competências preparam os estudantes para enfrentar um mundo em constante mudança, dotando-os de competências essenciais, como comunicação (escrita e oral) e capacidades socioemocionais (como resiliência e perseverança) (Hernández et al., 2013).

Por fim, a promoção de uma aprendizagem ativa exige uma mudança na atitude do docente, que deve atuar como facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem (Cosme, 2018). O docente deve estar atento às necessidades e interesses individuais dos estudantes, adaptando as suas práticas pedagógicas para construir um ambiente que valorize a participação e o envolvimento de todos os estudantes.

### **1.5. Aprendizagem com base na interação**

A aprendizagem com base na interação articula-se de maneira complementar com a aprendizagem ativa, pois reconhece a importância da interação social para o processo de construção do conhecimento. Barbeiro (2013) reforça que a “língua e [a] colaboração estão intimamente ligadas” (p. 485). Deste modo, a aprendizagem não é apenas um ato individual, mas um processo social que se enriquece através da interação entre os estudantes (Fontich et al, 2022). Por outro lado, Fontich et al. (2022) argumentam que a interação social desempenha um papel crucial na construção do conhecimento, especialmente no contexto da língua. Ao dialogar, os estudantes têm a oportunidade de articular e refletir sobre as suas ideias, promovendo assim uma compreensão mais profunda dos conteúdos abordados.

A partir de uma abordagem sociocultural, como defendido por Fontich e Fabregat Barrios (2021), a aprendizagem torna-se um processo de construção coletiva, em que os estudantes utilizam o conhecimento, construindo-o em conjunto. Consequentemente, o

ambiente de aprendizagem deve ser projetado para fomentar a interação, permitindo que os estudantes se expressem livremente, questionem e debatam. A ideia de andaime<sup>6</sup>, utilizada por Fontich (2023), refere-se ao suporte que o docente ou os colegas sustentam durante o processo de aprendizagem, ajustando-se ao nível de compreensão e autonomia de cada estudante, facilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e de interações significativas.

Fontich (2023) destaca que a pluralidade de interações dentro da sala de aula não só favorece a reflexão sobre a linguagem, mas também enriquece o contexto educativo, promovendo a construção de espaços discursivos compartilhados.

Assim, a aprendizagem baseada na interação implica a criação de um ambiente de aprendizagem, em que a colaboração e a comunicação são incentivadas, permitindo que os estudantes desenvolvam competências linguísticas e sociais essenciais para o seu crescimento acadêmico e pessoal.

A interação é também um ponto de partida para metodologias que integram diferentes dimensões da aprendizagem, como a Educação Artística. Ao explorar a colaboração e a expressão criativa, a interação desenvolve as possibilidades de construção de significado, promovendo uma aprendizagem mais rica e contextualizada.

## **1.6. Aprendizagem da Educação Artística**

A abordagem da Educação Artística conecta-se diretamente com os princípios apresentados na secção anterior sobre a aprendizagem baseada na interação. Assim como a colaboração e a interação social enriquecem a construção do conhecimento, a Educação Artística cria um ambiente em que as interações interpessoais e a expressão individual se conjugam para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

A visão de Read (1943) de que "a arte deve ser a base da educação" (p. 1) reflete a importância de integrar as artes no contexto educativo. Nesse sentido, a Educação Artística combina criatividade, expressão individual, colaboração e pensamento crítico, funcionando como um meio eficaz para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Lapesa (1974) distingue entre artes puras e aplicadas, realçando que ambas podem ser instrumentos valiosos para promover o desenvolvimento pessoal e cultural dos estudantes.

No *Roteiro para a Educação Artística*, a UNESCO (2006) reforça esta visão ao destacar que:

As artes podem ser (1) ensinadas como matérias de estudo individuais, através do ensino das várias disciplinas artísticas, desenvolvendo assim nos estudantes as

---

<sup>6</sup> Traduzido pelo autor

aptidões artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte, (2) encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas. (p. 10)

A Educação Artística, quer como área autônoma, quer como metodologia de ensino, contribui para uma formação holística dos estudantes, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de competências criativas, expressivas e interpessoais. Além disso, promove a formação de um pensamento crítico e criativo mais profundo e incentiva a interdisciplinaridade (Eça, 2010).

No âmbito da teoria das *Inteligências Múltiplas*, de Gardner (1991), que concebe a inteligência humana como um conjunto de dimensões independentes, a Educação Artística destaca-se como um recurso eficaz para alcançar uma visão mais ampla de capacidades, adaptando-se às diferentes inteligências dos estudantes (Gardner, 1991). Dessa forma, a inclusão da arte no currículo torna o processo educativo mais inclusivo, bem como enriquece a compreensão dos conteúdos curriculares e valoriza as diversas formas de expressão e aprendizagem.

Além disso, a presença da Educação Artística no currículo promove uma abordagem integrada da aprendizagem, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e profunda dos conteúdos e competências essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e social. A inclusão das artes no ambiente escolar incentiva os estudantes a explorarem diferentes formas de expressão e a interpretar o mundo através de uma perspectiva de várias dimensões. Tal abordagem estimula a curiosidade, a inovação e o respeito pela diversidade cultural (UNESCO, 2006).

A integração das artes no processo educativo permite a construção de um ambiente em que os estudantes podem desenvolver as suas inteligências e talentos específicos, em alinhamento com a teoria das *Inteligências Múltiplas* de Gardner (1991). Gardner (1991), com a teoria das *Inteligências Múltiplas*, propõe que as capacidades cognitivas humanas são estruturadas por diversas inteligências distintas - a linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal - cada uma contribuindo de forma única para o processo de aprendizagem. Essa visão de múltiplas inteligências possibilita que os indivíduos desenvolvam competências e conhecimentos específicos a partir de uma variedade de experiências (Gardner, 1991). Assim, a teoria de Gardner facilita a adaptação da educação às diferentes necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem, promovendo um desenvolvimento holístico dos indivíduos (Campbell et al., 1996). Assim, a Educação Artística proporciona uma educação mais inclusiva, respondendo às necessidades e aos estilos de

aprendizagem variados de cada estudante (Gardner, 1991). Essa abordagem não apenas enriquece a compreensão dos conteúdos, mas também promove o desenvolvimento de competências fundamentais para a cidadania ativa, como a empatia, a cooperação e a expressão emocional.

Portanto, a Educação Artística vai além da formação de competências técnicas específicas, desempenhando um papel central no desenvolvimento da autoconfiança e na construção da identidade dos estudantes, encorajando-os a verem-se como agentes criativos capazes de contribuir para a sua cultura e sociedade. Adicionalmente, apresenta ferramentas essenciais para a resolução de problemas e a reflexão crítica, competências indispensáveis numa sociedade em constante transformação (Eça, 2010).

A relevância desta abordagem reflete-se nos documentos curriculares orientadores, como as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018). Estes documentos definem orientações claras para a promoção de competências fundamentais e transversais, reconhecendo o papel central da interdisciplinaridade e da Educação Artística no processo de ensino-aprendizagem.

## **2. Documentos curriculares: as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018)**

Segue-se agora a análise de como as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) integram e promovem os princípios discutidos, estabelecendo um quadro normativo que valoriza a interdisciplinaridade e a inclusão da arte como eixo central na formação integral dos estudantes.

As *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) são documentos de referência curricular que definem as competências, conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais que todos os estudantes devem adquirir em cada disciplina e ciclo de ensino. Estas diretrizes pedagógicas, estabelecidas pelo Ministério da Educação de Portugal (conforme definido no Despacho n.º 6478/2017, publicado em 26 de julho de 2017), têm como objetivo assegurar uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes, independentemente do contexto escolar ou social. Além disso, procuram garantir que os estudantes desenvolvam as competências essenciais para a sua formação integral (conforme o quadro de competências estabelecido no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), preparando-os para a vida em sociedade e para o prosseguimento de estudos ou inserção no mercado de trabalho. Estas orientações encontram-se pormenorizadas em documentos específicos para cada disciplina e ciclo de ensino, elaborados à luz dos princípios e objetivos estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), assegurando a relevância e adequação do currículo às exigências contemporâneas.

## **2.1. *Aprendizagens Essenciais de Português (DGE, 2018b)***

As *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018b) para o 2.º ciclo têm como foco o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, englobando as áreas da leitura, escrita, oralidade e literatura, de forma a promover uma formação integral e diversificada. Em termos de leitura, espera-se que os estudantes consigam compreender, interpretar e analisar textos de diferentes géneros literários e não literários. Esta competência envolve a interpretação de textos, a compreensão dos seus conteúdos e a capacidade de reflexão crítica sobre as mensagens, intenções e valores subjacentes.

Na escrita, as *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018b) incentivam a produção de textos com diferentes finalidades, como narrativos, descritivos, expositivos e argumentativos, com foco na clareza, coesão e coerência. O desenvolvimento da oralidade, por sua vez, envolve não só a capacidade de expressão verbal, mas também a escuta ativa e a interação em contextos formais e informais, promovendo o diálogo e a negociação de significados. Assim, a oralidade articula-se com a prática da leitura e escrita, promovendo o desenvolvimento de competências comunicativas essenciais ao longo da vida.

A Educação Literária, um dos pilares das *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018b), visa aprofundar o contacto dos estudantes com obras literárias, fomentando a apreciação da literatura como um veículo de expressão cultural, artística e social. Nesse contexto, as competências de leitura, interpretação e análise crítica de textos literários são fundamentais. A Educação Literária é entendida como uma forma de o estudante conectar-se com diferentes mundos e experiências, enquanto desenvolve o pensamento crítico e reflexivo.

Dentro da Educação Literária, o poema ocupa uma posição privilegiada, pois não só contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética, mas também para a aquisição de competências linguísticas de forma criativa e expressiva. O poema exige uma leitura atenta e uma interpretação que considere não apenas o conteúdo explícito, mas também as nuances de significado, ritmo, sonoridade e emoção. Nesse sentido, o ensino do texto poético deve ser conduzido de forma a estimular os estudantes a perceberem o poema como uma forma artística e expressiva de linguagem, enquanto se analisa o uso de figuras de linguagem, estruturas poéticas e contextos históricos e culturais da obra. A prática da leitura e escrita de poemas torna-se, assim, uma ferramenta importante no desenvolvimento de competências literárias e linguísticas, proporcionando aos estudantes uma experiência rica e diversificada do universo literário.

A integração dessas competências literárias no currículo de português permite que os estudantes se tornem leitores críticos, capazes de se expressar com clareza e criatividade,

ao mesmo tempo que apreciam e interpretam a riqueza das formas literárias, como a poesia. A Educação Literária no 2.º ciclo não só prepara os estudantes para a fruição da leitura, mas também os capacita a compreender o mundo de uma forma mais profunda e crítica.

## **2.2. *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical (DGE, 2018a)***

As *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical* (DGE, 2018a) para o 2.º ciclo têm como objetivo principal o desenvolvimento de competências musicais essenciais, que abrangem várias dimensões da prática e da apreciação musical. Estas competências estão organizadas em três domínios fundamentais: experimentação e criação; interpretação e comunicação; apropriação e reflexão.

No domínio da experimentação e criação é desenvolvido a capacidade de improvisação e composição, abordando a criação de melodias, ritmos e timbres, muitas vezes utilizando ferramentas tecnológicas, como software de gravação ou outros instrumentos musicais.

Na interpretação e comunicação, os estudantes são incentivados a interpretar peças musicais de diferentes géneros e estilos, desenvolvendo a afinação, o ritmo, a articulação e a expressividade. Essa prática não se limita à execução de peças individuais, mas também inclui a interpretação em grupo, promovendo o trabalho colaborativo.

A apropriação e reflexão ocupa um papel crucial no desenvolvimento da sensibilidade artística, estimulando os estudantes a ouvirem ativamente obras musicais e a fazer análises críticas das mesmas. Esta competência também envolve o reconhecimento de estilos, compositores e a compreensão das características culturais associadas à música, incentivando o conhecimento sobre diferentes tradições musicais e a ligação entre a música e outras áreas artísticas.

Essas áreas de aprendizagem têm como propósito integrar a música no desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não só a competência técnica, mas também a criatividade, a expressão individual e a reflexão crítica. Ao mesmo tempo, as atividades musicais ajudam a desenvolver competências interpessoais, já que frequentemente envolvem o trabalho em grupo, o que fortalece a cooperação e a comunicação.

Em suma, as *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical* (DGE, 2018a) para o 2.º ciclo são estruturadas de forma a promover a sensibilidade, a criatividade, o pensamento crítico e o conhecimento cultural dos estudantes, preparando-os para uma experiência mais rica e diversificada no mundo musical e cultural.

### **2.3. Relação entre as *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018b) e as *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical* (DGE, 2018a)**

A relação entre as *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018b) e as *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical* (DGE, 2018a) no 2.º ciclo é de grande importância para o desenvolvimento de competências integradas nos estudantes, dado que ambas as áreas se complementam na promoção de competências criativas, expressivas e cognitivas dos estudantes. Embora cada área tenha os seus objetivos específicos, há um campo comum nas estratégias pedagógicas e nas competências desenvolvidas, especialmente no que diz respeito à expressão e à interpretação.

No Português, as competências de leitura e análise da Educação Literária, como a interpretação de textos e a compreensão dos seus significados implícitos e explícitos, encontram paralelo com a Educação Musical, especialmente no que diz respeito à análise de composições musicais e à interpretação de diferentes estilos musicais. Ambas as disciplinas exigem uma leitura atenta e sensível do conteúdo, seja ele um poema, um conto ou uma peça musical. Como na poesia, a música é uma forma de expressão que utiliza símbolos (letras, notas musicais, ritmos) que devem ser compreendidos e interpretados de forma crítica e reflexiva.

A oralidade, que no contexto de Português envolve a expressão verbal, que também é um ponto de conexão com a Educação Musical, em que a execução de peças musicais e a performance vocal exigem uma comunicação clara e uma articulação precisa, que contribuem para o desenvolvimento da confiança e da competência de se expressar em público. O canto, por exemplo, dentro da Educação Musical, pode ser uma extensão natural da prática de leitura em voz alta ou da recitação de poesia, já que ambas as atividades exigem um controlo vocal e uma interpretação que considere ritmo, entoação e emoção.

Além disso, na Educação Literária, que se foca na análise de obras literárias e na promoção do gosto pela leitura, a Educação Musical pode enriquecer a experiência dos estudantes através da sonorização de textos, como a música para poemas ou o uso de recursos sonoros para criar ambientes que complementem a literatura. Isso reforça a aprendizagem interdisciplinar, em que a música não é apenas uma área isolada, mas um complemento à literatura, permitindo aos estudantes explorar diferentes dimensões de um conteúdo.

Por outro lado, a produção em Português, seja na escrita de textos narrativos ou poéticos, pode interligar-se com a composição musical, proporcionando aos estudantes a oportunidade de expressar-se de forma artística tanto pela palavra quanto pela música. Essa

interligação reforça a ideia da articulação curricular, em que a Educação Musical e o Português não são disciplinas separadas, mas áreas que se entrelaçam, enriquecendo a aprendizagem dos estudantes de uma maneira mais holística e integrada.

Em suma, tanto o Português quanto a Educação Musical contribuem para o desenvolvimento holístico dos estudantes, ao promoverem competências que vão além do conhecimento técnico, estimulando a criatividade, a expressão pessoal e a capacidade de refletir sobre diferentes formas de arte. A articulação entre essas áreas pode criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, em que a arte da palavra e a arte da música se complementam, promovendo uma educação mais rica e significativa.

### **3. Documento Orientador: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017)**

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) reflete a necessidade de formar cidadãos capazes de compreender o mundo e atuar de maneira responsável e crítica, com uma visão humanista e integradora. Os princípios do perfil incluem a promoção da dignidade humana, a procura pelo bem comum, e a adaptação às mudanças e novos contextos sociais e tecnológicos. Esses princípios alinham-se com os objetivos das *Aprendizagens Essenciais* de Português e Educação Musical (DGE, 2018), que visam desenvolver estudantes críticos, criativos, e capazes de se expressar em diversas formas.

De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), é fundamental que os estudantes desenvolvam competências como o pensamento crítico e criativo, a sensibilidade estética e artística, e a comunicação. Essas competências são promovidas tanto pelo Português quanto pela Educação Musical. O Português contribui para o desenvolvimento da comunicação, da leitura crítica e da escrita criativa, enquanto a Educação Musical fomenta a sensibilidade estética, a expressão artística e o trabalho colaborativo, elementos essenciais para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Além disso, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) realça a importância da autonomia e da expressão criativa, que são promovidas pela articulação entre as duas disciplinas. A música e a literatura concedem aos estudantes ferramentas para desenvolver uma comunicação expressiva e criativa, tanto na forma escrita quanto na oralidade, e são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e autonomia, conforme recomendado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

No contexto da integração das áreas de Português e Educação Musical, é crucial compreender, conforme destacado por Costa e Couvaneiro (2019), a conexão entre conhecimento e competências é intrinsecamente interdependente e o destaque restrito a apenas a um desses aspectos pode limitar o potencial de aprendizagem. A verdadeira educação deve promover simultaneamente a aquisição de conhecimentos e a competência de aplicá-los em contextos práticos, formando indivíduos capazes a enfrentar os desafios da sociedade de maneira eficaz (Costa & Couvaneiro, 2019). Ao integrar as áreas de Português e Educação Musical, é possível conseguir uma formação mais rica e integrada, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do futuro com um conjunto diversificado de competências. A abordagem holística proposta pelo perfil dos alunos é perfeitamente compatível com a articulação entre essas duas áreas do conhecimento, formando cidadãos criativos, responsáveis e bem preparados para o mundo contemporâneo.

A articulação entre as disciplinas pode revelar a importância de uma metodologia holística que aborde conteúdos específicos, mas também desenvolva competências essenciais para a formação integral dos estudantes. A integração eficaz dessas áreas disponibiliza um caminho para uma educação mais rica e diversificada, alinhada aos princípios do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

#### **4. Articulação Curricular**

A articulação entre as disciplinas de Português e Educação Musical pode ser vista como uma prática pedagógica que favorece uma abordagem holística, que vai além da simples abordagem de conteúdos específicos, visando o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes. A integração eficiente dessas duas áreas contribui para uma educação mais rica e diversificada, alinhada aos princípios do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), que projetam competências como o pensamento crítico, a sensibilidade estética e artística, e a expressão criativa.

Nesse contexto, a articulação curricular emerge como uma abordagem fundamental para transformar a experiência de ensino-aprendizagem, uma vez que promove a integração de diversas áreas do conhecimento. Esta abordagem proporciona uma compreensão mais reflexiva e contextualizada do mundo real, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e relevante para os estudantes. A articulação curricular permite que os estudantes façam conexões entre diferentes disciplinas, o que, por sua vez, alarga a compreensão e a aplicabilidade dos conteúdos lecionados, em consonância com os objetivos do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

A articulação curricular refere-se à integração de várias disciplinas para abordar conteúdos, promovendo uma visão holística e integrada. Beane (2003) destaca que a

articulação curricular ajuda os estudantes a “integrar as suas próprias experiências” (p. 94) e a desenvolver uma visão mais abrangente e contextualizada do conhecimento. Esta abordagem promove uma aprendizagem mais profunda e adequada às experiências dos estudantes, ao contrário da abordagem transmissiva, que fragmenta o conhecimento em áreas disciplinares isoladas.

No 2.º ciclo, a implementação da integração de disciplinas pode ser particularmente eficaz. Ao conectar conteúdos de diferentes disciplinas, como poesia e música, os docentes podem criar experiências de aprendizagem que são mais significativas e envolventes para os estudantes. A integração dessas áreas permite explorar temas comuns de maneira mais abrangente e significativa, promovendo o desenvolvimento de competências transversais e a aplicação prática do conhecimento.

Assim, a articulação curricular é uma solução para uma educação que aborde conteúdos específicos e que também desenvolva uma visão mais integrada e aplicada dos conhecimentos, refletindo as necessidades e desafios contemporâneos.

#### **4.1. Definição do Currículo**

A articulação entre as disciplinas de Português e Educação Musical, conforme discutido anteriormente, destaca a importância de uma abordagem holística para o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse destaque está diretamente relacionado ao conceito de articulação curricular, que procura integrar várias áreas do conhecimento, criando um currículo mais coeso e significativo.

Essa integração e articulação curricular refletem a definição do currículo, que deve ser entendido como um conjunto estruturado de experiências educacionais que proporcionam aos estudantes as competências necessárias para o desenvolvimento integral. Assim, currículo é o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias e que a escola deve garantir e organizar, adaptando-se a cada contexto histórico e cultural, nomeadamente “o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultado” (Roldão & Almeida, 2018, pp. 8-9). O Decreto-Lei n.º 55/2018 introduz uma flexibilidade que permite às escolas adaptar o currículo às características específicas dos seus estudantes, apresentando oportunidades para a implementação de práticas interdisciplinares.

#### **4.2. Flexibilidade Curricular e Domínios de Autonomia Curricular**

A articulação curricular, como discutido anteriormente, é essencial para enriquecer a experiência de ensino-aprendizagem ao integrar diversas áreas do conhecimento,

proporcionando uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Esta abordagem interliga-se diretamente com os conceitos de Flexibilidade Curricular e Domínios de Autonomia Curricular, que promovem uma estrutura mais dinâmica e adaptável ao currículo, permitindo que ele seja mais flexível e ajustado às necessidades e realidades dos estudantes.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 introduziu a flexibilização do currículo, permitindo que as escolas adaptem até 25% da carga horária para projetos interdisciplinares e outras iniciativas que atendam às necessidades específicas dos estudantes (Trindade, 2018). Esta flexibilização é especialmente relevante para o 2.º ciclo, em que os Domínios de Autonomia Curricular facultam uma estrutura para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Os Domínios de Autonomia Curricular incentivam a integração de diferentes áreas do conhecimento e a implementação de projetos que conectam várias disciplinas, promovendo uma abordagem mais holística da educação.

## 5. Em síntese:

O presente capítulo abordou a articulação entre diversos conceitos essenciais para a compreensão e desenvolvimento da aprendizagem literária e artística no contexto educativo, com especial destaque na relação entre as *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018b) e as *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical* (DGE, 2018a) no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A análise de documentos curriculares, como as *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018b) e *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical* (DGE, 2018b), revelou como essas áreas se interligam, promovendo competências transversais essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, como a expressão criativa, o pensamento crítico e a reflexão estética.

A Educação Literária, com foco na aprendizagem da poesia, apresenta uma compreensão profunda da linguagem e da capacidade de interpretação, tanto verbal quanto simbólica. Este processo é complementado pela Educação Musical, que, ao trabalhar com a sonorização de textos, favorece uma experiência integrada de aprendizagem, incentivando a expressão através de diferentes formas artísticas. A interação entre a Educação Literária e a música não só facilita a compreensão interdisciplinar, mas também disponibiliza aos estudantes a oportunidade de explorar e desenvolver diversas competências, como a comunicação oral, a escuta ativa e a criação artística.

A aprendizagem ativa e a aprendizagem com base na interação, temas explorados no capítulo, também se mostram cruciais para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e participativos. A utilização de metodologias que envolvem os estudantes em atividades práticas, como a leitura, a escrita e a recitação de poesia, é essencial para que os estudantes possam construir conhecimento de forma significativa e contextualizada. A articulação curricular reforça a ideia de que as diversas áreas do saber não devem ser tratadas de forma isolada, mas sim integradas, permitindo uma educação holística.

No que diz respeito à flexibilidade curricular e aos Domínios de Autonomia Curricular, o currículo deve adaptar-se às necessidades específicas dos estudantes e aos contextos educativos, tornando-se fundamental para garantir uma formação mais individualizada e adequada ao ritmo de aprendizagem de cada estudante. Essa flexibilidade permite que os docentes possam explorar a articulação curricular de forma mais eficiente, desenvolvendo atividades que integrem conteúdos de diferentes áreas do saber e favoreçam uma aprendizagem holística.

Por fim, a articulação entre as áreas de Português e Educação Musical reflete uma abordagem curricular flexível e integrada, que visa não só o desenvolvimento cognitivo, mas

também o desenvolvimento pessoal e artístico dos estudantes. Ao considerar tanto as competências específicas de cada disciplina quanto as competências transversais, como a sensibilidade estética e o pensamento criativo, o currículo torna-se um instrumento para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e criativos, preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Este estudo evidencia como a combinação do Português e Educação Musical como uma abordagem holística pode proporcionar uma experiência educativa enriquecedora, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes, alinhada com os princípios fundamentais do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo, será iniciado pela apresentação do quadro metodológico, clarificando as opções metodológicas utilizadas na intervenção pedagógica, bem como a justificativa da sua pertinência para auxiliar na conclusão deste processo de investigação. Posteriormente, serão descritos os métodos e os instrumentos de investigação utilizados na coleta e análise de dados, fundamentando a sua adequação a este estudo.

Inicialmente, retomo os objetivos e as questões definidas para o meu projeto de investigação. Como tal, a presente investigação visa:

- Compreender de que forma a integração de poesia e música pode promover experiências significativas, articulando competências textuais e expressivas.
- Compreender como a sonorização de poesia pode contribuir para a expressão criativa e o desenvolvimento das competências orais e escritas em estudantes do 6.º ano.

Para isso, as questões-problema formuladas foram:

- I. De que forma podem os estudantes desenvolver aprendizagens significativas por meio da articulação poesia-sonorização?
- II. Como pode a exploração da sonorização de textos poéticos incentivar o gosto e o interesse dos estudantes pela leitura e escrita de poesia?

### 1. Opções metodológicas

De acordo com Alves e Azevedo (2010), a investigação em educação visa transformar práticas pedagógicas, apresentar novas possibilidades e alternativas para essas práticas e construir um conhecimento profundo e sensível às realidades educacionais complexas. A investigação em educação procura, ainda, compreender e melhorar os processos de ensino-aprendizagem, abordando a complexidade e a dinâmica dos fenômenos educacionais (Alves & Azevedo, 2010).

Para alcançar esses objetivos, é essencial selecionar um suporte metodológico adequado, como destaca Afonso (2014). Essa escolha metodológica deve considerar a especificidade do seu objeto de reflexão e intervenção, garantindo que a investigação seja robusta e bem fundamentada. Além disso, a abordagem metodológica, centrada na compreensão qualitativa dos fenômenos educacionais, é essencial para desenvolver investigações que realmente contribuam para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

## 1.1. Investigação qualitativa

O presente estudo segue uma metodologia qualitativa. Para que uma metodologia seja considerada qualitativa, é necessário que possua cinco características (Bogdan & Biklen, 1994):

- **“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.”** (p. 47). No caso da minha investigação, o estudo decorre num ambiente natural, ou seja, dentro da sala de aula. Durante a investigação, o professor adota o papel de observador-participante, recolhendo os dados necessários principalmente através de produções orais e escritas dos estudantes, entrevistas, notas de campo, podendo também utilizar registos de áudio, fotográficos ou de vídeo.
- **“A investigação qualitativa é descritiva.”** (p. 48). A investigação parte da observação atenta e detalhada para o registo minucioso dos dados. Nesta investigação, os dados recolhidos, incluem transcrições de entrevista, notas de campo, fotografias, documentos oficiais como o Projeto Educativo e documentos pessoais como as produções orais e escritas dos estudantes. Além disso, integra citações que descrevem detalhadamente as situações analisadas, utilizando categorias descritivas que permitem uma compreensão mais rica e aprofundada do contexto estudado. O destaque na descrição detalhada é essencial para registar a complexidade e particularidade das experiências e interações no ambiente educacional analisado.
- **“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.”** (p. 49). A recolha de dados é efetuada durante o decorrer da investigação, focando-se em como o processo ocorre e se desenvolve no contexto educativo. Na minha investigação, este enfoque no processo foi essencial, uma vez que observei e registei como os estudantes participaram ativamente nas atividades propostas, como evoluíram nas suas conceções ao longo da intervenção pedagógica e como as dinâmicas de grupo influenciaram a construção de aprendizagens. Assim, a recolha de dados contínua permitiu captar as interações, reflexões e mudanças realizadas durante o percurso educativo, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das transformações no processo de ensino-aprendizagem.
- **“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de**

**forma indutiva.”** (p. 50). Os dados recolhidos são analisados de forma indutiva, ou seja, as conclusões são retiradas com base no que foi observado e retirado do contexto. Na minha investigação, por exemplo, ao analisar as respostas dos estudantes nos questionários e as suas interações durante as atividades em sala de aula, as categorias de análise foram sendo construídas à medida que os padrões emergiam dos dados. Inicialmente, não havia categorias pré-definidas; ao observar os estudantes a interagir com os poemas, surgiram categorias relacionadas à compreensão do texto, expressão criativa e envolvimento emocional. Estas categorias foram refinadas e aprofundadas conforme as evidências se acumulavam, e as conclusões foram extraídas com base nas tendências que emergiram diretamente das observações e produções dos estudantes no contexto educativo.

- **“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.”** (p. 50). Neste sentido, como professor-investigador, procuro, através das perspectivas dos intervenientes, compreender as interações do contexto educacional em profundidade, atribuindo um significado socio-cultural/vygotskiano e interpretando-o num contexto multifatorial.

## **1.2. Estudo de caso**

O estudo de caso é uma metodologia que permite uma análise detalhada e contextualizada dos fenómenos educacionais, proporcionando uma compreensão rica e holística das práticas pedagógicas (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2014). Assim, Bogdan e Biklen (1994), Ponte (1994), Yin (2004), Stake (2007) e Amado (2014) definem estudo de caso como um estudo em detalhe do “como” e do “porquê” de uma entidade, que poderá ser uma instituição, um programa, um grupo, uma escola, entre outros.

Stake (2007) observa que estudamos um caso quando ele se “reveste de um interesse muito especial” (p. 11), procurando a particularidade da interação com os seus contextos. Além disso, Colás (1992, citado por Aires, 2011) destaca que existem diversas modalidades de estudos de casos, diferenciando-se pelas particularidades e condutas que adotam. No presente estudo, utilizei um estudo de caso observacional, que consiste na utilização da observação participante. Em articulação com o capítulo de enquadramento, esta escolha metodológica segue a abordagem de estudos de caso presentes em outras investigações em didáticas específicas, como a da matemática e da língua. Estas investigações também utilizam a observação participante para captar a interação entre o processo de ensino e as respostas dos estudantes no contexto educacional. Desta forma, tal como no meu estudo, foi

possível compreender de maneira profunda as dinâmicas e as particularidades que emergem do processo educativo. Assim, realizei o estudo numa instituição no concelho e distrito de Setúbal, em sala de aula, com uma turma do 6.º ano, focando-me na aprendizagem da Educação Literária, mais concretamente na aprendizagem do texto poético, em articulação com a disciplina de Educação Musical. Esta abordagem permite explorar de forma profunda e contextualizada a conexão entre poesia e música no desenvolvimento das competências curriculares, como a expressão oral, a escrita, a leitura e as capacidades expressivas e criativas dos estudantes.

### **1.3. Investigação sobre a prática**

Woods (1999) argumenta que “fazemos, frequentemente, investigação para descobrirmos mais sobre nós próprios.” (p. 11). Assim, a investigação dos profissionais sobre a própria prática “constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores” (Ponte, 2002, p. 2), permitindo a compreensão e resolução de problemas e promovendo o desenvolvimento profissional do respetivo “professor-investigador” (Stenhouse, 1975).

Além disso, Alarcão (2001) reforça que um professor-investigador é um profissional que adota uma postura crítica na sua prática pedagógica, constantemente questionando e refletindo sobre as suas ações e contextos. Além disso, organiza-se de maneira a, diante de uma situação-problema, investigar de forma intencional e sistemática, procurando compreender profundamente o problema e encontrar soluções adequadas e pertinentes (ibidem). Isto significa que um professor-investigador não apenas ensina, mas também pesquisa e reflete continuamente sobre a sua própria prática para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Para isso é necessário “desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros” (ibidem, p.6).

Neste sentido, a presente investigação visa alinhar-se com estas perspetivas, promovendo uma reflexão crítica sobre a minha prática pedagógica e contribuindo para a construção de um conhecimento mais profundo sobre os procedimentos de ensino-aprendizagem. Os objetivos específicos deste estudo visam analisar as conceções dos estudantes sobre a relação entre poesia e música, explorando como essas conceções influenciam as suas aprendizagens e a implementação da intervenção pedagógica para mudar essas conceções, que estão diretamente relacionados com o papel do professor-investigador descrito por Alarcão (2001). Nesse sentido, procuro compreender de que forma a articulação entre os dois elementos pode enriquecer a experiência educativa. Assim, a investigação se propõe a explorar não apenas as conceções dos estudantes, mas também a

efetividade das atividades pedagógicas que promovem a leitura, a escrita e a sonorização de textos poéticos, visando desenvolver um gosto genuíno por estas práticas.

Além disso, ao investigar a própria prática, a pesquisa pretende identificar áreas de melhoria e desenvolver estratégias eficientes para enfrentar os desafios educacionais, promovendo um crescimento contínuo tanto para os estudantes quanto para o próprio professor. Desta forma, a articulação entre a investigação e os objetivos do estudo reflete-se na busca por uma prática educativa mais reflexiva, crítica e capacitada, alinhada aos princípios da investigação qualitativa e ao desenvolvimento profissional contínuo. Ao investigar a própria prática, a investigação pretende identificar áreas de melhoria e desenvolver estratégias eficientes para abordar os desafios educacionais, promovendo um desenvolvimento contínuo tanto para os estudantes quanto para o próprio professor.

## **2. Ética na investigação**

De acordo com Bell (2008), um dos princípios éticos fundamentais numa investigação é o consentimento voluntário, que visa orientar a pesquisa envolvendo participantes, aplicando-se tanto a crianças quanto a adultos. Nesse sentido, é importante destacar que todos os dados recolhidos foram previamente autorizados pelos encarregados de educação dos estudantes (Anexo A). Bell (2008) sublinha, ainda, a importância de respeitar os direitos humanos, incluindo o respeito pela dignidade humana; consentimento informado; autonomia individual; igualdade; privacidade e confidencialidade; liberdade de expressão; acesso à informação; e justiça.

Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994, p. 77) delineiam quatro princípios éticos que toda a investigação deve seguir:

- “As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo.” Para garantir o anonimato e a privacidade dos participantes, utilizarei nomes fictícios ao referir-me à turma, à professora cooperante e à instituição, protegendo assim a sua identidade.
- “Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação.” Durante o processo de recolha de dados e posteriormente, irei sempre ouvir e considerar as reações dos participantes, procurando sempre a sua colaboração durante o processo de pesquisa.
- “Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo

e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo.” Durante a autorização da investigação, irei ser transparente, comunicando os termos do consentimento e comprometendo-me a respeitá-los integralmente até a conclusão da investigação.

- “Seja autêntico quando escrever os resultados.” Descreverei e analisarei os resultados de forma precisa, contribuindo para resultados de pesquisa fidedignos.

Além disso, durante o tempo dedicado ao trabalho de campo, estabeleci uma prática pedagógica adequada, com trabalho de parceria com a professora cooperante e uma relação de proximidade e de confiança com os estudantes. Máximo-Esteves (2008) destaca que:

O acesso ao conhecimento construído em colaboração estreita com os outros requer relações de proximidade intensa, para as quais é necessário o envolvimento mútuo do investigador e do investigado, só possível se essas relações assentarem no pilar da confiança. (p.106)

### **3. Procedimento de recolha e tratamento de dados**

Nesta secção, serão apresentados e caracterizados os métodos de recolha de dados utilizados, os quais, em conjunto, me permitiram responder às questões e objetivos da investigação antes enunciados. Além disso, será explicitada a sua adequação à natureza do estudo, pois, segundo Bell (1997), “a abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (p. 20), dependendo dos objetivos e questões formuladas (Batista et al., 2021). Os métodos mencionados a seguir são: observação participante, inquérito por questionário, inquérito por entrevista, inquérito por entrevista em *Focus Group* e recolha documental.

#### **3.1. Observação participante**

Nesta investigação, a observação participante foi uma técnica crucial, permitindo-me participar de forma ativa nas atividades de recolha de dados, conforme defendem Pawlowski et al. (2016, citados por Mónico et al., 2017), compreendendo, profundamente, o contexto em que se insere a turma e a instituição, bem como as interações e dinâmicas existentes, conforme a perspetiva de Máximo-Esteves (2008) e Carmo e Ferreira (2015). Este método

baseou-se nos princípios descritos por Pawlowski et al. (2016, citados por Mónico et al., 2017), Máximo-Esteves (2008) e Carmo e Ferreira (2015), que destacam a importância da observação como ferramenta para interpretar contextos educativos e sociais. Como referem Carmo e Ferreira (2015), “saber observar, implica confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar.” (p. 109).

Além da observação participante, os instrumentos de recolha de dados utilizados incluíram as notas de campo e o diário de bordo em suporte informático, registos fotográficos, registos de áudio e registos de vídeo. As notas de campo, descritas por Bogdan e Biklen (1994) como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p.150), foram fundamentais para documentar as observações realizadas durante as atividades. Complementando este instrumento, o diário de bordo serviu para sistematizar os procedimentos investigativos, registando por ordem cronológica os acontecimentos, reflexões e análises realizadas ao longo do estudo, tal como sugerem Carmo e Ferreira (2015). Este diário também possibilitou a integração de comentários baseados em leituras prévias e cruzadas, oferecendo um quadro mais completo para a análise dos dados.

Relativamente aos registos fotográficos, estes foram utilizados de forma sistemática como um dos instrumentos centrais para documentar aspetos visuais das interações e atividades desenvolvidas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as fotografias fornecem dados descritivos valiosos, permitindo compreender aspetos subjetivos e identificar elementos que podem não ser captados através de outros instrumentos. Estas imagens foram analisadas de forma indutiva, complementando as informações recolhidas pelos outros instrumentos.

Os registos de áudio e vídeo também desempenharam um papel relevante, captando nuances das interações orais e visuais entre os participantes, permitindo uma análise detalhada das dinâmicas da turma. Assim, a combinação de instrumentos diversificados fortaleceu a análise, oferecendo uma visão abrangente do contexto investigado e dos fenómenos observados.

### **3.2. Inquérito por questionário**

Com os objetivos de avaliar as conceções dos estudantes pela poesia e os motivos desse interesse ou desinteresse, identificar os hábitos de leitura e audição de poesia, e compreender a perceção dos estudantes sobre poesia e sobre ser poeta, realizei um questionário misto (Anexo B) para aplicar numa turma de 6.º ano. Segundo Batista et al. (2021), o inquérito por questionário possibilita a recolha de dados sobre um fenómeno social específico, permitindo a realização de inferências e generalizações a partir dos resultados.

Para assegurar uma abordagem integrada e alinhada com a análise interpretativa e qualitativa desta investigação, o questionário foi estruturado com uma combinação de questões abertas e fechadas. As questões abertas foram incluídas para captar a subjetividade e a diversidade das concepções dos estudantes, permitindo-lhes expressar de forma livre as suas opiniões, experiências e reflexões. Este tipo de questão é essencial numa abordagem qualitativa, pois oferece dados ricos e contextualizados que aprofundam a compreensão das vivências dos participantes.

Por outro lado, as questões fechadas, ainda que mais direcionadas, forneceram informações organizadas e categorizáveis, essenciais para identificar padrões e tendências gerais no grupo, complementando a análise qualitativa com elementos estruturados que facilitam a triangulação de dados. Esta combinação metodológica, ao integrar a profundidade das respostas subjetivas com a sistematização das informações quantitativas, reforça a interpretação dos dados e permite uma análise mais completa do fenómeno em estudo.

O questionário revelou-se, assim, uma ferramenta crucial para a recolha de dados significativos, contribuindo para a identificação e compreensão das concepções dos estudantes sobre a poesia, o seu envolvimento com esta forma de expressão literária e as implicações destas percepções no processo educativo.

### **3.3. Inquérito por entrevista**

Em contraste com o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista é frequentemente aplicado em estudos qualitativos devido à sua capacidade de fornecer explicações detalhadas e aprofundadas (Batista et al., 2021).

Dada a importância de alcançar uma compreensão aprofundada das concepções da professora cooperante sobre a Educação Literária, com um foco particular no texto poético e na sua integração com a educação musical, escolhi a técnica do inquérito por entrevista. Esta metodologia é amplamente reconhecida pela sua recolha de informações em diversas áreas de estudo (Amado & Ferreira, 2014). Conforme indicado por Bogdan e Biklen (1994), a entrevista permite recolher dados descritivos na própria linguagem dos participantes, proporcionando ao investigador uma compreensão mais intuitiva de como os sujeitos percebem e interpretam vários aspetos da realidade.

No decorrer do projeto, realizei uma entrevista semiestruturada à professora cooperante que, de acordo com Abeledo e José (1989) e Amado e Ferreira (2014), necessita de uma preparação prévia e cuidadosa. É sugerido que se elabore um guião com temas e questões fundamentais, dispostas de forma lógica para o entrevistador, para facilitar a

obtenção da informação desejada (Amado & Ferreira, 2014). Deste modo, elaborei um guião com os temas, os objetivos e as respetivas questões (Anexo C).

Além disso, segundo Abeledo e José (1989), as questões devem ser:

- **Abertas:** permitindo respostas livres e minuciosas dos entrevistados, evitando perguntas que possam ser respondidas com "sim" ou "não".
- **Singulares:** contendo apenas uma ideia por questão, para evitar confusão ou tensão no entrevistado.
- **Claras:** utilizando uma linguagem acessível e relevante para o contexto do entrevistado.
- **Neutras:** formuladas de maneira a não influenciar as respostas, proporcionando um ambiente de confiança e não julgamento.

De referir que, conforme sugerido por Bogdan e Biklen (1994), antes da entrevista, a professora cooperante foi informada sobre o objetivo desta e foi-lhe solicitada a devida autorização para gravação, garantindo-se a confidencialidade dos dados.

### **3.4. Entrevista em *Focus Group***

Além do inquérito por entrevista à professora cooperante, no final do projeto, conduzi entrevistas em *Focus Group* com os estudantes para a compreender a experiência geral dos estudantes com as atividades realizadas e confrontar as concepções antes e após a intervenção educacional. Isso envolveu explorar o que gostaram e o que não gostaram, as aprendizagens adquiridas, bem como os valores, atitudes e competências específicas desenvolvidas. Adicionalmente, as entrevistas em *Focus Group* visaram identificar quais as atividades que consideraram mais interessantes. Por fim, procurou-se compreender se a intervenção teve algum impacto nas concepções dos estudantes sobre poesia, se influenciou as suas atitudes em relação a essa forma de expressão e se despertou o seu interesse em explorar poesia fora do ambiente escolar.

Amado e Ferreira (2014) definem a técnica *Focus Group* ou grupo focal como um método em que um grupo representativo de uma determinada população discute um tema específico sob a orientação de um moderador, facilitando a interação entre os participantes e permitindo que as informações relevantes surjam durante a discussão focada. Conforme Nyumba et al. (2018, citados por Silva & Fortunato, 2021), “a ideia de um dos participantes pode ser complementada ou até contrariada pelos restantes elementos do grupo, resultando numa opinião coletiva ou em opiniões divergentes, uma vez que são pensadas e discutidas por diferentes pessoas.” (p. 39).

As entrevistas em *Focus Group* foram conduzidas de forma semiestruturada, com um guião contendo os temas, os objetivos e as respetivas questões (Anexo D). No caso deste estudo, foram realizadas entrevistas a cinco grupos de estudantes, de acordo com os grupos formados para a gravação das canções, sendo cada um composto por entre quatro e seis participantes, com duração média de 10 minutos. Este método de recolha de dados foi escolhido por perceber que os estudantes poderiam expressar as suas opiniões de maneira mais clara oralmente, permitindo uma compreensão mais aprofundada. Além disso, as entrevistas em *Focus Group* possibilitaram uma interação dinâmica entre os diferentes participantes, promovendo a troca de ideias e a emergência de múltiplas respostas e conceções sobre o mesmo tema, como defendem Silva e Fortunato (2021).

Além disso, a entrevista em *Focus Group* é um instrumento comumente utilizado no estudo de conceções em didática da língua, como forma de explorar e compreender as opiniões, conceções e atitudes dos estudantes sobre o conteúdo curricular e o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2010), essas entrevistas ajudam a revelar como os estudantes percebem a relação entre o conteúdo e a sua prática de aprendizagem, além de fornecerem informações valiosas para ajustar e melhorar as práticas pedagógicas. A entrevista em *Focus Group* é amplamente aplicada tanto em estudos de didática da língua em contextos internacionais quanto em investigações realizadas em Portugal, sendo utilizada para explorar as conceções dos estudantes sobre a leitura, escrita e outras competências linguísticas.

Como enfatizado por Amado e Ferreira (2012) “a interação é um fenómeno central no grupo focal, [e] a dinâmica que se gerou no interior do grupo tem de ser considerada na análise” (p. 232). Assim, todos os momentos das entrevistas em *Focus Group* com os estudantes foram gravados em áudio para uma análise posterior.

### **3.5. Recolha documental**

Na análise documental, que se diferencia de outros métodos porque os investigadores não são os principais responsáveis pela criação dos materiais (Bogdan & Biklen, 1994), serão examinados documentos oficiais como o *Projeto Educativo do Agrupamento (2022/2025)* e documentos pessoais, como as produções realizadas pelos estudantes. O *Projeto Educativo do Agrupamento (2022/2025)* será avaliado com foco na promoção da Articulação Curricular dentro do agrupamento, fornecendo detalhes factuais. As produções realizadas pelos estudantes também serão examinadas para identificar aprendizagens realizadas e compreender os resultados e impactos das atividades realizadas no projeto.

O *Projeto Educativo do Agrupamento (2022/2025)* foi analisado detalhadamente, com ênfase na promoção da articulação curricular dentro do agrupamento e na identificação de diretrizes pedagógicas que sustentam práticas de ensino integradoras. Este documento forneceu um enquadramento institucional e estratégico, permitindo contextualizar as atividades realizadas no âmbito deste estudo e compreender como os objetivos definidos no projeto dialogam com as políticas educativas do agrupamento.

As produções realizadas pelos estudantes, por sua vez, foram avaliadas minuciosamente como a principal fonte de dados para compreender a expressão oral e escrita no contexto das atividades de articulação entre poesia e música. Estas produções incluíram textos poéticos, composições musicais, gravações sonoras e reflexões escritas. A análise incidu sobre a qualidade linguística e criativa dos textos produzidos, a organização das ideias, o uso da linguagem poética, bem como a coerência e coesão dos conteúdos. Além disso, foram examinadas as gravações das sonorizações, com atenção às manifestações de expressão oral, como entoação, fluência, dicção e criatividade.

Esta análise documental foi crucial para identificar as aprendizagens realizadas pelos estudantes e avaliar o impacto das atividades implementadas no projeto. Ao aprofundar a compreensão das dinâmicas de expressão oral e escrita, foi possível obter dados concretos que sustentam as conclusões do estudo, contribuindo para a validação das atividades desenvolvidas. Assim, a análise documental não apenas complementou os outros métodos de recolha de dados, mas também forneceu uma base sólida para interpretar os resultados alcançados, destacando o papel das práticas pedagógicas no desenvolvimento de competências linguísticas e expressivas dos estudantes.

#### 4. Em síntese:

De acordo com o que apresento neste capítulo, sintetizo os métodos, instrumentos, registos e documentos utilizados na recolha de dados, no Quadro 1.

**Quadro 1**

*Métodos, instrumentos, registos e documentos utilizados no processo de recolha de dados*

<b>Métodos</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Registos</b>	<b>Documentos</b>
<b>Observação</b>	*	Registo fotográfico	*
		Registo áudio	*
		Registo videográfico	*
		Diário de Bordo	*
		Notas de campo	*
<b>Inquérito por questionário</b>	Questionário	*	*
<b>Inquérito por entrevista (à professora)</b>	Guião de entrevista	*	*
<b>Entrevista em <i>Focus Group</i> (aos estudantes)</b>	Guião de entrevista	*	*
<b>Recolha documental</b>	*	Registo fotográfico das produções dos estudantes	Produções dos estudantes
	*	*	Projeto Educativo

---

\* Não se aplica

## **5. Procedimento de análise de dados**

O momento preliminar do processo investigativo é, de facto, a análise e interpretação dos dados, que são etapas cruciais conforme destacado por Amado e Ferreira (2014). Este processo pode ser desafiador, repleto de incertezas e momentos de reflexão intensa (Máximo-Esteves, 2008, p. 84). No entanto, existem diversas estratégias que podem facilitar essa etapa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados envolve não apenas o trabalho meticuloso com os dados recolhidos, mas também a organização, a identificação de padrões significativos e a decisão sobre como apresentar os resultados de maneira clara e compreensível para os leitores. Assim, para analisar os dados recorri à análise estatística dos dados e à análise de conteúdo, tal como refere Quiv e Campenhoudt (1998).

### **5.1. Análise estatística dos dados**

Conforme defendido por Quivy e Campenhoudt (1998), a análise estatística envolve o tratamento objetivo da informação recolhida, centrando-se nos valores e padrões observados, sem depender diretamente de um quadro de interpretação teórica predefinido. Este processo permite uma descrição rigorosa e sistemática dos dados, servindo de base para interpretações mais aprofundadas.

No contexto de estudos qualitativos e interpretativos, a análise estatística também pode desempenhar um papel significativo. Embora estes estudos valorizem essencialmente as narrativas, as experiências subjetivas e a compreensão contextualizada, a análise estatística oferece uma forma de organizar e sintetizar os dados, identificando padrões e tendências que sustentam interpretações mais informadas. Assim, a combinação de métodos qualitativos e quantitativos não só enriquece o processo analítico como fortalece a validação dos resultados, ao permitir uma triangulação dos dados.

No presente estudo, utilizei a análise estatística para tratar os dados recolhidos através do questionário, com o objetivo de compreender as concepções dos estudantes sobre poesia e explorar a relação entre os seus interesses, concepções e práticas. A análise quantitativa dos resultados permitiu identificar padrões gerais, como a frequência de determinados hábitos de leitura ou a prevalência de certas atitudes perante a poesia, que foram posteriormente interpretados à luz das abordagens qualitativas.

Este método, portanto, funcionou como um ponto de partida para a intervenção pedagógica, orientando a estruturação das atividades implementadas e enriquecendo a análise interpretativa ao oferecer uma visão complementar e integrada sobre o fenómeno estudado.

## 5.2. Análise de conteúdo

Conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo visa "tirar partido de um material dito «qualitativo» (por oposição ao inquérito quantitativo extensivo)" (p. 65). Isso significa que a análise de conteúdo se foca na extração de significados e interpretações a partir de materiais qualitativos, possibilitando uma exploração detalhada e profunda dos dados, que vai além da simples contagem ou quantificação numérica. Esta abordagem, frequentemente utilizada em estudos qualitativos e interpretativos, permite uma exploração aprofundada dos dados, com foco na compreensão contextualizada e detalhada do fenómeno em análise. Assim, a análise de conteúdo no presente estudo envolveu o tratamento de diversos materiais, como os registos áudio realizados durante as aulas, as notas de campo, a entrevista à professora cooperante, as entrevistas em *Focus Group* e as produções dos estudantes.

A ligação da análise de conteúdo às abordagens qualitativas é fundamental, uma vez que estas partilham o objetivo de interpretar dados subjetivos, considerando contextos e experiências específicas. De acordo com Bardin (1977) e Bogdan e Biklen (1994), a análise de conteúdo organiza os dados em categorias, que funcionam como "gavetas" para classificar as partes essenciais que compõem o significado da mensagem. Estas categorias estruturam a análise e permitem uma articulação entre a interpretação dos dados e o quadro teórico.

Durante a análise de conteúdo, é crucial estabelecer categorias que, conforme Bardin (1977) e Bogdan e Biklen (1994), funcionam como gavetas para classificar as partes essenciais que formam o significado da mensagem. Bogdan e Biklen (1994) realçam que:

o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. (p. 221)

Neste sentido, a categorização, de acordo com Bardin (1977), pode ser realizada através de dois processos opostos:

- No primeiro processo, já existe um conjunto de categorias pré-estabelecidas, o que facilita a organização dos elementos conforme são encontrados, seguindo uma estrutura teórica predefinida.
- No segundo processo, as categorias são formuladas de maneira progressiva e analógica à medida que os elementos são classificados e o título conceptual de cada categoria só é determinado no final do processo de análise.

No presente estudo, foram definidas categorias de análise de conteúdo baseadas em Watson (2015), específicas para descrever as concepções dos estudantes e da professora cooperante. As categorias utilizadas incluíram:

- **Concepções Relativas ao Conhecimento:** Envolvendo concepções sobre o conteúdo e a aprendizagem de poesia.
- **Concepções Valorativas:** Relacionadas com o valor e a importância que atribuem à poesia.
- **Concepções Afetivas:** Ligadas às emoções, sentimentos e interesses despertados pela poesia e pelas práticas educativas.

Assim, a análise de conteúdo no contexto desta investigação reforça a abordagem qualitativa ao interpretar dados subjetivos e fornecer uma compreensão integrada das concepções e aprendizagens resultantes das atividades desenvolvidas no projeto (Anexo E).

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No presente capítulo, irei caracterizar o contexto onde decorreu o estudo, apresentando informações pertinentes sobre a instituição, o grupo-turma e a professora cooperante. Em seguida, realizarei um relato reflexivo sobre a prática, incluindo os objetivos definidos para cada fase e, conseqüentemente, para cada sessão dinamizada. Por fim, irei proceder à apresentação e análise dos dados obtidos após toda a intervenção pedagógica, com foco na análise dos parâmetros categorizados para as concepções iniciais e finais dos estudantes e da professora cooperante. Para garantir o anonimato dos estudantes em estudo, foram utilizadas as iniciais dos nomes, codificando-os.

### 1. Contexto e participantes

A intervenção pedagógica, no âmbito deste projeto de investigação, foi desenvolvida durante o período de estágio, que decorreu entre 22 de abril e 7 de junho de 2024. Assim, a presente intervenção decorreu numa turma de 6.º ano de escolaridade, numa escola da rede pública do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, situada no distrito e concelho de Setúbal.

#### 1.1. Caracterização da instituição

O agrupamento onde decorreu o estudo, conforme o artigo 66.º do *Regulamento Interno do Agrupamento* (2024b), propõe que as equipas educativas, constituídas por grupos de professores/as que lecionam o mesmo ano de escolaridade, promovam o trabalho colaborativo, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e o trabalho por projetos, bem como a adequação da gestão do currículo em articulação com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Ao longo do ano letivo, é estipulado um conjunto de atividades que visa a articulação entre as aprendizagens essenciais do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, disponíveis na secção *Articulação Curricular do Agrupamento de Escolas* (2024a).

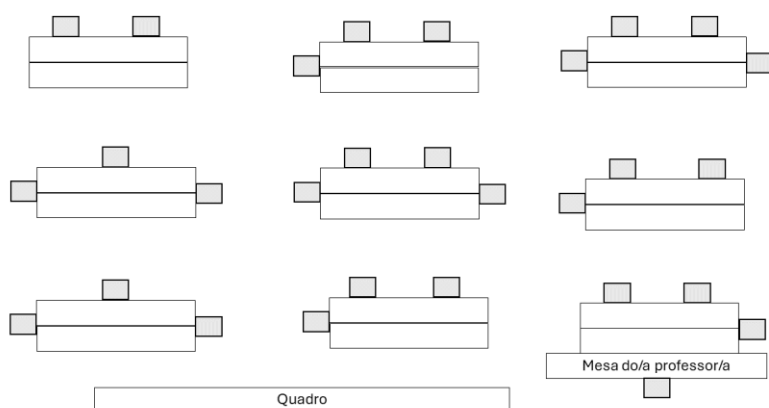
Em conversa informal e numa entrevista com a professora cooperante, compreendi que, embora ela procure realizar projetos que articulem diferentes áreas curriculares, os/as colegas não colaboram, talvez por desconhecimento dos benefícios da articulação curricular ou por falta de disposição para planificar aulas cooperativamente e participar em trabalhos por projetos.

### 1.1.1. As infraestruturas e o espaço físico da instituição

O espaço físico de cada sala é, por norma amplo, com uma estrutura organizativa em grupos, como representada na Figura 1, de modo a promover a cooperação e uma aprendizagem mais dinâmica, idealizando que “tudo na escola é aprendido em colaboração com outros e postos em comum.” (Serralha, 2009, p. 22). Contudo, existem salas com dimensões reduzidas, o que, em alguns casos, dificulta a realização de algumas tarefas/atividades, bem como a organização da sala de aula.

**Figura 1**

*Organização da sala de aula durante a intervenção pedagógica*



## 1.2. Caracterização do grupo-turma

No que diz respeito ao grupo-turma com o qual trabalhei, este é constituído por um total de vinte e oito estudantes, dezassete do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos, como é possível verificar na Tabela 1.

**Tabela 1**

*Distribuição dos estudantes por gêneros e idades*

<b>Idades/Gênero</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
<b>11 anos</b>	4	3	7
<b>12 anos</b>	13	7	20
<b>13 anos</b>	0	1	1
<b>Total</b>	13	11	28

De acordo com as informações disponibilizadas no site *Escola 360º*, esta turma tem estudantes oriundos do Nepal e São Tomé e Príncipe. Além disso, existem estudantes cujos encarregados de educação são provenientes da Namíbia, Brasil e França.

Em conversa informal com a professora cooperante, até à data, existe um/a estudante ao abrigo do decreto-lei n.º 54/2018, com medidas seletivas e dois estudantes de Português Língua Não Materna.

Durante as aulas, foi possível observar que o grupo-turma é composto por um conjunto de estudantes muito participativos, interessados e também conversadores e afetuosos. Ao longo do estágio, foi possível observar o afeto dos estudantes para com o par de estágio, dando, por exemplo, abraços no final de cada aula (Nota de Campo, 21/05/2024), o que facilitou a interação e a construção de uma relação de abertura, segurança, confiança e diálogo.

Além disso, por poderem-se encontrar na fase das operações formais, os estudantes tendem a manifestar os seus gostos e preferências de forma exagerada e passam por um período de questionamentos e instabilidade (Silva et al., 2011). Este período é marcado por uma intensa procura de identidade e de autoafirmação, em que os padrões estabelecidos são frequentemente questionados e as escolhas de vida dos pais criticadas, na procura de uma maior liberdade e autoafirmação (Silva et al., 2011).

No contexto específico da fase das operações formais, na qual a procura de identidade é intensa, a sonorização da poesia pode representar uma ferramenta poderosa de autoexploração e autoexpressão, permitindo, assim, que os estudantes reinterpretem o texto poético à luz das suas próprias experiências e emoções, o que reforça a sua capacidade de conexão pessoal com a linguagem e a arte. Esta prática integra, ainda, competências

linguísticas e musicais, facilitando o desenvolvimento de uma aprendizagem interdisciplinar que valoriza a expressão criativa e o desenvolvimento pessoal.

Em termos de aprendizagens verificadas através da avaliação formativa, o grupo apresenta-se em diferentes fases. Há estudantes que demonstram alguma facilidade em responder às questões, compreendendo os conteúdos lecionados, enquanto outros apresentam muitas dificuldades de compreensão, tanto do que é perguntado, como dos conteúdos lecionados, sendo necessário um olhar mais atento perante as dificuldades, visando a superação.

No âmbito da articulação curricular entre Português e Educação Musical, em que os estudantes exploram diversas componentes da poesia, quer a pares/pequenos grupos, quer em grupo-turma, interligando-as com a criação e interpretação de canções, é notório, através de uma observação participante, que a turma não está familiarizada com este tipo de tarefas/atividades.

No que diz respeito ao gosto por aprender, a turma demonstra interesse em realizar atividades dinâmicas. Contudo, em conversa informal com o grupo-turma, a maioria dos estudantes não demonstra muito interesse na área da Educação Artística, nomeadamente Educação Visual e Educação Musical. Por outro lado, apresentam algumas dificuldades relativamente às aprendizagens de conteúdos específicos, nomeadamente nas áreas da Educação Artística (Nota de Campo, 08/05/2024).

Especificamente no âmbito do interesse/fruição pela poesia, grande parte da turma evidencia muito do desinteresse pela poesia. De acordo com o inquérito, deve-se ao facto de ser considerada uma temática "chata", "não puxar a curiosidade" e "não ser a maneira de expressão do aluno" (Questionário, 29/04/2024). Talvez porque, em sala de aula, o texto poético é abordado sem corresponder aos interesses e idades dos estudantes, sem promover o envolvimento entre estudante e obra literária, como defendem Balça (2023) e Melo e Costa (2018).

### **1.3. Perfil da professora cooperante**

A professora cooperante possui uma vasta experiência no ensino, refletindo uma sólida formação académica e uma diversificada carreira profissional. Começou a lecionar no 1.º ciclo em 2002 e trabalhou em Portugal e em Timor-Leste. Desde então, leciona ininterruptamente Português e Inglês de 2.º ciclo. Além disso, tem experiência em ensino particular, na alfabetização de adultos e no ensino de Português Língua Não Materna. A sua formação inclui um mestrado em Tecnologias Digitais na Universidade de Lisboa (2015-2017)

e, mais recentemente, uma pós-graduação em Ação Humanitária na Universidade do Algarve (2022-2023).

## **2. Descrição da intervenção pedagógica**

Como já foi referido anteriormente, a intervenção pedagógica foi realizada numa turma de 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico, centrando-se na exploração da linguagem poética através da integração da música e da escrita colaborativa. Nomeei a intervenção pedagógica como *Viagem Poética: Explorando os Sons e Sentimentos da Poesia*, estabelecendo como principal objetivo desta “viagem” a apreciação e aprendizagem da linguagem poética. Para isso, e conforme Azevedo et al. (2018), foi necessário desenvolver atividades que promovessem a escuta, a leitura crítica e reflexiva, e a produção.

Durante este capítulo, utilizarei o relato reflexivo sobre a prática como método principal de reflexão sobre a minha prática.

### **2.1. Organização da intervenção e calendarização das sessões**

Atendendo ao contexto e aos objetivos da investigação, enunciados nos pontos anteriores, foi planificada e implementada uma sequência de atividades com vista ao ensino da Educação Literária, mais concretamente ao género textual poema, como é visível na Figura 2. Inicialmente foi essencial planificar, ou seja, estabelecer o quê, o porquê e o como se pretende desenvolver o processo de ensino-aprendizagem (Arends, 1995; Zabalza, 2000 e Barroso, 2013). Assim, os mesmos autores realçam a vantagem de planificar com uma visão clara do que se pretende alcançar no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, como defende Barroso (2013), ao planificarmos conseguimos antecipar possíveis desafios e situações que possam surgir durante as aulas.

**Figura 2**

*Cronograma das atividades propostas e os respectivos objetivos*

Cronograma	O que penso fazer?	Objetivos
29 de abril de 2024 (segunda-feira)	Momento 1 - Embarque na Aventura Poética	— Explorar o gênero poema através da audição de declamações de poemas. — Criar um espaço de reflexão sobre os diferentes estilos de declamação apresentados nos vídeos e sobre a importância da expressão poética na comunicação de ideias, emoções e experiências humana.
30 de abril de 2024 (terça-feira)		
8 de maio de 2024 (quarta-feira)	Momento 2 - Explorando as Paragens Encantadas da Poesia	— Explorar, criativamente, a escrita de letras para canções à espera de palavras. — Explorar, através da construção de um <i>podlet</i> , circuitos pedagógicos de divulgação dos textos e dos produtos finais. — Criar um espaço de partilha das canções com as letras e do processo de composição. — Criar um espaço de reflexão sobre o processo de criação das ferramentas digitais e as aprendizagens adquiridas com a utilização dessas ferramentas.
15 de maio de 2024 (quarta-feira)		
22 de maio de 2024 (quarta-feira)		
22 de maio de 2024 (quarta-feira)	Momento 3 - Desembarque na Ilha Encantada da Poesia	— Explorar maneiras de declamação de poesia através da leitura crítica-reflexiva. — Explorar, através da construção de um <i>podcast</i> , circuitos pedagógicos de divulgação dos textos e dos produtos finais. — Criar um espaço de reflexão sobre a importância da voz e da postura na declamação de poemas e como várias entoações poderão ter significados diferentes para os ouvintes.
29 de maio de 2024 (quarta-feira)		
5 de junho de 2024 (quarta-feira)		

A intervenção visa:

- Promover a fruição poética através de atividades que integrem a oralidade, escrita, leitura de texto poético e a sonorização;
- Desenvolver competências criativas e expressivas através da articulação entre poesia e música;
- Promover um ambiente de aprendizagem com base no trabalho colaborativo.

Assim, é pretendido proporcionar aos estudantes um espaço para explorar a linguagem poética de forma significativa e pessoal, promovendo o envolvimento com a obra literária e, simultaneamente, incentivando a expressão e a autoexploração.

Estabeleci três momentos intitulados:

- 1) *Embarque na Aventura Poética* (Anexo F);
- 2) *Explorando as Paragens Encantadas da Poesia* (Anexo G);
- 3) *Desembarque na Ilha Encantada da Poesia* (Anexo H).

É importante referir que os diversos momentos da intervenção foram realizados em dias específicos, nomeadamente às quartas-feiras, por ser o dia da semana com mais horário letivo disponível. Excluindo os dias destinados ao primeiro momento, nas restantes sessões foi proposto o trabalho com o texto poético através de um Plano de Trabalho 1 (Anexo I). Para isso, foram elaboradas fichas de trabalho contendo poemas e ferramentas de auxílio (Anexos J, K). Além disso, foram trabalhados poemas visuais no Plano de Trabalho 2 (Anexo L). No final, foi proposto o preenchimento de um *flipbook* (Anexo M) construído para sistematizar as aprendizagens.

Todas as informações necessárias, tanto para o desenvolvimento do projeto de investigação quanto para o trabalho com o texto poético, foram partilhadas através da plataforma *Microsoft Teams*. Esta ferramenta digital permitiu uma comunicação eficiente e contínua entre todos os envolvidos, facilitando o acesso rápido aos documentos, materiais de apoio e orientações para cada etapa do projeto. Além disso, o uso da plataforma promoveu a autonomia dos estudantes, ao dar-lhes a possibilidade de aceder aos conteúdos a qualquer momento, colaborar com colegas e esclarecer dúvidas diretamente com o professor. Além disso, a partilha de conteúdos também incentivou a organização e a responsabilidade, pois os estudantes foram conduzidos a acompanhar as atividades e a gerir o seu progresso. A plataforma serviu como um espaço de interação e apoio que estendeu a sala de aula para o ambiente digital, permitindo um acompanhamento mais pormenorizado das atividades e promovendo o envolvimento dos estudantes com o projeto de forma integrada e dinâmica.

### 2.1.1. Momento 1 - Embarque na aventura poética

O projeto foi iniciado com o objetivo de compreender as conceções iniciais dos estudantes sobre a poesia. Para isso, foram realizados dois momentos: o preenchimento de um questionário e um *brainstorming* por escrito<sup>8</sup> na plataforma *Mentimeter*.

Após essa fase, os estudantes participaram de uma atividade de audição, em que ouviram duas declamações ([Guiado por Solavancos](#) da Página Solta e [A Bailarina](#) de Cecília Meireles) e duas músicas ([Asas Delta](#) dos Clã e [Não me leves a mal](#) dos HMB). Antes da audição, para antecipar a temática e preparar os estudantes, foi realizado um *brainstorming* verbal<sup>9</sup>, como ilustrado na Figura 3, o que despertou o interesse pela poesia e ajudou os estudantes a compreender que as letras das músicas podem ser também poemas.

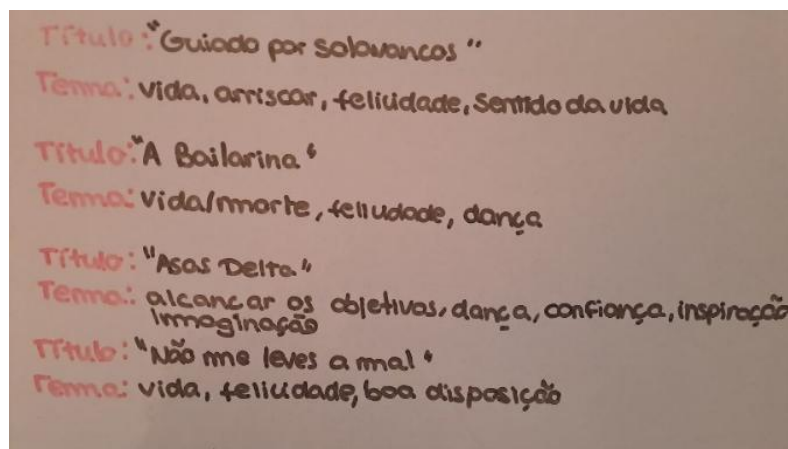
---

<sup>8</sup> *brainwriting*, termo utilizado por Coutinho e Bottentuit (2007)

<sup>9</sup> *written brainstorming*, termo utilizado por Coutinho e Bottentuit (2007)

### Figura 3

Antecipação da temática das declamações/músicas



Após a audição, foi feito um novo brainstorming por escrito através do *Mentimeter* (cf. Anexo N), na qual os estudantes compararam as suas ideias antes e depois da audição, baseando-se apenas nos títulos das obras. Isso permitiu criar um suporte consistente para as discussões e reflexões posteriores.

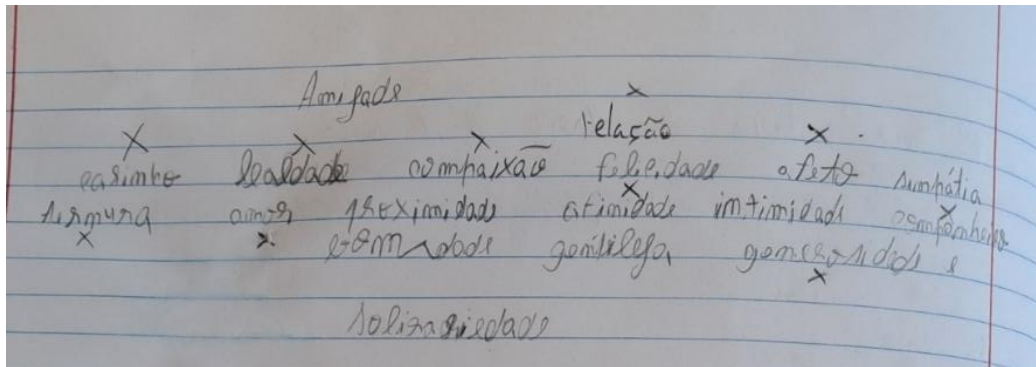
#### 2.1.2. Momento 2 – Explorando as Paragens Encantadas da Poesia

Neste momento, os estudantes foram convidados a construir letras para as "canções à espera de palavras" no site [Cantar Mais](#). Iniciamos com uma exploração coletiva do site para conhecer as suas funcionalidades, seguida pela escolha das músicas que gostariam de trabalhar.

A atividade de escrita foi realizada de forma colaborativa em pares heterogéneos em termos de aprendizagem, de modo a promover a ajuda mútua. Para facilitar o início da escrita, os estudantes realizaram um *brainstorming* de palavras lembradas pela música, como podemos visualizar na Figura 4, o que os ajudou a desenvolver as letras. As produções foram partilhadas no [Padlet](#), conforme mostrado na Figura 5, promovendo a construção coletiva do conhecimento, conforme defendem Silva (2008) e Mestre (s.d.).

Figura 4

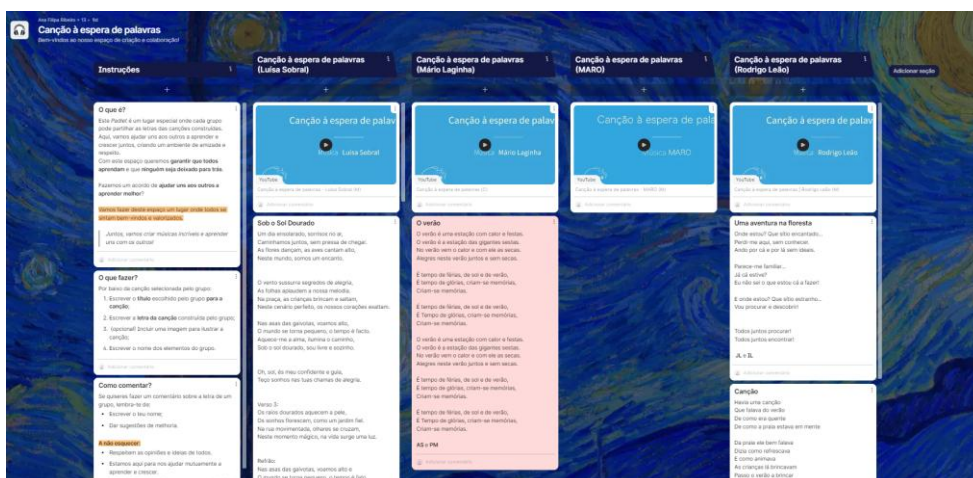
Brainstorming para iniciar a construção da letra da canção



O registo de um *brainstorming*, conforme ilustrado pela Figura 4, foi realizado por dois estudantes, como etapa inicial para a construção da letra de uma canção. Neste exercício, palavras e ideias relacionadas com o tema "Amizade" foram exploradas e organizadas de forma livre e criativa, refletindo conceitos como "lealdade", "confiança", "afeto" e "companheirismo". Este tipo de atividade fomenta a expressão coletiva e promove o pensamento divergente, incentivando os estudantes a partilharem as suas ideias e associações. Além disso, o uso do brainstorming proporciona um espaço para que a criatividade seja valorizada e para que o grupo se envolva ativamente no processo criativo, contribuindo para o enriquecimento da experiência educativa e para a construção colaborativa de significados.

Figura 5

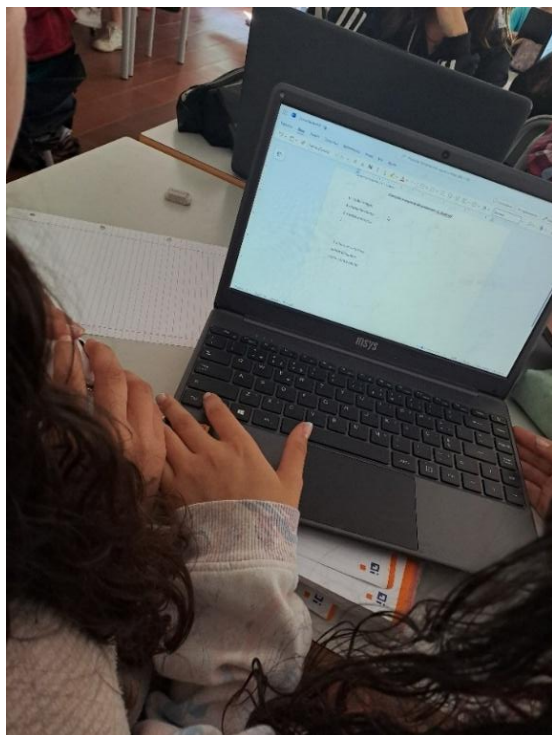
Padlet "Canção à espera de palavras"



A Figura 6 ilustra um momento de aprendizagem e escrita colaborativa, no qual duas estudantes trabalham juntas na construção da letra para a canção selecionada, refletindo um ambiente de aprendizagem colaborativa. A proximidade entre as estudantes e a partilha ativa de ideias demonstram o valor da colaboração no processo educativo, permitindo que cada uma contribua com diferentes perspectivas. Esta dinâmica promove a troca de conhecimentos e o enriquecimento mútuo, sendo especialmente relevante no desenvolvimento de competências textuais e expressivas. A prática da escrita colaborativa, como evidenciado na figura, promove um maior envolvimento com a atividade, possibilitando uma exploração mais criativa e significativa da tarefa.

### **Figura 6**

#### *Escrita Colaborativa das canções*



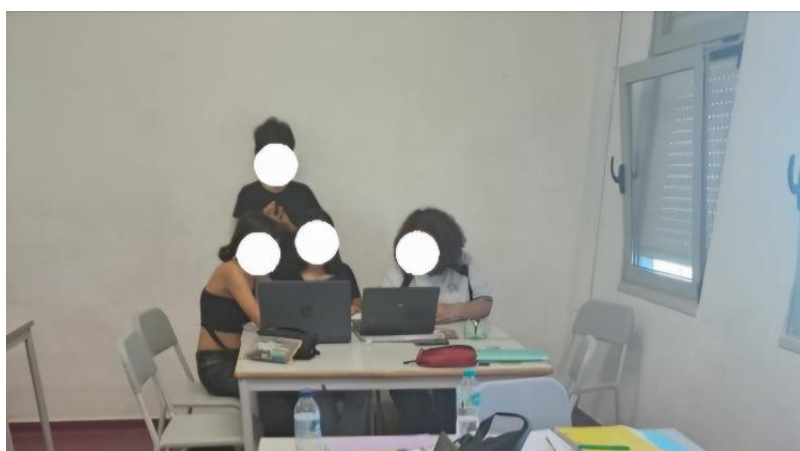
A partilha das letras teve um papel importante, pois, além de dar sentido ao trabalho, reforçou a comunidade de aprendizagem. Durante todo o processo, o objetivo foi criar um ambiente que favorecesse a expressão criativa dos estudantes, como sugerido por Azevedo et al. (2018), e estimular a produção poética, reconhecendo que “a atividade poética é uma atividade que só pode realizar-se na descontração, na alegria e no prazer” (Jean, 1995, p. 196).

### 2.1.3. Momento 3 - Desembarque na Ilha Encantada da Poesia

Quando os grupos já haviam finalizado as letras das canções e verificado as sílabas métricas com os ritmos das músicas, os pares foram reorganizados em grupos de trabalho, respeitando as dinâmicas de amizade e colaboração. Em seguida, foi proposta uma exploração das letras produzidas pelos colegas, em pequenos grupos, usando uma “[roleta](#)”, como podemos observar na Figura 7.

#### **Figura 7**

*Exploração das letras construídas em pequenos grupos*



A figura retrata um momento de exploração dinâmica das letras construídas pelos estudantes em pequenos grupos. Através da utilização de uma "roleta", os grupos foram desafiados a realizar leituras criativas, como ler sem utilizar uma letra específica (por exemplo, a letra "A") ou fazer uma leitura dramatizada do texto, como se estivessem zangados ou num conto de fadas. Esta abordagem promove o envolvimento lúdico e estimula a criatividade e a expressividade dos estudantes, enquanto os incentiva a refletir sobre a estrutura das palavras e o impacto das suas escolhas linguísticas. A atividade também reforça o trabalho em grupo, promovendo a interação e a colaboração entre os estudantes, elementos fundamentais para a aprendizagem significativa.

Foi solicitado que os estudantes votassem para escolher qual letra treinariam e gravariam, como é visível na Figura 8. Como defendido por Trevisan (2012), a votação contribuiu para envolver os estudantes na decisão do próximo passo. Deste modo, a votação da letra para a gravação da canção constitui um momento significativo do processo criativo, pois envolve a participação ativa dos estudantes na tomada de decisões, como é ilustrado pela Figura 8. Este momento não só promove a autonomia e o sentido de pertença ao projeto,

mas também incentiva a escuta ativa e o respeito pelas opiniões dos colegas. Além disso, ao escolherem em conjunto a letra a ser gravada, os estudantes vivenciam a importância do consenso e da valorização do trabalho coletivo, reforçando competências interpessoais e colaborativas. Esta etapa culmina o trabalho de escrita e exploração criativa, evidenciando o compromisso do grupo com o resultado final.

### Figura 8

*Votação da letra para cantarem durante a gravação*



Após a votação, os grupos foram para uma sala para ensaiar e gravar as canções, como é visível na Figura 9, com o objetivo final de criar um [podcast](#). O material foi pensado inicialmente ser publicado no Spotify, contudo, devido à dificuldade, foi criado no YouTube, permitindo a partilha das produções com a comunidade escolar.

## Figura 9

*Gravação das letras das canções por alguns grupos*



A gravação das letras das canções pelos grupos representa um momento culminante do projeto, em que os estudantes colocam em prática todo o trabalho colaborativo desenvolvido ao longo das atividades. Este processo não só permite que eles experimentem a materialização das suas ideias criativas, mas também vivenciem a integração entre poesia e música de forma concreta e significativa.

Além disso, a gravação também é um momento de valorização do esforço dos estudantes, ao proporcionar uma experiência palpável e memorável, que ultrapassa o ambiente escolar e conecta a aprendizagem com práticas reais. Este tipo de atividade contribui para aumentar a confiança dos estudantes nas suas capacidades expressivas e criativas, enquanto fortalece os laços entre os colegas, promovendo a partilha e a celebração conjunta das conquistas do grupo.

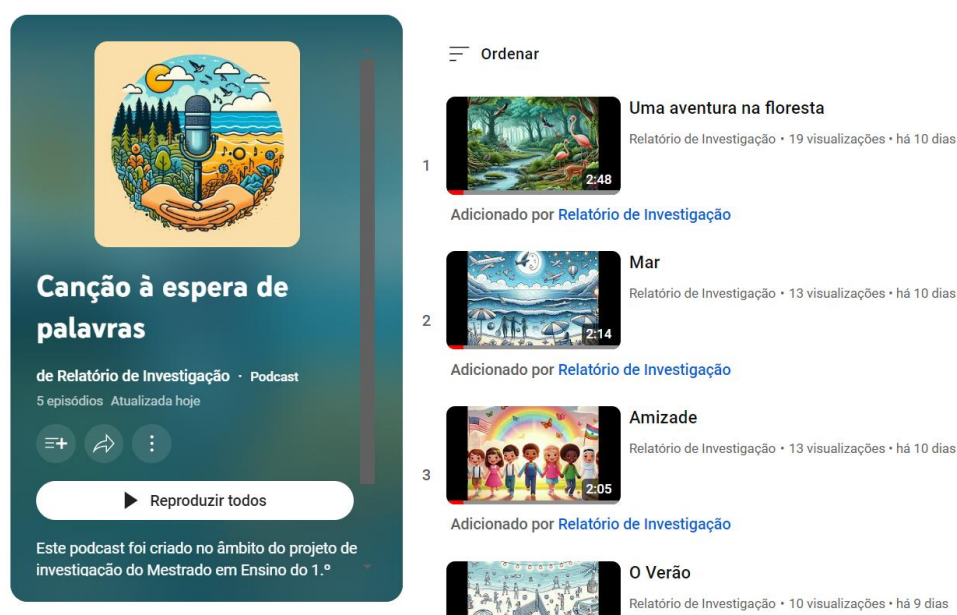
Para complementar o projeto, foi solicitado que os estudantes criassem uma capa visual para o podcast utilizando Inteligência Artificial (IA). Assim, foram orientados a descrever a imagem que queriam, considerando elementos como cores, cenários e emoções, o que os

incentivou a refletir sobre a relação entre imagem e som. Esta etapa incentivou-os a pensar sobre como traduzir as sensações e as mensagens da música para uma imagem visual e a formular instruções claras e criativas para a IA.

Por fim, o produto final, presente na Figura 10, foi disponibilizado na plataforma Microsoft Teams.

## Figura 10

*Podcast criado no Youtube*



Em suma, a intervenção pedagógica demonstrou como a integração da poesia e da música, aliada ao uso de ferramentas digitais, enriqueceu significativamente as experiências de aprendizagem dos estudantes, promovendo o envolvimento, a autonomia e a criatividade. No capítulo seguinte, serão analisados e discutidos os dados recolhidos ao longo da intervenção, de modo a fundamentar as conclusões e reflexões sobre o desempenho e os contributos desta proposta educativa.

### **3. Análise e discussão dos dados**

Neste capítulo, será realizada a análise dos dados recolhidos durante a intervenção pedagógica, com base nos diferentes métodos utilizados. A análise será dividida em duas partes: primeiro, será feita a comparação das concepções iniciais e finais dos estudantes; em seguida, será discutida a evolução das concepções iniciais e finais da professora cooperante. A partir desses dados, será proposta uma reflexão sobre os principais contributos para a Educação Literária, com a síntese das ideias centrais que emergiram deste estudo.

#### **3.1. Comparação das concepções iniciais e finais dos estudantes**

Esta secção apresenta uma análise comparativa das concepções iniciais e finais dos estudantes sobre a poesia, recolhidas por meio de questionários e entrevistas. Segundo Madeira (2005), a concepção é um conjunto de conhecimentos implícitos que os indivíduos têm sobre determinado tema, aceites como verdadeiros, mas que podem ser questionados futuramente. Por outro lado, para Watson (2015), a concepção inclui aspetos conceptuais, valorativos, afetivos e episódicos, refletindo como os indivíduos percebem e interpretam as informações com base nas suas experiências e valores pessoais.

A análise das respostas foi estruturada segundo três categorias principais: conceptuais (conhecimento sobre o que é a poesia), valorativas (o valor ou importância atribuída à poesia) e afetivas (sentimentos e atitudes em relação à poesia) (Watson, 2015). Além dessas categorias, considerou-se que a influência da música, como ferramenta pedagógica incorporando a poesia, através da sonorização, tornou a experiência mais envolvente e facilitou a compreensão emocional dos textos poéticos.

A comparação das concepções iniciais e finais dos estudantes é apresentada na Tabela 2.

**Tabela 2**

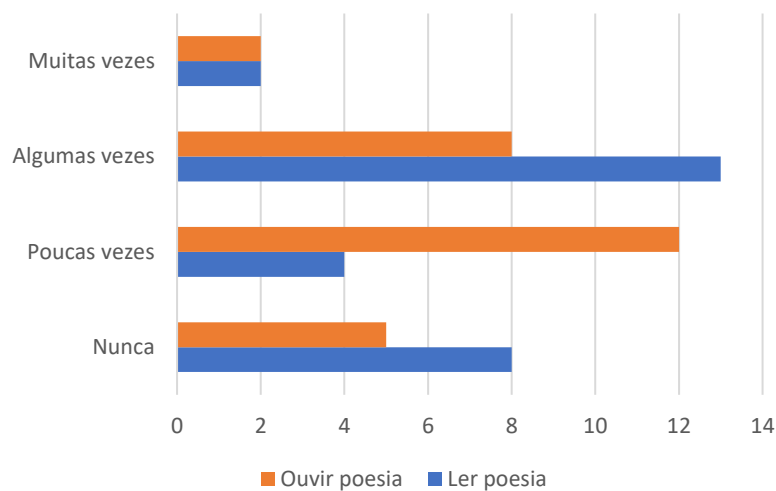
*Comparação das Concepções iniciais e finais dos estudantes*

Temática	Tipo de concepção	Concepções iniciais	Concepções finais
<b>Audição, Escrita, Leitura e Gravação</b>	<b>Relativa ao conhecimento</b>	<p>A prática de leitura de poesia era mais frequente em comparação com a audição, que era considerada "poucas vezes" ou "nunca" para a maioria dos estudantes (Gráfico 1).</p>	<p>Após as atividades, a leitura, através da "roleta", despertou maior interesse e interação (Diário de Bordo, 22/05/2024).</p> <p>"CJ: Eu gostei mais de ler o poema sem a letra "A", mas também foi o mais difícil." (Anexo E).</p> <p>A escrita de poesia foi vivenciada num ambiente colaborativo, promovendo uma abordagem mais positiva e criativa (Diário de Bordo, 08/05/2024).</p> <p>"GP: Gostei de produzirmos os poemas em pares" (Anexo E)</p> <p>A gravação foi considerada uma experiência inovadora, motivando os estudantes a valorizarem as suas próprias produções poéticas (Diário de Bordo, 29/05/2024).</p> <p>"Todos: Gostei de fazer a gravação." (Anexo E)</p>
	<b>Valorativa</b>	<p>A leitura era ocasionalmente valorizada, mas a audição era compreendida como pouco interessantes (Gráfico 1).</p>	<p>A audição e a gravação, tornaram-se mais valorizadas, enquanto a escrita passou a ser vista como uma oportunidade para explorar ideias criativas (Anexo E).</p>

<p><b>Atividades, Envolvimento e Mudança</b></p>	<p><b>Afetiva</b></p> <p>Os estudantes demonstravam pouco envolvimento nas atividades relacionadas à poesia, com atitudes de indiferença ou desinteresse em grande parte da turma (Gráfico 2). A poesia era vista como algo "abstrato" e desconectado do cotidiano. (Gráfico 2)</p>	<p>As atividades de sonorização e gravação promoveram um maior envolvimento.</p> <p>“LS: Gostei da parte com “uma canção à espera de palavras” fazermos uma letra e depois ainda cantarmos. Isso foi bastante giro.” (Anexo E)</p> <p>Os estudantes participaram ativamente na exploração de ritmos, sons e palavras, compreendendo a poesia como algo dinâmico e relevante (Diário de Bordo, 08/05/2024).</p> <p>“JL: Eu gostei de estarmos a aprender e, por exemplo, quando alguém não estava no tom nós dizíamos aí é mais agudo, mais grave, etc... Mas tínhamos de nos desenvencilharmos todos.” (Anexo E)</p> <p>A mudança foi significativa, especialmente nos estudantes que inicialmente se mostravam desmotivados.</p>
<p><b>Perspetivas para o Futuro</b></p>	<p><b>Relativo ao conhecimento</b></p> <p>A poesia não era vista pelos estudantes como algo importante ou como parte do seu desenvolvimento criativo. Muitos a consideravam limitada ao ambiente escolar e às exigências formais (Gráfico 3).</p> <p><b>Valorativa</b></p>	<p>As perspetivas para o futuro mudaram, com os estudantes a compreenderem a poesia como uma forma de expressão que pode ser integrada em várias áreas. Vários estudantes mencionaram a intenção de continuar explorando a poesia por meio da música e da escrita, reconhecendo o seu potencial para transmitir sentimentos e ideias (entrevista, 29/05/2024).</p>

## Gráfico 1

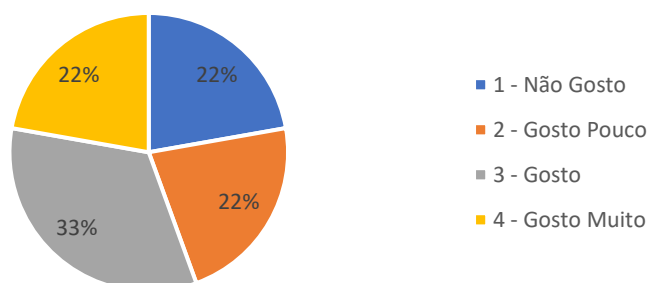
### Conceção valorativa inicial



O presente gráfico ilustra a frequência com que os estudantes leem e ouvem poesia. A prática de leitura ocorre "algumas vezes" para a maioria, enquanto a audição é menos frequente, ocorrendo "poucas vezes" ou "nunca" para muitos. Em seguida será apresentado um gráfico relativo à conceção afetiva inicial dos estudantes.

## Gráfico 2

### Conceção afetiva inicial (%)



Este gráfico representa o desinteresse inicial dos estudantes pela poesia, com 22% afirmando desinteresse total. O desinteresse associado à poesia também pode ser causado

devido às concepções associadas ao conhecimento inicial dos estudantes, como é possível observar no gráfico seguinte.

### Gráfico 3

*Ilustração das concepções associadas ao conhecimento inicial dos estudantes*



O Gráfico 3 mostra que, além de os estudantes associarem a poesia a "sentimentos" e "imaginação", alguns também a relacionam com elementos como "versos", "organização" e "frases".

As concepções iniciais dos estudantes sobre a poesia refletiam uma compreensão bastante limitada, predominantemente associada à ideia de rima e estrutura textual. Muitos viam a poesia como uma tarefa escolar imposta, sem grande conexão com as suas experiências pessoais. A escrita de poesia, por sua vez, era considerada difícil e desmotivadora, sendo explorada de maneira superficial, e a audição, quase inexistente, era vista como um componente fora do currículo nas aulas de Português.

No entanto, a introdução de atividades diversificadas, que envolveram audição, escrita, leitura e sonorização, proporcionou uma mudança significativa nas concepções dos estudantes sobre a poesia. A maioria dos estudantes passou a compreender a poesia não apenas como um conjunto de palavras, mas como uma forma de expressão de sentimentos e criatividade. Como "LS: (...) tudo o que nós falamos é poesia" (cf. Anexo E). Esse processo envolveu a exploração de diferentes formas de interação com o texto, como a leitura em voz alta, a gravação e, especialmente, a sonorização da poesia, que trouxe uma nova dimensão à experiência literária.

A música desempenhou um papel crucial nesse processo de transformação. A audição de poesia acompanhada por música despertou o interesse dos estudantes,

promovendo uma ligação emocional mais profunda com os textos poéticos (Diário de Bordo, 20/05/2024). A poesia, antes vista de forma rígida e distante, passou a ser interpretada como algo dinâmico e relevante para a expressão de emoções e ideias. A interação entre som, ritmo e palavras permitiu aos estudantes compreenderem a poesia de uma maneira mais integradora e sensível, ampliando as suas concepções sobre o potencial do texto poético.

Além disso, as atividades de gravação, que inicialmente foram vistas com certa resistência, também se revelaram um ponto de reviravolta no envolvimento dos estudantes com a poesia (Diário de bordo, 10/05/2024). A criação das suas próprias produções poéticas, gravadas e depois ouvidas, proporcionou uma experiência única para muitos (Anexo E). Esse processo não só despertou a valorização da poesia como um meio de expressão pessoal, mas também promoveu uma maior compreensão sobre a importância do som e do ritmo dentro da própria prática literária.

A concepção relativa ao conhecimento também foi enriquecida ao longo dessas atividades. Após a integração da música e da sonorização, os estudantes compreenderam que a poesia não é apenas sobre palavras, mas sobre o ritmo, o som e a forma como os textos podem ser interpretados de diversas maneiras.

Por exemplo, o/a estudante JL considerou que a escuta de poemas ofereceu “conhecimento de outras dimensões da poesia” e GP acrescenta que ofereceu “algum vocabulário”. Além disso, BL constatou que a escuta de poemas foi “uma forma diferente de conhecer a poesia” (Anexo E).

Por fim, as concepções dos estudantes sobre a poesia mudaram significativamente, principalmente no que diz respeito à sua relevância para o futuro. Inicialmente vista como uma obrigação escolar, a poesia passou a ser reconhecida como uma forma de expressão criativa. Vários estudantes mencionaram preferência de continuar a explorar a poesia por meio da música e da escrita, reconhecendo o seu potencial para transmitir sentimentos e ideias (Anexo E). A/O estudante JL afirmou que, no futuro, “devíamos ouvir para percebermos como é que as pessoas que são mais ou menos poetas falam ou escrevem, para conhecermos a forma deles” (Anexo E).

Assim, a integração da música e da sonorização da poesia não só alargou a compreensão dos estudantes sobre a poesia, mas também proporcionou um enriquecimento emocional e intelectual significativo, resultando num maior envolvimento e valorização dessa prática.

### 3.2. Comparação das concepções iniciais da professora cooperante

Nesta secção, analisarei a evolução das concepções da professora cooperante sobre a poesia e a Educação Literária, baseada numa entrevista semiestruturada. A análise seguiu os três tipos de concepções previamente aplicados aos estudantes: conceptuais, valorativas e afetivas (Watson, 2015), com o intuito de compreender como as atividades realizadas influenciaram a visão da professora sobre a poesia enquanto ferramenta pedagógica.

A Tabela 3 sintetiza as concepções iniciais e finais da professora cooperante, destacando como a integração de atividades interdisciplinares, em particular a sonorização, impactou a sua concepção e valorização da poesia no contexto educativo.

**Tabela 3**

*Comparação das Concepções Iniciais e Finais da professora cooperante*

Concepção	Concepções Iniciais	Concepções Finais
<b>Relativas ao conhecimento</b>	Poesia vista como prática de leitura formal, focada no desenvolvimento das competências leitoras, sem integração com outras áreas (entrevista, 10/06/2024).	Poesia compreendida como prática interativa e expressiva, com a música como elemento integrador que aprofunda a compreensão emocional e sensorial dos estudantes (entrevista, 10/06/2024).
<b>Valorativas</b>	A poesia era valorizada principalmente pelo seu potencial educativo, mas sem conexão com outras disciplinas, especialmente a música (entrevista, 10/06/2024).	A poesia passou a ser vista como uma prática interdisciplinar valiosa, com a música ampliando a sua relevância educativa e emocional (entrevista, 10/06/2024).
<b>Afetivas</b>	Interesse moderado, com a poesia sendo vista como uma obrigação curricular desafiadora e pouco envolvente (entrevista, 10/06/2024).	Interesse elevado e entusiasmo crescente, com os estudantes motivados a explorar a poesia de forma mais criativa e expressiva, especialmente ao combiná-la com música (Notas de campo, 30/04/2024).

Inicialmente, a professora cooperante compreendia a poesia predominantemente como uma ferramenta formal e técnica para o desenvolvimento de competências de leitura, sem explorar dimensões expressivas, como a musical. Contudo, após observar as atividades interdisciplinares, incluindo a articulação com a Educação Musical, e observar as reações dos estudantes, a sua concepção sobre o uso da poesia alterou-se.

Passou a compreender a poesia não só como um conteúdo obrigatório, mas como uma prática interativa e emocionalmente envolvente. A sonorização da poesia, que envolveu a criação de experiências sonoras que acompanharam a leitura, evidenciou para a professora o valor de uma abordagem interdisciplinar, em que a música ajudou a aprofundar a interpretação emocional dos estudantes, tornando o estudo da poesia mais acessível e cativante.

A valorização da poesia, então, expandiu-se de uma ferramenta educativa convencional para uma prática interdisciplinar, com a capacidade de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. A motivação da professora cooperante para explorar a poesia de maneira criativa e expressiva cresceu significativamente, à medida que percebia os efeitos positivos da música na resposta dos estudantes, reforçando o impacto educativo e afetivo da poesia.

### **3.3. Discussão dos principais contributos para a Educação Literária e síntese das ideias principais**

Os dados recolhidos demonstram que a sonorização e as atividades expressivas tiveram um impacto significativo nas concepções dos estudantes e da professora sobre a poesia. A implementação de metodologias ativas evidenciou que a integração da música com a poesia enriquece a Educação Literária, permitindo uma compreensão mais ampla e emocional da poesia.

Os principais contributos das atividades para a Educação Literária são apresentados na Tabela 4, segundo os tipos de concepções defendidos por Watson (2015).

#### Tabela 4

*Principais contributos das atividades para a Educação Literária*

<b>Tipo de Conceção</b>	<b>Contributo</b>
<b>Relativas ao conhecimento</b>	Aumento da compreensão da poesia, passando de uma visão limitada para uma apreciação como forma de expressão criativa, em vez de uma leitura passiva
<b>Valorativas</b>	Aumento da valorização da poesia, não apenas como conteúdo curricular, mas como um componente essencial para a expressão pessoal e o desenvolvimento integral dos estudantes
<b>Afetivas</b>	Consolidação do vínculo afetivo com a poesia, gerando uma atitude positiva em relação ao conteúdo e promovendo um envolvimento emocional mais profundo.

Os resultados sugerem que a abordagem interdisciplinar, que combina poesia e música, possibilitou um aprofundamento nas concepções conceituais, valorativas e afetivas de todos os envolvidos. Ao transformar a poesia numa prática dinâmica e interativa, o estudo contribuiu para uma concepção mais positiva e abrangente sobre a importância da poesia na Educação Literária. A música desempenhou um papel crucial no envolvimento dos estudantes pela poesia, tornando-a mais acessível, envolvente e significativa, especialmente para aqueles que inicialmente demonstravam resistência.

Além disso, o recurso a ferramentas digitais, como o Microsoft Teams, o processador de texto e o Padlet, desempenhou um papel significativo no envolvimento dos estudantes e no desenvolvimento da sua autonomia. O Microsoft Teams foi utilizado como um espaço de acesso a documentos, permitindo que os estudantes realizassem, de forma autónoma, os Planos de Trabalho e as etapas do projeto desenvolvido. O processador de texto facilitou a escrita e a edição colaborativa de poemas, promovendo uma experiência prática e criativa. Por sua vez, o Padlet funcionou como um mural digital, em que os estudantes puderam publicar as suas criações, visualizar os trabalhos dos colegas e receber feedback em tempo real, estimulando o sentido de comunidade de aprendizagem e valorização das produções.

Essas ferramentas não apenas tornaram as atividades mais dinâmicas, mas também ajudaram a integrar tecnologia à Educação Literária, aumentando as possibilidades de expressão e promovendo o envolvimento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem.

A implementação da sonorização na Educação Literária confirmou que a combinação de elementos musicais e poéticos não só facilita a compreensão textual, mas também aumenta a expressão emocional e criativa dos estudantes, promovendo uma aprendizagem holística.

### **3.4. Síntese:**

A análise da evolução das concepções dos estudantes e da professora cooperante sobre a poesia, bem como dos contributos das atividades de sonorização e interdisciplinaridade, revela um processo transformador no ensino da poesia. Inicialmente, a poesia era vista pelos estudantes e pela professora cooperante como uma prática de leitura formal, com foco exclusivo no desenvolvimento de competências leitoras. Essa concepção reduzia a poesia a uma atividade curricular, pouco valorizada e frequentemente desmotivadora, especialmente quando associada à escrita. No entanto, as atividades desenvolvidas, que integraram audição, escrita, leitura e sonorização com a música, proporcionaram uma mudança significativa. A poesia passou a ser considerada como uma prática envolvente e expressiva, permitindo aos estudantes não apenas compreenderem a poesia de maneira mais profunda, mas também estabelecerem uma conexão emocional com ela. Na entrevista, IL afirmou que “parecia que estávamos a virar poetas” (Anexo E). A música desempenhou um papel fundamental nesse processo, transformando a poesia numa experiência ativa, que superou as barreiras formais e ajudou a despertar o interesse e a motivação dos estudantes.

A professora cooperante, inicialmente focada no aspeto mais formal da poesia, também experienciou uma evolução nas suas concepções. Ao integrar a música nas atividades, reconheceu o valor da poesia como uma prática interdisciplinar, alargando o seu potencial educativo e permitindo que os estudantes se envolvessem de forma mais significativa no processo de aprendizagem.

Os contributos observados refletem uma transformação nas concepções de ambos os grupos, com um aumento significativo na valorização da poesia. Para os estudantes, a poesia ajudou na promoção do desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A música, ao ser integrada nas atividades, teve um papel essencial ao facilitar a interpretação dos textos, enquanto incentivava os estudantes a explorar diferentes formas de comunicação. Do ponto de vista afetivo, a poesia foi capaz de criar um vínculo mais profundo com os estudantes, estimulando um maior envolvimento emocional e, conseqüentemente, uma atitude mais positiva em relação à aprendizagem.

Em suma, a articulação entre poesia e música revelou-se como uma prática eficiente na promoção de uma aprendizagem significativa, em que o conhecimento, a valorização e a afetividade se entrelaçam. A experiência proporcionou uma existência mais rica e promotora da poesia, enriquecendo a prática pedagógica e fortalecendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Este processo destacou a importância da interdisciplinaridade no ensino da poesia, fornecendo uma base sólida para futuras práticas pedagógicas que procurem integrar a Educação Artística no desenvolvimento educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.”* (Freire, 1981)

Com a análise e comparação dos resultados das concepções iniciais, tanto dos estudantes quanto da professora cooperante, foi possível refletir sobre todo o processo de intervenção pedagógica desenvolvido durante o *Estágio nos 1.º e 2.º ciclos*, com o objetivo de responder à questão de investigação. Este capítulo visa sintetizar o estudo realizado, estabelecendo uma relação clara com as questões de partida que nortearam esta investigação. A estrutura do capítulo organiza-se em três seções principais: inicialmente, será feita uma análise conclusiva das aprendizagens obtidas, com base nos dados recolhidos e na reflexão crítica das respostas às questões de pesquisa; em seguida, será apresentada uma reflexão sobre o percurso académico e profissional vivenciado, destacando os desafios enfrentados durante a intervenção pedagógica e as estratégias metodológicas adotadas; por fim, discutirei o impacto do estudo no desenvolvimento do meu perfil profissional, evidenciando os contributos que este trabalho trouxe para a minha prática educativa e para a minha visão enquanto profissional de educação.

Neste sentido, foram estabelecidos objetivos que permitiram responder à questão de investigação. Assim, o estudo teve como objetivos:

- Compreender de que forma a integração de poesia e música pode promover experiências significativas, articulando competências textuais e expressivas.
- Compreender como a sonorização de poesia pode contribuir para a expressão criativa e o desenvolvimento das competências orais e escritas em estudantes do 6.º ano.

De modo a responder à questão de investigação, **“De que forma podem os estudantes desenvolver aprendizagens significativas por meio da articulação poesia-sonorização?”**, foi essencial considerar a integração de uma prática pedagógica que envolvesse a combinação de elementos literários e musicais. A articulação entre poesia e sonorização permitiu aos estudantes explorar a poesia de uma maneira mais dinâmica, transformando-a de uma atividade puramente literária numa experiência sensorial e criativa. Ao envolver os estudantes na escuta, leitura e escrita e sonorização dos textos poéticos, foi possível construir um ambiente de aprendizagem mais completo e envolvente. A escuta de poemas e músicas permitiu aos estudantes conhecer outras dimensões da poesia. Com a entrevista em *Focus Group* foi possível reconhecer testemunhos como:

IL: “Foi um momento muito bom, porque parecia que estávamos a virar poetas.”

LT: “Foi bom, porque assim tivemos mais conhecimento sobre a poesia.”

JL: “Tivemos conhecimento de outras dimensões da poesia.”

LS: “Eu achei uma forma diferente de trabalharmos, mas divertida e de maneira a conseguirmos compreender.”

Em seguida, a escrita colaborativa possibilitou aos estudantes uma forma mais ativa de explorar a poesia, escrevendo letras para canções. O trabalho em equipa estimulou a criatividade e favoreceu o desenvolvimento das competências linguísticas de forma prática e reflexiva. A partilha de ideias, a construção coletiva do texto e a troca de opiniões entre os estudantes foram momentos importantes para o fortalecimento da compreensão crítica da poesia. Além disso, a articulação com a música e a sonorização trouxe um outro nível de envolvimento, criando uma ponte entre diferentes formas de expressão artística que, de forma integrada, facilitaram a internalização dos conteúdos abordados.

A partir dos testemunhos recolhidos durante a entrevista em *Focus Group*, é possível perceber que os estudantes tiveram uma experiência de aprendizagem mais rica e significativa, através de partilhas como:

- JL: “Eu achei mais desafiante a parte em que estávamos a escrever porque tínhamos de puxar muito pela imaginação. Também gostei muito da parte em que estávamos a cantar, porque é diferente. Em vez de a gente estar vidrados a olhar para um PowerPoint e para um manual, estamos a aprender de forma diferente e estamos a dar matéria na mesma”
- LS: “Gostei da parte com “uma canção à espera de palavras” fazermos uma letra e depois ainda cantarmos. Isso foi bastante giro.”
- GP: “Gostei de produzirmos os poemas em pares. Acho que foi fixe.”
- MF: “Tivemos de trabalhar mais para conseguir encaixar o poema na música”
- IB: “[O que gostei menos] foi o início, porque tínhamos menos ideias”

Relativamente à leitura, os estudantes manifestaram todos uma reação positiva e entusiástica à atividade de leitura dos poemas através de uma roleta, que propôs diferentes formas de expressar os textos, como ler sem a letra "A", de maneira zangada, ou como uma tartaruga. A diversidade nas abordagens de leitura proporcionou momentos de reflexão e criatividade, incentivando os estudantes a explorarem a poesia de formas não convencionais e a pensarem na expressão vocal e no significado das palavras de maneiras novas. Como alguns estudantes disseram:

- CJ: “Eu gostei mais de ler o poema sem a letra 'A', mas também foi o mais difícil.”

- JL: “Para mim, a parte mais difícil foi ler de maneira zangada. Não me estava a saber expressar, mas foi um desafio fixe.”
- AS2: “Para mim também foi ler de maneira zangada, porque não estava a conseguir fazer.”
- LS: “Foi engraçado, porque lemos de formas diferentes e rimos...”
- GP: “O que achei mais difícil foi ler como se fosse uma tartaruga. Não percebi.”
- JM: “E também [o mais difícil foi ler] como um conto de fadas.”

No que diz respeito à segunda questão de investigação: **“Como pode a exploração da sonorização de textos poéticos incentivar o gosto e o interesse dos estudantes pela leitura e escrita de poesia?”**, os resultados obtidos destacaram uma transformação significativa nas conceções dos estudantes sobre a poesia.

Inicialmente, as conceções dos estudantes mostraram-se bastante limitadas e desinteressadas. Como demonstrado pelos gráficos iniciais, a frequência de leitura e audição de poesia era reduzida, sendo que a maioria dos estudantes lia poesia apenas “algumas vezes” e a ouvia “poucas vezes” ou “nunca”. Este desinteresse inicial também era refletido nas conceções afetivas, com 22% dos estudantes expressando desinteresse total pela poesia. Frases como “TM: Não gosto. Não gosto de poemas” ou “TM: Não [gostei de fazer as canções]. É poemas à mesma, eu não gosto de escrever.” revelam esta visão inicial negativa e distanciada da poesia.

No que diz respeito às conceções associadas ao conhecimento, as palavras mais frequentemente mencionadas, como “rimas”, “versos” e “poeta”, demonstravam uma visão técnica e rígida, sem ligação afetiva com os textos poéticos.

Contudo, a implementação de atividades práticas centradas na sonorização dos textos poéticos promoveu uma mudança positiva e profunda nas conceções finais dos estudantes, como documentado nas respostas recolhidas. Por exemplo, um estudante afirmou: “DR: Foi diferente porque as professoras não costumam fazer isso normalmente. Foi um momento para relaxar, diria eu.”, enquanto outro mencionou: “LS: Foi uma forma de trabalhar e de usar este capítulo do manual. Não usámos o manual, mas usámos porque íamos procurar informação para fazer as fichas. Mas não diretamente, que era algo que nós já estávamos a fazer. Era uma coisa que já estávamos fartos.”.

Estes testemunhos revelam como a sonorização não apenas aproximou os estudantes da poesia, mas também a transformou numa experiência criativa, dinâmica e envolvente.

Este processo de alteração do sentido demonstra que a articulação entre poesia e música, particularmente por meio da sonorização, foi determinante para aumentar o interesse

pela leitura e escrita poéticas, como por exemplo “DR: Não gosto à mesma, mas aumentou mais um bocadinho o interesse.”.

Além disso, o entusiasmo dos estudantes também se refletiu nos testemunhos de todos os estudantes recomendarem estas atividades para o trabalho do texto poético no 6.º ano. Estas observações estão em linha com autores como Colomer (1991), Bastos (1992) e Azevedo et al. (2018), que defendem que as experiências artísticas promovem aprendizagens mais significativas e uma ligação emocional mais forte com os textos literários.

Em síntese, a integração da música através da sonorização de poesia proporcionou uma metodologia pedagógica eficaz para desenvolver competências de leitura e escrita, enquanto motivou os estudantes, transformando a poesia numa prática criativa e envolvente. Os depoimentos mostram como esta abordagem desconstruiu a visão inicial negativa dos estudantes, convertendo a poesia numa experiência positiva e relevante no contexto escolar.

Durante a intervenção pedagógica surgiram vários desafios que, desde o início estava consciente que poderiam ocorrer. Um dos principais desafios foi a dificuldade em articular com o docente de Educação Musical da turma. Para colmatar esta dificuldade, e visto que possuo conhecimentos de música, tomei a iniciativa de articular as duas disciplinas sozinha. Essa abordagem, embora tenha requerido uma adaptação significativa no planeamento e na organização das atividades, permitiu uma maior flexibilidade no desenvolvimento das tarefas e garantiu uma integração mais coesa entre as duas áreas. A falta de uma colaboração direta com o docente de música, embora desafiadora, também proporcionou um espaço para a minha autonomia e desenvolvimento profissional, uma vez que me permitiu explorar e aplicar, na prática, a articulação curricular entre a poesia e a música de forma inovadora.

Por outro lado, outro dos principais desafios foi a gestão do tempo. Esta dificuldade surgiu, principalmente, porque optei por ter em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, o que exigiu uma maior adaptação do planeamento e das dinâmicas das sessões. Por exemplo, nas atividades que envolveram a escrita das letras para as canções, existiram diferentes ritmos de trabalho: por um lado, um par que acabou na primeira sessão e, por outro, vários pares que continuavam com dificuldades em escrever as letras, o que fez com que pensasse noutras atividades ou tarefas para disponibilizar aos respetivos grupos. Assim, após os vários pares terminarem, juntei-os para, em grupo, passarem para o momento seguinte. Ao considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, procurei criar momentos de trabalho diferenciado, permitindo que os estudantes mais rápidos avançassem nos desafios seguintes enquanto apoiava os que necessitavam de mais tempo. Essa abordagem, embora benéfica para garantir a inclusão de todos, trouxe complexidade à gestão do tempo, pois muitas vezes as sessões se estendiam além do previsto, ou era necessário redistribuir tarefas. Para minimizar este impacto, adotei estratégias como a

definição de prioridades claras para cada sessão e a flexibilização dos objetivos, ajustando-os conforme a resposta dos estudantes. Além disso, em várias ocasiões, recorri ao apoio dos estudantes que terminavam as tarefas mais rapidamente, pedindo-lhes que ajudassem os colegas com maior dificuldade. Essa abordagem não só promoveu um ambiente colaborativo, como também contribuiu para a criação de uma comunidade de aprendizagem, em que todos se sentiam valorizados e envolvidos no processo educativo. Essa prática revelou-se particularmente eficaz, pois permitiu que os estudantes mais rápidos consolidassem os seus conhecimentos ao explicá-los aos colegas, enquanto os estudantes com mais dificuldades beneficiavam de um acompanhamento próximo e de um modelo positivo de apoio. Apesar disso, foi necessário monitorizar continuamente essa dinâmica para garantir que todos os estudantes permanecessem envolvidos e que as atividades progredissem dentro dos limites temporais previstos. Esta experiência reforçou a importância de integrar estratégias de aprendizagem colaborativa para equilibrar os diferentes ritmos de trabalho/aprendizagem dos estudantes, promovendo, ao mesmo tempo, um sentido de pertença e cooperação no grupo.

Um terceiro obstáculo significativo foi a resistência inicial de alguns estudantes em relação à poesia como forma de expressão. Muitos deles associavam-na a uma prática formal e desinteressante, limitando o seu envolvimento nas primeiras sessões. Este desafio exigiu estratégias pedagógicas de modo a captar o interesse e mudar essa conceção. A utilização da música e da sonorização como elementos centrais revelou-se essencial para ultrapassar essa barreira, ao tornar a poesia mais acessível, dinâmica e próxima da realidade dos estudantes. Apesar disso, foi necessário um trabalho contínuo de motivação e mediação para envolver todos os estudantes, garantindo que reconhecessem o valor da poesia como uma forma de expressão pessoal e artística.

Por fim, outro desafio significativo foi a presença de dois estudantes falantes de outras línguas. Em vez de encarar essa situação como um obstáculo, percebi-a como uma oportunidade para o meu desenvolvimento profissional. O facto de ambos apresentarem dificuldades em compreender plenamente as instruções e os conteúdos das atividades, exigiu que eu recorresse a estratégias pedagógicas diversificadas. Entre essas estratégias, destacam-se a adaptação do Plano de Trabalho, simplificação da linguagem utilizada nas instruções, o uso de recursos visuais para facilitar a compreensão, a integração de vídeos educativos, a utilização de ferramentas de tradução para possibilitar a compreensão dos conteúdos do manual e a realização de momentos de explicação individualizada. Além disso, procurei promover a integração dos estudantes em pares ou grupos com colegas que demonstrassem maior facilidade na comunicação, promovendo a ajuda mútua. Embora essas medidas tenham contribuído para a inclusão, houve momentos em que foi necessário ajustar o ritmo das atividades para acompanhar o progresso desses estudantes. Essa experiência

reforçou a importância de considerar as necessidades linguísticas específicas no planejamento pedagógico e evidenciou o valor de práticas inclusivas que celebrem e integrem a diversidade linguística e cultural presente na sala de aula.

Apesar de todas essas dificuldades, os desafios enfrentados proporcionaram uma rica aprendizagem, contribuindo significativamente para o meu crescimento enquanto profissional de educação. Estas experiências reforçaram a importância da flexibilidade e da criatividade na prática docente e evidenciaram o impacto positivo de uma abordagem pedagógica centrada no estudante, capaz de transformar obstáculos em oportunidades para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dinâmico.

Este estudo representou uma etapa marcante na minha construção enquanto profissional de educação, proporcionando-me experiências que fortaleceram competências pedagógicas e interpessoais fundamentais para a prática docente. A articulação curricular entre poesia e música, aplicada durante a intervenção pedagógica, permitiu-me consolidar conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso acadêmico e desenvolver novas perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Um dos principais contributos para o meu perfil profissional foi o aprofundamento da compreensão sobre a importância da articulação curricular no contexto educativo. Ao articular áreas aparentemente distintas, como a Literatura e a Educação Musical, ficou evidente que a educação pode ser enriquecida por abordagens que rompem com as fronteiras tradicionais do currículo. Este entendimento impulsionou-me a refletir sobre as minhas práticas pedagógicas e a valorizar a criatividade e a inovação como pilares essenciais no ensino.

Adicionalmente, a experiência reforçou a importância da autonomia profissional e da capacidade de adaptação às necessidades e desafios do contexto escolar. A dificuldade em articular diretamente com o docente de Educação Musical demonstrou-me que, enquanto docente, devo estar preparada para assumir iniciativas e encontrar soluções práticas que favoreçam o sucesso das atividades. Este aspeto foi crucial para o fortalecimento da minha autoconfiança e para a conceção de que os desafios podem ser transformados em oportunidades de crescimento.

Outro contributo significativo foi a compreensão aprofundada das dinâmicas de trabalho colaborativo, tanto entre estudantes como no próprio processo de planejamento e execução das atividades. As sessões de escrita colaborativa e a partilha de ideias entre pares destacaram-se como momentos-chave para a aprendizagem ativa e significativa. Reconheci a importância de criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade de ritmos e estilos de trabalho, promovendo a inclusão e a participação ativa de todos os estudantes.

Por fim, a reflexão contínua sobre as minhas práticas e as aprendizagens dos estudantes durante a intervenção pedagógica possibilitou-me identificar áreas de melhoria e

consolidar uma abordagem pedagógica centrada nos estudantes. A capacidade de ouvir, observar e adaptar o planejamento às reações e necessidades dos estudantes revelou-se fundamental para promover um ensino eficiente. Este exercício de autorreflexão, conforme defendem Schön (1983) e Nóvoa (2009), foi essencial para o meu desenvolvimento enquanto profissional da educação.

Deste modo, este estudo não só contribuiu para a formação de um olhar mais crítico e criativo sobre as práticas pedagógicas, mas também reforçou a minha determinação em continuar a explorar metodologias ativas e interdisciplinares que promovam aprendizagens significativas. Ao concluir esta experiência, reconheço que o meu perfil profissional foi enriquecido com competências que, espero, poderão beneficiar os contextos educativos futuros onde venha a atuar.

## REFERÊNCIAS

- Abeledo, F., & José, E. (1989). *A técnica da entrevista na investigação educativa*. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/357>
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Agrupamento de Escolas. (2022). *Projeto Educativo—2022/2025*.
- Agrupamento de Escolas. (2024a). *Articulação Curricular*.
- Agrupamento de Escolas. (2024b). *Regulamento interno*.
- Aguiar, M. (2018). *Música e Poesia: A relação complexa entre duas artes da comunicação*. Meloteca. [www.meloteca.com](http://www.meloteca.com)
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (pp. 1–70). Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* (pp. 21–30).
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. UIED/FCT, Universidade Nova de Lisboa.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. Em *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Appadurai, A. (2006). The risks of dialogue. Em S. Wauchope & O. Petit, *New Stakes for Intercultural Dialogue* (pp. 33–37). UNESCO.
- Azevedo, F. J. F. de. (2014). Capítulo—Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária. Em *Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária* (pp. 33–56). Lulu Press. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/33815>
- Azevedo, F. J. F. de, Chagas, L. M. de M., & Bazzo, J. L. dos S. (2018). Pensar a poesia em sala de aula: Reflexões didáticas para fruir o texto poético. *Leitura: Teoria & Prática*, 36(74), Artigo 74. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p15-30>
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2019). *Práticas de Educação Literária e de promoção da literatura*. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-45-4791>
- Balça, Â. (2023). Educação literária na escola. *Antares*, 15(36), 1–21.
- Barbeiro, L. F. (2013). Colaborar para Aprender Língua. Em M. H. M. Mateus & L. Solla (Eds.), *O ensino do português como língua não materna: Estratégias, materiais e*

formação: Projeto do Instituto de Lingüística Teórica e Computacional. Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L., & Pereira, L. (com Aleixo, C., & Pinto, M.). (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.ª ed.). Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (1.ª ed.). Edições 70.

Bastos, G. (1992). Para uma pedagogia da leitura: O papel da literatura infantil e juvenil. *Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa*, 29–35.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.

Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Parrança-da-Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? Em A. Alves, A. Nascimento, A. Ulhôa, C. Capela, C. Venturine, E. Ribeiro, J. Demba, L. Lapa, M. Mota, & P. Silva, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados* (1.ª ed., Vol. 2, pp. 16–36). UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/30772>

Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91–110.

Bell, N. (2008). Ethics in child research: Rights, reason and responsibilities. *Children's Geographies*, 6(1), 7–20. <https://doi.org/10.1080/14733280701791827>

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83, 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Boura, A. I. (2022). *A lírica de receção infantil e o desenvolvimento multissensorial da criança*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/147514>

Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (1996). *Teaching & Learning through Multiple Intelligences*. Allyn and Bacon, Simon and Schuster Education Group, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194-2315 (Order No.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2015). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.ª ed., pp. 1–316). Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5963>

Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. <http://repositori.upf.edu/handle/10230/21225>

Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educacion literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.

Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil* (2.ª). Mensajero.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(9), 21–31. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação: ensino básico, ensino secundário* (1.ª ed.). Porto Editora.

Costa, P. (2015). Algumas notas sobre discurso oficial para o português: As metas curriculares e a educação literária. *Nuances: estudos sobre Educação*, 26(3), 17–33.

Coutinho, C., & Bottentuit, J. (2007). *Utilização da técnica do brainstorming na introdução de um modelo de e/b-learning numa escola profissional portuguesa: A perspectiva de professores e alunos*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7351>

Dewey, J. (com University of California Libraries). (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, University of Chicago Press. <http://archive.org/details/curriculum00dechildwerich>

DGE. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

DGE. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Eça, T. T. de. (2010). A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 127–146. <https://doi.org/10.35362/rie520581>

EduTopia (Dir.). (2014, junho 26). *5 Keys to Rigorous Project-Based Learning* [Gravação de vídeo]. [https://www.youtube.com/watch?v=hnzCGNnU\\_WM](https://www.youtube.com/watch?v=hnzCGNnU_WM)

Fontich (2023) La enseñanza de la gramática: 17 propuestas para el aula. S. Fabregat et al. eds., *Didáctica de la lengua y la literatura*, 117-149.

Fontich, X. y Fabregat, S. (2021). Escuela e interacción social: hablar para pensar, para aprender, para ser. F. Pesántez-Avilés, L. Álvarez-Rodas y Á. Torres-Toukoumidis (comp.), *COVIDA-20: Una coalición educativa para enfrentar la pandemia*, 55-65.

Fontich, X., Troncoso Díaz, M., & Pérez, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: Consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach* (pp. xii, 303). Basic Books/Hachette Book Group.

Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom* (pp. vi, 144). Perennial Library/Harper & Row Publishers.

Grosso, M. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), Artigo 2. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>

Hernández, L., DePaoli, J., & Darling-Hammond, L. (2023). *Deeper Learning*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/topic/deeper-learning>

Lapesa, R. (1974). *Introducción a los estudios literarios*. Ediciones Cátedra.

Lopes, J. B., Silva, A. A., Cravino, J. P., Viegas, C., Cunha, A. E., Saraiva, E., Branco, M. J., Pinto, A., Silva, A., & Santos, C. A. (2012). Instrumentos de Ajuda à Mediação do Professor Para Promover a Aprendizagem dos Alunos e o Desenvolvimento Profissional dos Professores. *Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação*, 2(1), 125–171.

Madeira, F. (2005). Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Revista Linguagem & Ensino*, 8(2), Artigo 2. <https://doi.org/10.15210/rle.v8i2.15613>

Martins, G. d'Oliveira, Brocardo, J. M. L., Gomes, C. A., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Soares, M. T. C., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE. [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Máximo-Esteves, L. (2008). Roteiro de investigação: Um processo dinâmico. Em *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 82–85). Porto Editora.

Melo, I. (2012). *Da poesia ao desenvolvimento da competência literária: Propostas metodológicas e didáticas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20318>

Melo, S., & Costa, P. (2018). Contributos para uma análise crítica do discurso oficial sobre educação literária. *Educação em Análise*, 3(2), 96–119.

Mestre, L. (s.d.). *O Trabalho Por Projeto em comunidades de aprendizagem*.

Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ 2017*, 3.

Moreira, J. N. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación*, 350, 203–218.

Núñez, G. (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Marcial Pons.

Perrenoud, P. (1999). Profissionalização do professor e desenvolvimento dos ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 108, Artigo 108.

Ponte, J. P. da. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. *Quadrante*, 3(1), 3–18. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22652>

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. Em *Reflectir e Investigar Sobre a Prática Profissional* (pp. 5–28). APM.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Quadros-Flores, P., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (Re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Practicum*, 2(2), 3–16. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v2i2.9855>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.<sup>a</sup> ed.). Gradiva.

Read, H. (1943). *Education through art*. Faber and Faber.

Ribeiro, J. (1943). O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51–81. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-2\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_3)

Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação.

Schlemmer, E., & Moreira, J. A. M. (2020). Ampliando Conceitos para o Paradigma de Educação Digital OnLIFE. *Revista Interações*, 16(55), Artigo 55. <https://doi.org/10.25755/int.21039>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions* (pp. xvii, 355). Jossey-Bass.

Serralha, F. (2009). O Tempo de Estudo Autónomo e a diferenciação pedagógica. *Revista Escola Moderna*, 35, 5–50.

Silva, D. D. O., Castro, J. B., & Sales, G. L. (2018). Aprendizagem baseada em projetos: Contribuições das tecnologias digitais. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 7(1). <https://doi.org/10.35819/tear.v7.n1.a2763>

Silva, M. E. (2008). A escrita de textos: Da teoria à prática. Em A. Cardoso & O. Sousa, *Desenvolver competências em língua: Percursos didácticos*. Colibri. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9773>

Silva, P., & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo—Uma reflexão crítica. Em A. Alves, A. Nascimento, A. Ulhôa, B. Batista, C. Capela, C. Venturine, D. Rodrigues, E. Moreira, F. Parrança-da-Silva, E. Ribeiro, J. Demba, L. Lapa, & M. Mota, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 2, pp. 37–51). UA Editora.

Silva, P., Viana, M., & Carneiro, S. (2011). O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget. *Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos*.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração* (1.º edição). Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_decifracao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf)

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Trevisan, G. (2012). *Cidadania e participação: Uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola*. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1035>

Trindade, R. (2018). *Autonomia, Flexibilidade e Gestão Curricular: Relatos de práticas*. Leya Educação.

UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística* (F. Agarez, Trad.). Comissão Nacional da UNESCO.

Universidade Presidente António Carlos (Produtor). (2007, abril 1). *Tecnologia e Metodologia* [Gravação de vídeo]. [https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4)

Watson, A. (2015). The problem of grammar teaching: A case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education*, 29. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1016955>

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora.

Yin, R. K. (2005). *Estudos de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave* (1. ed., 7. reimpr). Graó.

### **Legislação:**

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, Série I-A, 18 de janeiro de 2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, Série I, n.º 129, 6 de julho de 2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, Série I, 6 de julho de 2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, Série I, n.º 237, 14 de outubro de 1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

# ANEXOS

## Anexo A

### Autorização de consentimento voluntário para a recolha de dados



#### Declaração de Consentimento Informado

##### Participação no vídeo da disciplina de Português da turma 6.ªA - Escola Básica de Azeitão

No dia vinte e oito de maio as professoras-estagiárias Ana Filipa Ribeiro e [redacted] da disciplina de Português irão proceder ao registo de vídeo e som da composição musical criada pelos alunos do 6.º A no âmbito do Unidade Didática sobre o texto poético.

A gravação captará a voz, a imagem e a música dos instrumentos tocados pelos alunos em sala de aula.

Neste sentido, a presente declaração visa recolher a sua autorização para a utilização da música produzida, da imagem e da voz do V. educando, em contexto de sala de aula, destinando-se o vídeo produzido à partilha do trabalho com os Encarregados de Educação da turma do 6.ºA.

Agradecemos o preenchimento da informação abaixo mencionada e o seu reenvio, até dia 28 de maio.

Azeitão, 30 de abril de 2024

A Diretora de Turma e as professoras-estagiárias

[redacted] Ana Filipa Ribeiro [redacted]

#### Declaração do(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo do(a) encarregado(a) de educação),  
Encarregado(a) de Educação de Educação de \_\_\_\_\_ (nome  
completo do educando(a)), pertencente à turma \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ ano, declaro autorizar/não autorizar a  
utilização da imagem e autorizar/não autorizar a utilização voz e imagem do(a) meu/minha educando(a) no  
vídeo da aula de Português, nos termos acima especificados.

Data - \_\_/\_\_/2024

Assinatura \_\_\_\_\_



## Anexo B

### Questionário realizado aos estudantes



\* Obrigatória

1. Gostas de poesia? \*

1 **coração:** Não Gosto

2 **corações:** Gosto Pouco

3 **corações:** Gosto

4 **corações:** Gosto Muito



2. Porquê? \*

3. Costumas ler ou ouvir poesia (quando ouves música)? \*

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Ler poesia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir poesia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Em que locais costumavas ler ou ouvir poesia? \*

Podes seleccionar mais do que uma opção.

Em casa

Na escola

Outro

5. Explica em poucas palavras o que para ti é poesia. \*

6. Poderias ser poeta? \*

Sim

Não

7. Porquê? \*

## Anexo C

### Guião de entrevista semiestruturada à professora cooperante

Conteúdos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Motivar o entrevistado;</li> <li>— Legitimar a entrevista;</li> <li>— Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista;</li> <li>— Agradecer pela disponibilidade e tempo prestado.</li> </ul>	<p><b>Saudação inicial</b></p> <p>A1: Informar sobre a finalidade e respetivos os objetivos do trabalho;</p> <p>A2: Assegurar o anonimato e confidencialidade dos dados;</p> <p>A3: Pedir autorização para gravar a entrevista</p>
B. Apresentação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conhecer a dimensão pessoal do entrevistado, nomeadamente: idade, naturalidade.</li> <li>— Formação;</li> <li>— Percurso Profissional.</li> </ul>	<p>B1: Qual a sua idade?</p> <p>B2: Qual a sua naturalidade?</p> <p>B3: Qual a sua formação académica? E profissional?</p> <p>B4: Como fez a profissionalização?</p> <p>B5: Há quanto tempo leciona e quais as disciplinas que já lecionou ao longo da sua carreira?</p>
C. Perspetiva sobre a educação literária	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conhecer a importância da educação literária</li> <li>— Conhecer as estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza para ensinar educação literária;</li> <li>— Conhecer os principais desafios no ensino da educação literária.</li> </ul>	<p>C1: Na sua opinião, qual é a importância da educação literária no currículo escolar? Quais são os principais desafios? Como superá-los?</p> <p>C2: Que estratégias de ensino-aprendizagem considera mais eficientes para promover o gosto pela educação literária?</p> <p>C3: Como considera que a tecnologia pode ser integrada de forma eficiente no ensino da educação literária?</p>
D. Perspetiva sobre o ensino de poemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conhecer os objetivos e as estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza para ensinar poemas;</li> <li>— Conhecer os principais desafios no ensino dos poemas.</li> </ul>	<p>D1: Como aborda o ensino de poemas na sua prática pedagógica? Que objetivos pretende alcançar?</p> <p>D2: Que estratégias e recursos utiliza para tornar o ensino de poemas mais interessante e acessível aos alunos?</p> <p>D3: Como adapta o ensino de poemas para atender às necessidades e interesses dos alunos com diferentes estilos de aprendizagem?</p>
E. Perspetiva sobre articulação curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conhecer a importância da articulação curricular;</li> <li>— Conhecer as estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza para articular curricularmente várias disciplinas;</li> <li>— Conhecer os principais desafios da articulação curricular.</li> </ul>	<p>E1: Para si, qual é a importância da articulação curricular? Quais as suas vantagens?</p> <p>E2: Que estratégias e práticas utiliza para promover a articulação curricular na sua prática pedagógica?</p> <p>E3: Pode nos dar exemplos de atividades ou projetos interdisciplinares que tenha desenvolvido?</p> <p>E4: Como lida com os desafios e obstáculos ao promover a articulação curricular? Quais soluções costuma aplicar?</p> <p>E5: Articula alguma disciplina, como a educação musical, no estudo dos poemas? Como?</p>
F. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Terminar a entrevista e agradecer a disponibilidade.</li> </ul>	<p>F1: Agradeço mais uma vez a sua disponibilidade e a sua colaboração para a realização desta entrevista.</p> <p>F2: Caso queira ou para acrescentar alguma informação enviarei, posteriormente, a gravação.</p>

## Anexo D

### Guião de entrevista em Focus Group aos estudantes

Temática	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
A. Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Motivar os entrevistados;</li> <li>— Legitimar a entrevista;</li> <li>— Agradecer pela disponibilidade e tempo prestado.</li> </ul>	<p><b>Saudação inicial</b></p> <p>A1: Informar sobre a finalidade e objetivos do trabalho;</p> <p>A2: Assegurar o anonimato e confidencialidade dos dados;</p> <p>A3: Pedir autorização para gravar a entrevista.</p>
B. Audição, Escrita, Leitura e Gravação	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conhecer a opinião geral dos alunos sobre a poesia declamada durante as aulas.</li> <li>— Conhecer a opinião sobre a atividade de escrita, leitura e gravação das canções.</li> </ul>	<p>B1: Lembram-se do momento em que ouvimos os poemas e músicas? O que acharam desse momento?</p> <p>B2: Como foi a experiência de escrever as vossas próprias letras de canções? O que gostaram mais e o que acharam mais desafiante?</p> <p>B3: Como se sentiram ao ler as letras de canções em voz alta durante as aulas? O que vos motivou mais? E o que foi mais desafiante?</p> <p>B4: Sentiram-se motivados e entusiasmados durante a gravação? O que mais gostaram nessa atividade? E o que gostaram menos? Qual foi o momento durante a gravação que foi particularmente memorável?</p>
C. Atividades, Envolvimento e Mudança	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Explorar como as atividades influenciaram o gosto por ler e escrever poesia.</li> </ul>	<p>C1: Consideram que ouvir poesia declamada ao longo do Plano de Trabalho ajudou a compreender melhor os textos? Podem explicar e dar exemplos de como isso aconteceu?</p> <p>C2: Sentem que as atividades realizadas aumentaram o vosso interesse em ler poesia? Como?</p> <p>C3: Sentem que a atividade de leitura de canções ajudou a criar um ambiente mais positivo e dinâmico na sala de aula? Como?</p>
D. Perspetivas para o futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conhecer a opinião sobre as perspetivas de futuro.</li> </ul>	<p>D1: O que mais gostaram de fazer durante estas atividades? Há algo que gostariam de continuar a fazer ou explorar mais no futuro?</p> <p>D2: Na vossa opinião, seria útil continuar a ter momentos de audição de poesia nas aulas? Porquê? O que vocês acham que poderia melhorar nessa experiência?</p> <p>D3: Gostariam de participar novamente numa atividade de gravação? O que acham que poderia ser diferente?</p>
E. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Terminar a entrevista e agradecer a disponibilidade.</li> </ul>	<p>E1: Finalizar a entrevista e agradecer a disponibilidade dos alunos para responder às questões.</p>

## Anexo E

Tabela de análise dos dados das concepções finais dos estudantes

Pergunta	Respostas	
1. Lembram-se do momento em que ouvimos os poemas e músicas? O que acharam desse momento?	Grupo 1	IL: Foi um momento muito bom, porque parecia que estávamos a virar poetas.
		LT: Foi bom, porque assim tivemos mais conhecimento sobre a poesia.
		JL: Tivemos conhecimento de outras dimensões da poesia.
	Grupo 2	LS: Eu achei uma forma diferente de trabalharmos, mas divertida e de maneira a conseguirmos compreender.
		JM: Também gostei de aprender com o <del>Leptote</del> e fazer aquela chuva de ideias.
		GP: Eu acho que dá-nos algum vocabulário.
		LS: Foi diferente! Nós já íamos buscar às aulas. Olha, hoje vamos ver um vídeo sobre um poema novo. E vamos fazer uma chuva de ideias. E já estávamos mais contentes.
	Grupo 3	JM: Foi uma forma diferente de aprender.
		BL: Eu gostei, porque foi uma forma diferente de conhecer a poesia.
	Grupo 4	TM: Não gostei. Não gosto de poemas.
		DR: Foi divertido.
		NR: Eu gostei.
		DG: Eu não gostei.
		DR: Foi diferente porque as professoras não costumam fazer isso normalmente. Foi um momento para relaxar, diria eu.
	Grupo 5	Todos: Foi interessante e útil.
2. Como foi a experiência de	Grupo 1	JL: Eu achei mais desafiante a parte em que estávamos a escrever porque tínhamos de puxar muito pela imaginação. Também gostei muito da parte em que estávamos a cantar, porque é diferente. Em vez de a gente
escrever as vossas próprias letras de canções? O que gostaram mais e o que acharam mais desafiante?	Grupo 2	estar vidrados a olhar para um PowerPoint e para um manual, estamos a aprender de forma diferente e estamos a dar matéria na mesma.
		LS: Foi um pouco difícil na parte de cantar. Na parte da escrita, para quem tem dificuldades, sim. Mas para quem não tem, não. Quer dizer, a descobrir palavras foi um pouco difícil. O brainstorming ajudou.
		GP: E também há uma coisa que nós usamos que é tipo... sites para nos ajudar. Por exemplo, o Rimador.
		LS: Gostei da parte com "uma canção à espera de palavras" fazermos uma letra e depois ainda cantarmos. Isso foi bastante giro.
		GP: Gostei de produzirmos os poemas em pares. Acho que foi fixe.
	Grupo 3	AS1: [Achei mais difícil] escrever o poema.
		MF: Tivemos de trabalhar mais para conseguir encaixar o poema na música
	Grupo 4	Todos: Não [achámos difícil].
		LF: Foi desafiante. Eu nunca gostei de fazer poemas.
		DR: Obvio [que foi tudo desafiante]. Eu nunca gostei de fazer poemas.
		Não [gostei de fazer as canções]. E poemas à mesma, eu não gosto de escrever.
		CP: Eu sei que eu adoro fazer poemas.
		DG: Eu gostei, mas não sou fã de poemas.
	Grupo 5	DR: [O que foi mais desafiante] acho que foi saber o tema para escrever o poema. Foi iniciar o poema, depois aquilo vai desenrolando.
		DG: [O que foi mais desafiante] foi o par.
[O que gostei mais foi] a parte do refrão.		
		IB: [O que gostei menos] foi o início, porque tínhamos menos ideias

3. Como se sentiram ao ler as letras de canções em voz alta durante as aulas? O que vos motivou mais? E o que foi mais desafiante?	Grupo 1	CJ: Eu gostei mais de ler o poema sem a letra "A", mas também foi o mais difícil.
		JL: Para mim, a parte mais difícil foi ler de maneira zangada. Não me estava a saber expressar, mas foi um desafio fixe
		AS2: Para mim também foi ler de maneira zangada, porque não estava a conseguir fazer
	Grupo 2	LS: Foi engraçado, porque lemos de formas diferentes e rimos...
		GP: O que achei mais difícil foi ler como se fosse uma tartaruga. Não percebi.
		JM: E também [o mais difícil foi ler] como um conto de fadas.
	Grupo 3	BL: Foi fixe, foi engraçado.
		AS1: Eu achei engraçado.
		TM: Ler o poema sem a letra "A" foi difícil. Mas gostei, um pouco.
	Grupo 4	HF: Estranho.
		DR: Estranho... a parte do [de ler sem a letra] "A". Mas foi divertido.
		LF: Foi diferente.
		DR: [O que foi mais desafiante foi] trabalhar a pares. Por mais que eu tenha feito tudo sozinho. E depois juntar em grupos.
Grupo 5	DG: Foi divertido.	
	SG: Sim, gostámos desta atividade.	
4. Sentiram-se motivados e entusiasmados	Grupo 1	SG: Sim [foi diferente].
		AS2: Gostei mais de ouvir a professora a tocar flauta [transversal].
		JL: Gostei mais do nosso trabalho em equipa.
durante a gravação? O que mais gostaram nessa atividade? E o que gostaram menos? Qual foi o momento durante a gravação que foi particularmente memorável?	Grupo 1	CJ: Nós tocamos, mas nunca gravámos nada.
		JL: Não mostramos nada do que aprendemos, mas eu gosto do meu estilo musical. Gosto de estar com as minhas amigas e depois estar a cantar músicas com elas.
		CJ: Gostei menos de gravar muitas vezes.
		IL: Eu gostei de tudo.
		CJ: Todos os momentos vão ficar na nossa memória.
	Grupo 2	JL: Eu gostei de estarmos a aprender e, por exemplo, quando alguém não estava no tom nós dizíamos aí é mais agudo, mais grave, etc... Mas tínhamos de nos desenharmos todos.
		Todos: Sim!
		LS: Eu acho que a flauta [transversal] ficou gira, com a canção de fundo e depois com as nossas vozes
		JM: O mais difícil foi mesmo escrever.
		LS: [O mais difícil foi] enquadrar a nossa fala com a canção e o ritmo também.
	Grupo 3	GP: E foi difícil a alteração de palavras, porque parece que no poema a não cantar é mais fácil, mas a cantar fica mais difícil. Temos de encaixar melhor as palavras e de forma diferente.
		Todos: Gostei de fazer a gravação.
	Grupo 4	Todos: Sim.
CP: Eu gostei.		
DR: Não [estava habituado a gravar].		
Grupo 5	LF: Sim. Vídeos de pé. Eu tenho um canal no YouTube.	
	KC: [Senti-me] nervosa e ansiosa.	
		SG: Nunca [tinha gravado]. Mas não estava nervoso.

		Todos: <b>Gostei</b> de fazer a gravação.
5. Consideram que ouvir poesia declamada ao longo do Plano de Trabalho ajudou a compreender melhor os textos? Podem explicar e dar exemplos de como isso aconteceu?	Grupo 2	Todos: Sim!
		LS: <b>[Ajudou] a compreender as fichas de trabalho... e ainda ajuda.</b>
		JM: Sim. Ainda continuamos a usar no Plano de Trabalho e essas também ajudam, porque dá para ouvir.
	Grupo 5	Todos: Sim, acho que ajudou. KC: Foi útil. RG: Sim, <b>ajudou a compreender o poema "Trem de ferro"</b>
6. Sentem que as atividades realizadas aumentaram o vosso interesse em ler poesia? Como?	Grupo 2	Todos: Sim, muito!
		LS: Eu não sou muito poesia. Escrevo bem, ganhei prémios a escrever, mas não sou muito.
		GP: <b>Gostei</b> mais do que antes.
		LS: Foi uma <b>forma de trabalhar e de usar este capítulo do manual. Não usamos o manual, mas usamos porque vamos procurar informação para fazer as fichas.</b> Mas não diretamente, que era algo que nós já estávamos a fazer. <b>Era uma coisa que já estávamos fartos.</b> Todos os dias chegar às aulas, abrir o manual, fazer as fichas e ler textos. Era sempre a mesma coisa. E agora
	Grupo 4	<b>Também estivemos a ler textos, a escrever textos... particularmente os [poemas] visuais. Eu acho estes bem mais engraçados.</b>
		LS: Professora, eu acho que <b>tudo o que nós falamos é poesia. Não estruturada, não escrita. Mas sim poesia</b>
	Grupo 5	Todos: Sim DR: <b>Não gosto à mesma, mas aumentou mais um bocadinho o interesse.</b>
		KC e MA: <b>[Aumentou] um bocadinho [o meu interesse].</b> IB e SG: <b>Eu continuo a gostar.</b>
7. Sentem que a atividade de leitura de canções ajudou a criar um ambiente mais positivo e dinâmico na sala de aula? Como?	Grupo 2	Todos: Sim.
		LS: [Os conteúdos sobre o texto dramático] Era <b>sentados</b> , lá para o computador, fazer fichas e pronto.
		JM: E agora foi totalmente diferente.
		LS: Era sempre <b>sentados</b> e andávamos um bocadinho mais à vontade. Também não andávamos a gritar, mas andávamos um bocadinho mais à vontade.
		JM: <b>[Esse à vontade] ajuda a concentrar</b>
	Grupo 3	LS: Eu <b>gostei</b> principalmente, <b>gostei</b> também muito do plano de trabalho. <b>[Temos grupos diferentes]</b> para o plano de trabalho e, assim, estamos com pessoas diferentes.
		TM: Sim. Antigamente era antigamente. <b>Hoje em dia</b> é hoje em dia.
	Grupo 4	Todos: Sim, <b>gostámos mais destas</b> [aulas]. LF: Eu <b>gosto</b> mais de trabalhar em grupo. DR: Sinceramente tanto me faz [trabalhar em grupo], desde que trabalhem.
		Grupo 5
Grupo 1	JL: Gostaria de voltar a fazer estas atividades no futuro porque foram diferentes	

8. O que mais gostaram de fazer durante estas atividades? Há algo que gostariam de continuar a fazer ou explorar mais no futuro?	Grupo 2	Todos: A gravação.
		LS: Nunca tínhamos gravado.
		LS: Um bocadinho de tudo
	Grupo 3	Todos: Sim. (Recomendação destas atividades a outras pessoas que vão para o sexto ano)
		Todos: A gravação.
	Grupo 4	AS1, BL, MC, TM: Sim. (Recomendação destas atividades a outras pessoas que vão para o sexto ano)
		Todos: A leitura e a gravação.
		Todos: Sim. (Recomendação destas atividades a outras pessoas que vão para o sexto ano)
	Grupo 5	DR: Eu vou recomendar ao meu primo que está no quinto ano.
		SG, IB, RG: [Gostei] da parte da escrita.
KC, MA: [Gostei] de todas.		
Todos: Sim. (Recomendação destas atividades a outras pessoas que vão para o sexto ano)		
9. Na vossa opinião, seria útil continuar a ter momentos de audição de poesia nas aulas? Porquê? O que vocês acham que poderia melhorar nessa experiência?	Grupo 1	JL: Eu acho que também devíamos ouvir para percebermos como é que as pessoas que são mais ou menos poetas falam ou escrevem, para conhecermos a forma deles
	Grupo 4	Todos: Gostaria de dar poesia desta maneira.
DR: Sim, [ter mais momentos a] ouvir mais poesia.		
10. Gostariam de participar novamente numa atividade de gravação? O que acham que poderia ser diferente?	Grupo 1	JL: Sim, porque é divertido
	Grupo 5	Todos: Sim [ter mais momentos para ouvir poesia e participar novamente numa atividade de gravação].

Legenda:

Concepções Relativas ao Conhecimento

Concepções Valorativas

Concepções Afetivas

## Anexo F

### Planificação da intervenção pedagógica (Momento 1)

#### Momento 1 - Embarque na Aventura Poética

<b>Segunda a terça-feira, dias 29 e 30 de abril de 2024</b>
<b>Designação da tarefa:</b> Embarque na Aventura Poética
<b>Tempo previsto:</b> 100 <sup>1</sup>

	Tarefa	Objetivo	Conteúdo
<b>AE</b> Domínio da Oralidade	<b>Momento 1</b> Audição, em grupo-turma, dos vídeos de recitação de diversos poemas	Explorar a fruição de ouvir poemas musicados.	● Formas de declamação ( <i>Slam poetry</i> ; recitação musical e dramática; leitura poética)
<b>AE</b> Domínio da Apropriação e Reflexão <sup>2</sup>		Explicitar, com fundamentação adequada, sentidos implícitos.	
		Compreender diferentes formas de declamação escutadas e observadas em vídeo	● Escuta ativa ● Fruição ● Musicalidade
<b>PASEO: A, D, H</b>			

#### Recursos:

##### Vídeos:

- [Vídeo](#) da recitação do poema *Guiado por solavancos* por Página Solta
- [Vídeo](#) da recitação do poema *Bailarina* de Cecília Meireles

##### Músicas:

<sup>1</sup> Às terças-feiras, a turma é dividida em grupos (turnos), de modo que enquanto um grupo está a ter aulas de português, o outro grupo está a ter aulas de matemática. Esta divisão é designada por desdobramento que foi uma medida que a escola adotou para melhorar o desempenho dos alunos. (Projeto Educativo, 2023, p.14 .

<sup>2</sup> Aprendizagens Essenciais de Educação Musical para o 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico

- [Música](#) *Asa Delta* dos Clãs
- [Música](#) *Não me leves a mal* dos HNB

**Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem:**

**a. Apresentação da tarefa.**

Conforme destacado por Azevedo et al. (2018), a fruição poética ocorre por meio de uma sucessão de atividades: escuta, leitura crítica e reflexiva, e produção. Portanto, a presente atividade será dividida em três momentos distintos que destacam estas componentes.

No primeiro momento, em grupo-turma, será proposta uma exploração dos vídeos das várias formas de declamar poesia, tanto individualmente como em dupla. Além disso, serão expostos a músicas que contenham elementos poéticos nas suas letras. Isso será realizado através da audição e visualização de vídeos selecionados previamente.

No segundo momento, os alunos serão convidados, em pequenos grupos, a criar letras para as *canções à espera de palavras*, construindo um *Padlet* como circuito de comunicação.

Por fim, no terceiro momento, os alunos, primeiro individualmente e depois em pequenos grupos, serão guiados para uma leitura crítica e reflexiva de formas de expressão poética das letras das canções construídas, com base nas ideias e opções da turma, explorando várias maneiras de ler os poemas, através de uma [roleta](#), como, por exemplo: ler como se fosse apanhar um comboio; ler como se fosse uma tartaruga; ler muito alto; ler a sussurrar; todos a lerem os poemas ao mesmo tempo, entre outros. Por fim, de modo a dar visibilidade tanto às canções dos mesmos, será construído um *podcast* no *Youtube*.

**b. Exploração da tarefa**

**i. Organização dos alunos.**

- Individual;
- Grupo-turma.

## ii. Propostas de trabalho e atividade esperada.

De modo a introduzir a atividade, é proposto que os alunos respondem a um [questionário](#) (Figura 1) que estará acessível no *Teams*, para depois compararmos as respostas no final do percurso e, ainda, que façam, em grupo-turma, uma chuva de ideias através da ferramenta [Mentimeter](#).

Em seguida, é proposto, em grupo-turma, explorar os vários vídeos de diversas formas de declamação e músicas disponibilizados previamente.

**Figura 1**  
*Questionário*

Estás preparado para uma viagem poética?

1. Gostas de poesia? \*

1 opção: Não Gosto  
2 opções: Gosto Pouco  
3 opções: Gosto  
4 opções: Gosto Muito

2. Porquê? \*

Enter your answer

3. Costumas ler ou ouvir poesia (quando ouves música)? \*

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Ler poesia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir poesia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Em que locais costumás ler ou ouvir poesia? \*

Por favor selecionar mais do que uma opção.

Em casa

No trabalho

Outro:

5. Explica em poucas palavras o que para ti é poesia. \*

Enter your answer

6. Poderias ser poeta? \*

Sim

Não

7. Porquê? \*

Enter your answer

**iii. Dificuldades previstas.**

1. Gestão do tempo e do grupo;
2. Expressão da opinião e emoções;

**iv. Questões a colocar para apoiar as aprendizagens.**

**Pré-escuta (antecipação sobre o conteúdo do poema):**

- De que trata este poema?
- Qual é o título do poema?
- Qual é o tema do poema?
- Qual é a intenção do texto?

**Pós-escuta:**

- Qual é o título do poema?
- Qual é o tema do poema?
- Qual é a intenção do texto?
- O que o declamador quis dizer com X?
- Por que o poeta escolheu usar um tom sério/feliz?
- Como te sentes ao ouvir alguém declamar um poema?
- Como achas que a música pode intensificar a experiência de ouvir poesia? Porquê?
- Consegues identificar diferentes emoções na voz da pessoa ao ouvir um poema?
- Como a interpretação da pessoa influencia a compreensão do poema?
- Consideras que a música pode complementar a poesia? Porquê?
- Consideras que as músicas têm elementos poéticos nas suas letras?
- Existe um género musical que consideras que combina especialmente bem com poesia? Qual?

**c. Discussão e sistematização:**

Por fim, os alunos serão convidados a comparar os diferentes estilos de declamação apresentados nos vídeos (como *slam poetry*, recitação musical e dramática, leitura poética), discutindo as

semelhanças e diferenças entre eles e como cada estilo afeta a interpretação dos poemas.

Posteriormente, iremos fazer uma reflexão sobre a importância da expressão poética na comunicação de ideias, emoções e experiências humanas, incentivando os alunos a partilhar as suas próprias opiniões e experiências pessoais relacionadas com a poesia.

No final da discussão, incentivaremos os alunos a expressar as suas próprias opiniões e emoções relativamente aos poemas ou declamação ouvidas, através da ferramenta [Mentimeter](#), incentivando a expressão criativa e pessoal através da poesia.

## Anexo G

### Planificação da intervenção pedagógica (Momento 2)

#### Momento 2 - Explorando as Paragens Encantadas da Poesia

<b>Quarta-feira, dias 8, 15 e 22 de maio de 2024</b>
<b>Designação da tarefa:</b> Explorando as Paragens Encantadas da Poesia
<b>Tempo previsto:</b> 350'

	<b>Tarefa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>AE</b> Domínio da Experimentação e Criação <sup>3</sup>	<b>Momento 2</b> Criação, a pares, das letras para <i>canções à espera de palavras</i> presentes no site <a href="#">Cantar Mais</a>	Compor peças musicais com o propósito de expressão criativa e artística, combinando e manipulando vários elementos da música, utilizando recursos diversos (voz, corpo).	•Elementos musicais (altura, dinâmica, ritmo, forma, timbres e texturas)
<b>AE</b> Domínio da Escrita		Utilizar processadores de texto e recursos da Web para a escrita e partilha de textos.	
<b>AE</b> Domínio da Interpretação e Comunicação <sup>3</sup>	Construção de um <i>Padlet</i> , em grupo-turma, com os poemas escritos pelos pequenos pares	Publicar, na <i>internet</i> , criações musicais (originais), construindo, por exemplo, <i>Padlet</i> .	•Escrita digital; • <i>Padlet</i>
<b>PASEO: A, D, E, H, I</b>			

#### Recursos:

<sup>3</sup> Aprendizagens Essenciais de Educação Musical de 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico

- Computadores

**Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem:**

**a. Apresentação da tarefa<sup>4</sup>**

**b. Exploração da tarefa**

**i. Organização dos alunos.**

- Pares/Pequenos grupos

**ii. Propostas de trabalho e atividade esperada.**

Neste momento, os alunos serão desafiados, a pares/pequenos grupos, a criar letras para uma *canção à espera de palavras* selecionada no *site Cantar Mais*, explorando a combinação de palavras e melodias de forma criativa e significativa, transmitindo uma mensagem coerente e envolvente através da música. Durante a escrita das letras, os alunos poderão partilhar o que já dispõem de modo que os colegas possam dar a sua opinião e/ou ajudá-los, organizando-os numa comunidade de aprendizagem. Isso permitirá uma colaboração eficaz entre os membros do grupo, possibilitando *feedback* construtivo e melhoria do trabalho conjunto. Ao partilhar as suas ideias e receber contribuições dos colegas, os alunos poderão enriquecer o processo criativo e desenvolver competências de comunicação e colaboração. Assim, durante este *feedback* construtivo, a professora-estagiária ajudará a orientá-los.

Após a criação das letras, será proposto que os alunos, em grupo-turma, construam um *Padlet*, de modo a partilharem os seus poemas escritos, adicionado título, descrição e, opcionalmente, imagens relacionados aos poemas. Quando concluírem o *Padlet*, os alunos poderão partilhar os *links* com uma audiência mais ampla, como familiares e outros colegas.

**iii. Dificuldades previstas.**

---

<sup>4</sup> Apresentação da tarefa descrita na página 3.

1. Gestão do tempo e do grupo;
2. Criação das letras;
3. Criatividade;
4. Sincronização/distribuição das partes pelos elementos do grupo;
5. Expressão vocal.

**iv. Questões a colocar para apoiar as aprendizagens.**

- Como podem organizar as tarefas e as responsabilidades dentro do grupo para garantir uma boa colaboração?
- Quais as estratégias que podem utilizar para resolver conflitos ou divergências de opinião dentro do grupo?
- Que desafios enfrentaram durante o processo de escrita digital e como os superaram?
- Como podemos organizar as nossas letras no computador, de forma a torná-las atrativas e acessíveis?
- Como podemos partilhar as nossas letras escritas?

**c. Discussão e sistematização:**

Após a criação das letras para as canções do *site Cantar Mais*, os alunos serão convidados a discutir e refletir sobre processo de composição, partilhando as suas experiências e aprendizagens. Além disso, terão a oportunidade de explicar as escolhas feitas durante a escrita das letras, como a seleção de palavras, a estrutura das estrofes e a mensagem que desejam transmitir. Durante essa discussão, os alunos poderão também comparar as suas letras e facultar *feedback* construtivo uns aos outros, incentivando o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de expressão artística. Por outro lado, os alunos serão convidados a considerar como a música e a letra se complementam mutuamente para criar uma experiência auditiva envolvente.

## Anexo H

### Planificação da intervenção pedagógica (Momento 3)

#### Momento 3 - Desembarque na Ilha Encantada da Poesia

<b>Quarta-feira, dia 22 e 29 de maio e 5 de junho de 2024</b>
<b>Designação da tarefa:</b> Desembarque na Ilha Encantada da Poesia
<b>Tempo previsto:</b> 150'

	<b>Tarefa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>AE</b> Educação Literária	<b>Momento 3</b> Exploração, em pequenos grupos/pares, das letras construídas pelos alunos, através da <a href="#">roleta</a> .	Ler obras literárias poéticas	● Estrutura do texto poético (versos, estrofes, rimas, métrica)
<b>AE</b> Domínio da Leitura	Leitura silenciosa e autónoma dos poemas selecionados previamente.	Realizar leitura silenciosa e autónoma.	● Texto poético (compreensão)
<b>AE</b> Domínio da Experimentação e criação <sup>5</sup>	Leitura e exploração, em grupo-turma, dos poemas selecionados previamente.	Realizar leitura em voz alta.  Adequar as possibilidades expressivas da voz	● Técnica vocal (entoação e ritmo; articulação; dicção; modulação vocal; respiração; projeção vocal; pausas e silêncios; vocalização não vocal)

<sup>5</sup> Aprendizagens Essenciais de Educação Artística - Expressão Dramática/Teatro do 1.º Ciclo do Ensino Básico

<b>AE</b> Domínio da Interpretação e Comunicação <sup>3</sup>		Publicar, na <i>internet</i> , criações musicais (originais), construindo, por exemplo, <i>podcast</i> .	• <i>Podcast</i> • Técnicas de gravação
<b>PASEO: A, D, E, H, I</b>			

**Recursos:**

- Poemas

**Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem:**

**a. Apresentação da tarefa<sup>6</sup>**

**b. Exploração da tarefa**

**i. Organização dos alunos.**

- Pequenos grupos (grupos de 5 e 6 elementos).

• **ii. Propostas de trabalho e atividade esperada.**

Neste momento é proposto um jogo em que cada grupo explore várias maneiras de ler as letras das canções escritas por cada par, através de uma roleta, como, por exemplo: ler como se fossem apanhar um comboio; ler como se fossem uma tartaruga; ler como se estivessem furiosos, com uma voz alta e chateada; ler como se estivessem a contar um segredo, com uma voz sussurrante e misteriosa; todos a lerem os poemas ao mesmo tempo, ler sem dizer a letra “A”, entre outros.

Em seguida, serão orientados na gravação da apresentação das canções, visando a criação de um *podcast*. A criação do *podcast* servirá para partilhar as canções com um público mais vasto.

Quando concluírem o *podcast*, os alunos poderão partilhar os

<sup>6</sup> Apresentação da tarefa descrita na página 3.

*links* com uma audiência mais ampla, como familiares e outros colegas.

**ii. Dificuldades previstas.**

1. Gestão do tempo e do grupo;
2. Leitura entoada dos poemas;
3. Sincronização/distribuição das partes pelos elementos do grupo
4. Interpretação do texto;
5. Expressão vocal;
6. Utilização das ferramentas digitais.

**iii. Questões a colocar para apoiar as aprendizagens.**

- Qual é o tema principal do poema?
- O que sentiram ao ler o poema silenciosa e individualmente?
- Que impressões ou emoções vocês experimentaram ao explorar e ler os poemas?
- Como podemos partilhar as nossas canções?

**c. Discussão e sistematização:**

Por fim, os alunos serão convidados a comparar as várias entoações, que poderão ter significados diferentes para os ouvintes, discutindo as semelhanças e diferenças entre eles e como cada estilo afeta a interpretação dos poemas.

Posteriormente, iremos fazer uma reflexão sobre a importância da voz na declamação de poemas, incentivando os alunos a partilhar as suas próprias opiniões e experiências pessoais relacionadas a exploração e leitura dos poemas realizadas. Por fim, os alunos serão convidados a refletir sobre o processo de criação, referindo os desafios enfrentados, as soluções encontradas e as aprendizagens adquiridas com a utilização das ferramentas digitais para expressar as suas ideias de forma criativa e cooperativa.

# Anexo I

## Plano de Trabalho 1

PLANO DE TRABALHO n.º 4 – 6.º ANO			
Aluno: _____ N.º: _____ Turma: _____	Calendarização ____/____/2024 a ____/____/2024	Tutoras Ana Filipa Ribeiro	
DISCIPLINA: Português		Tema: Género Literário (Texto Poético)	
Com a realização deste plano de trabalho deverá ser capaz de:			
Objetivos (definidos segundo as Aprendizagens Essenciais)	Tarefas – Recursos	Autoavaliação (pinta segundo o código de cores)	Comentários do aluno (O que gostei mais de aprender? Onde tive dificuldades? Como posso melhorar?)
<b>Oralidade:</b> — Fazer bons discursos usando palavras diferentes e organizando ideias.	1 Apresentação do trabalho de grupo relativamente à atividade do 25 de abril (livro <i>25 mulheres</i> de Raquel Costa.)		
<b>Leitura / Educação Literária:</b> — Realizar leitura silenciosa e autónoma (1.ª leitura) e em voz alta (2.ª leitura); — Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista; — Ler expressivamente textos; — Analisar a intenção do autor ao escolher determinados recursos expressivos;	2 Leitura do poema <i>Trem de ferro</i> de Manuel Bandeira ( <i>Teams</i> )		
	3 Ficha de trabalho sobre o poema <i>Trem de ferro</i> de Manuel Bandeira ( <i>Teams</i> )		
	<b>Recursos:</b> <a href="#">Video</a> do poema <i>Trem de ferro</i> de Manuel Bandeira		
— Ler integralmente textos literários de natureza poética; — Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos: personificação, comparação, anáfora, perífrase e metáfora; — Explicar recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (designadamente personificação); — Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas.	4 Leitura do poema <i>Planeta Azul</i> de Luísa Ducla Soares ( <i>Teams</i> )		
	5 Ficha de trabalho do poema <i>Planeta Azul</i> de Luísa Ducla Soares ( <i>Teams</i> )		
	<b>Recursos:</b> <a href="#">Video</a> do poema <i>Planeta Azul</i> de Luísa Ducla Soares <a href="#">Video</a> sobre as características do texto poético <a href="#">Video</a> sobre o texto poético <i>Unidade 4</i> : estrofe (p. 183); rima (p. 183 e p. 192). <i>Unidade 4</i> : recursos expressivos - comparação (p. 193); personificação; metáfora		
<b>Gramática:</b> — Identificar as seguintes funções sintáticas: complemento direto, complemento indireto.	6 Realização da ficha de trabalho <i>Explorando as funções sintática 1 (Teams)</i>		
— Substituir o complemento direto e o indireto pelos pronomes correspondentes.			
<b>Escrita:</b> — Desenvolver e consolidar o conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras de ortografia; sinais gráficos; sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita. — Redigir textos com coerência e correção linguística, mobilizando conhecimentos sobre o tema da sua intencionalidade comunicativa e cumprindo regras de estrutura e de formato.	7 <b>Contexto:</b> Imagina que és um poeta...  Escrita de um poema em que consciencializes os teus colegas para a proteção do Planeta Azul		
<b>Conteúdos:</b> Texto poético; Rima; Estrofe; Sílabas Métricas; Compreensão literal, inferencial e crítica; Recursos expressivos (onomatopéia, enumeração, personificação, comparação, anáfora, perífrase e metáfora); Funções sintáticas (complemento direto, complemento indireto; complemento agente da passiva; predicativo do sujeito; complemento oblíquo; modificador)			
<b>Avaliação:</b> A avaliação das Aprendizagens Essenciais será efetuada pelas professoras-estagiárias em conjunto com a professora responsável da disciplina ao longo da realização do Plano de Trabalho.			

## Anexo J

### Ficha de Trabalho “Planeta Azul”




Agrupamento de Escolas de Azeitão - 171049

Escola Básica de Azeitão  
Escola Básica de Brejos do Córrego  
Jardim de Infância de Casal de Bolinhos  
Escola Básica de Vila Nogueira de Azeitão  
Escola Básica de Vela Fresca de Azeitão  
Escola Básica de Vendas de Azeitão  
Escola Básica da Brejoelra



1. Este poema tem como título *Planeta Azul*. Na tua opinião, que tema irá ser tratado neste poema?
2. Lê silenciosamente o poema *Planeta Azul*.

 Para te ajudar podes ouvir a sua gravação.

#### Planeta Azul



— Astronauta, astronauta,  
Que vês tu de tanta altura?

— Um planeta tão azul  
Que parece uma pintura.

Quando desce a minha nave  
E a Terra se aproxima  
Vejo florestas em chamas  
Com nuvens negras por cima.

Ao sol brilham os desertos  
De areia loura, crestada,  
Como grandes placas de ouro

Onde nunca cresce nada.

Os rios parecem serpentes,  
Levam na sua corrente  
Venenos turvos, castanhos  
Que deixam o mar doente.

Mas nas cidades-colmeias  
Há sempre, de norte a sul,  
Gente que sonha e trabalha  
Para ter um planeta azul.

Lúcia Duda Soares, O Planeta Azul, Porto Editora, 2015,  
págs. 1-2

- 2.1. Que outro título darias ao poema?
3. O poema é constituído por várias \_\_\_\_\_.
  - 3.1 **Classifica** cada estrofe, quanto ao número de versos.
    - a) Terceto.
    - b) Quadra.
    - c) Quintilha.

3.2 **Justifica** a resposta anterior.

3.3 **Completa** a seguinte tabela:

N.º de versos	Nome da estrofe
dois versos	Dístico ou parelha
três versos	
quatro versos	
cinco versos	
seis versos	
sete versos	Setilha
oito versos	Oitava

4. **Copia** as palavras que, no poema, rimam com:

Altura \_\_\_\_\_; Corrente \_\_\_\_\_; Azul \_\_\_\_\_;  
Cima \_\_\_\_\_; Crestada \_\_\_\_\_.

4.1 **Assinala** com um X a alínea correta.

a) O esquema rimático utilizado na terceira estrofe é

- a) ABAB.
- b) ABCB.
- c) ABCD.

b) A classificação da rima é

- a) Rima emparelhada.
- b) Rima cruzada.
- c) Rima interpolada.

5. O que é o «*planeta azul*» (v. 3) que o poema retrata?

6. Como o astronauta descreve o «*planeta azul*» (v. 3)?

7. Relê a primeira estrofe.

7.1. O que o astronauta quer dizer, quando refere «*Um planeta azul/ Que parece uma pintura*» (v. 3-4)?

7.2. **Assinala** com um X a alínea correta.

Na frase «*Um planeta tão azul/ que parece uma pintura*» (v. 3-4), está presente uma

- a) comparação.
- b) personificação.
- c) enumeração.
- d) onomatopeia.

8. Indica o significado da expressão «*ciudades-colmeias*» (v. 17).

9. Na tua opinião, como seria o planeta ideal?

10. Na tua opinião, que ações deves tomar para proteger o ambiente?

## Anexo K

### Ficha de Trabalho “Trem de ferro”



Agrupamento de Escolas de Azeitão - 171049


Escola Básica de Azeitão  
Escola Básica de Brejo da Cruz  
Jardim de Infância de Casal de Bolinhos  
Escola Básica de Vila Nogueira de Azeitão  
Escola Básica de Vila Fresca de Azeitão  
Escola Básica de Vendas de Azeitão  
Escola Básica da Brejoeira



1. Este poema foi musicado e cantado pelo compositor brasileiro Tom Jobim. **Ouve a canção**, prestando atenção ao seu ritmo.

1.1. Na tua opinião, o que te sugere o ritmo da canção?

2. Lê silenciosamente o poema *Trem de ferro* (ou seja, comboio de ferro, movido a vapor) e caso seja necessário consulta o glossário.

 Para te ajudar podes ouvir a sua gravação.

#### Trem de ferro

Café com pão	Foge, bicho
Café com pão	Foge, povo
Café com pão	Passa ponte
Virge Maria que foi isto maquinista?	Passa poste
	Passa pasto
Agora sim	Passa boi
Café com pão	Passa boiada <sup>2</sup>
Agora sim	Passa galho
Voa, fumaça	De ingazeira <sup>3</sup>
Corre, cerca	Debruçada
Ai seu foguista <sup>1</sup>	No riacho
Bota fogo	Que vontade
Na formalha	De cantar!
Que eu preciso	
Muita força	Oô...
Muita força	Quando me prendero <sup>4</sup>
Muita força	No canaviá <sup>5</sup>
	Cada pé de cana
Oô...	Era um oficiá <sup>6</sup>

Oó...

Menina bonita

Do vestido verde

Me dá tua boca

Pra matá<sup>7</sup> minha sede

Oó...

Vou m'imbora<sup>8</sup> vou m'imbora

Não gosto daqui

Nasci no Sertão<sup>9</sup>

Sou de Ouricuri

Oó...

Vou depressa

Vou correndo

Vou na toda

Que só levo

Pouca gente

Pouca gente

Pouca gente...

Manuel Bandeira, in: Sophia de Mello Breyner Andresen (selec.), *Primeiro Livro de Poesia*, 13.ª edição, Porto Editora, Porto, 2014, págs. 76-7



#### Glossário:

<sup>1</sup> **foguista**: responsável pela fomalha, num comboio a vapor

<sup>2</sup> **boiada**: manada de bois

<sup>3</sup> **ingazeira**: árvore

<sup>4</sup> **prendero**: prenderam

<sup>5</sup> **canaviá**: canavial, plantação de cana-de-açúcar

<sup>6</sup> **oficiá**: oficial (militar)

<sup>7</sup> **matá**: matar

<sup>8</sup> **Vou m'imbora**: vou-me embora

<sup>9</sup> **Sertão**: vasta região pouco povoada do interior do Brasil



2.1. O poema descreve uma viagem de comboio em que o ritmo não é sempre igual. Apresenta, por palavras tuas, as alterações do ritmo do comboio.

2.2. A expressão «*café com pão*» reproduz o ritmo e o som do comboio em marcha. Que expressão costumam usar para imitar esse som do comboio?

2.3. **Assinala** com um X a alínea correta.

O espanto presente na pergunta do verso 4 («*Virge Maria que foi isso maquinista?*») revela que, provavelmente, o comboio estava

- a) a andar mais devagar do que o habitual.
- b) a movimentar-se a uma velocidade louca.
- c) parado num apeadeiro à espera de passageiros.

2.4. Explica o que procuram reproduzir os **sons**, as **repetições**, os **rítmos**, os **versos curtos** e a **onomatopeia** «Oó».

2.5. Que imagem pretende reproduzir-se com a **mancha gráfica** do poema?

3. Transcreve os versos em que o sujeito poético pede ao maquinista para que o comboio ande mais depressa e explica o seu significado.

4. Enumera os elementos da paisagem que podem ser vistos por aqueles que se encontram no interior do comboio.

5. Lê as linhas 30 e 31, como justifica o estado de espírito do sujeito poético?



# Anexo L

## Plano de Trabalho 2

PLANO DE TRABALHO n.º 5 – 6.º ANO				
Aluno: _____ N.º: _____ Turma: _____		Calendarização ___/___/2024 a ___/___/2024		Tutoras Ana Filipa Ribeiro
DISCIPLINA: Português			Tema: Género Literário (Texto poético)	
Com a realização deste plano deversas ser capaz de:				
Objetivos (definidos segundo as Aprendizagens Essenciais)		Tarefas – Recursos	Autoavaliação (pinta segundo o código de cores)	Comentários do aluno (O que gostei mais de aprender? Onde tive dificuldades? Como posso melhorar?)
<b>Leitura:</b> — Realizar leitura em voz alta; — Ler expressivamente textos.	1	<b>Circuito de Comunicação:</b> leitura de uma produção escrita		
<b>Leitura / Educação Literária:</b> — Realizar leitura silenciosa e autónoma (1.ª leitura) e em voz alta (2.ª leitura); — Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista; — Ler expressivamente textos; — Analisar a intenção do autor; — Ler integralmente textos literários de natureza poética; — Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas.	2	Ficha de trabalho sobre os poemas visuais (caligramas) <i>Papagaio de papel, O Beija-Flor, Boa música e Xicara</i>  <b>Recurso:</b> <a href="#">Vídeo sobre caligramas do Estudo em Casa</a>		
<b>Gramática:</b> — Identificar as seguintes funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento agente da passiva	3	Realização da ficha de trabalho <i>Explorando as funções sintática 2 (Teams)</i>  <b>Recursos:</b> <i>A minha gramática</i> : predicativo do sujeito (p. 250)		
	4	Realização da ficha de trabalho <i>Explorando as funções sintática 3 (Teams)</i>  <b>Recursos:</b> <i>A minha gramática</i> : complemento agente da passiva (p. 251)		
<b>Escrita:</b> — Desenvolver e consolidar o conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras de ortografia; sinais gráficos; sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita. — Redigir textos poéticos.	5	<b>Contexto:</b> Imagina que és um poeta...  Escrita de um poema visual (caligrama) com a ferramenta online <a href="#">WordArt</a> sobre um objeto.  <b>Recursos:</b> <a href="#">Vídeo: Como fazer um caligrama</a>		
<b>Conteúdos:</b> Texto poético; Poema visual (Caligrama); Funções sintáticas (complemento agente da passiva; predicativo do sujeito)				
<b>Avaliação:</b> A avaliação das Aprendizagens Essenciais será efetuada pelas professoras-estagiárias em conjunto com a professora responsável da disciplina ao longo da realização do Plano de Trabalho.				

## Anexo M

### Flipbook de sistematização sobre o texto poético

<b>O Texto Poético</b>	 <b>Definição</b>	<b>Cola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto poético é uma forma especial de escrita onde as palavras são usadas de maneira criativa e artística para transmitir ideias, emoções e imagens de forma marcante, expressiva e musical.</li> </ul>
	 <b>Características</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada linha de um poema é um _____.</li> <li>Cada conjunto de versos é uma _____.</li> <li>Aos sons idênticos do final das estrofes chamamos _____.</li> <li>Às repetições de versos ao longo do poema chamamos _____.</li> </ul>
	<b>Rimas</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>O esquema rimático ABAB chama-se rima cruzada.</li> <li>O esquema rimático AABB chama-se _____.</li> <li>O esquema rimático ABCA chama-se _____.</li> </ul>
	– Astronauta, astronauta, Que vês tu de tanta altura? – Um planeta tão azul Que parece uma pintura.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Uma estrofe com dois versos chama-se dístico ou parêntese.</li> <li>Uma estrofe com três versos chama-se _____.</li> <li>Uma estrofe com quatro versos chama-se _____.</li> <li>Uma estrofe com cinco versos chama-se _____.</li> <li>Uma estrofe com seis versos chama-se _____.</li> <li>Uma estrofe com sete versos chama-se _____.</li> </ul>
	Oh! / Que / sau / da. 1    2    3    4		<ul style="list-style-type: none"> <li>Versos com uma sílaba métrica chama-se _____.</li> <li>Versos com duas sílabas métricas chama-se _____.</li> <li>Versos com três sílabas métricas chama-se _____.</li> <li>Versos com quatro sílabas métricas chama-se Tetrassílabo.</li> </ul>
<b>Sílabas Métricas</b>			

## Anexo N

*PowerPoint utilizado com a apresentação das declamações e músicas e os respectivos brainstorming por escrito com os QR Codes*

**Embarque na  
Aventura Poética**

**Estão preparados para uma  
viagem pelo texto poético?**



Escreve uma palavra que te lembre poesia.



## “Guiado por solavancos” da Página Solta



## Escreve uma palavra sobre o que sentiste/pensaste...

... a ouvir o poema "Guiado por solavancos" da Página Solta



intrigada  
profundo  
aproveitar  
inspiraç  
emoção  
felicidade  
tristeza  
inspirada  
aleatório  
vida  
muito confuso  
engraçado  
viver  
sincronização  
confusa  
alegria



## “A Bailarina” de Cecília Meireles

A bailarina

## Escreve uma palavra sobre o que sentiste/pensaste...

... a ouvir o poema "Bailarina" de Cecília Meireles



## “Asas Delta” dos Clã



Ei tenho asas nos pés, tenho asas  
Ei tenho molas nos pés, e salto  
Ei tenho asas nos pés, tenho asas  
Ei tenho molas nos pés, e salto

Sinto um formigueiro  
Nas mãos e nos braços  
Passarinhos na cabeça

Catavento nos ouvidos  
Mil antenas nos cabelos  
Quem me leva, tenho pressa

Pé de cabra, pé de dança  
Dançar por gosto, não cansa  
Não vou só, levo o meu bando  
A dança nos vai juntando

Ei tenho asas nos pés, tenho asas  
Ei tenho molas nos pés, e salto  
Ei tenho asas nos pés, tenho asas  
Ei tenho molas nos pés, e salto

Se me pesa o traseiro  
Levanto o meu nariz  
Perco o medo e a vergonha

Fecho os olhos e aí vou  
Já não estou onde estou  
Nem sei quando posso parar

Pé de cabra, pé de dança  
Dançar por gosto, não cansa  
Não vou só, levo o meu bando  
A dança nos vai juntando

Ei tenho asas nos pés, tenho asas  
Ei tenho molas nos pés, e salto  
Ei tenho asas nos pés, tenho asas  
Ei tenho molas nos pés, e salto

Salto sem parar  
Salto sem parar

Ei tenho asas nos pés, tenho asas  
Ei tenho molas nos pés, e salto  
Ei tenho asas nos pés, tenho asas  
Ei tenho molas nos pés, e salto

Ei tenho asas nos pés, tenho asas  
Ei tenho molas nos pés, e salto  
Ei tenho asas nos pés, tenho asas  
Ei tenho molas nos pés, mais alto



Acede a [menti.com](https://www.menti.com) | e usa o código 8937 5757

Mentimeter

## Escreve uma palavra sobre o que sentiste/pensaste...

... a ouvir a música "Asa Delta" dos Clãs



objetivos

inspiração

amor

VOAR

molas

asas

positividade

animação



# “Não me leves a mal” dos HMB



Yeah, yeah, yeah, yeah

Não dá pra esquecer o que está por vir  
Não dá p'ra esconder o que trago em mim  
E o dia aquece me deixo levar  
Nada me aborrece tudo satisfaz

E quem não é do bem então  
Chega, chega, sai, sai, sai chega, chega  
Hum, só quero boa vibe  
Chega, chega, sai, sai, sai chega, hum

Não me leves a mal, não  
Não me leves a mal, não  
Mas não vais estragar o que  
Está bom p'ra mim não me leves a mal, não  
Não me leves a mal, não  
Mas não vais estragar o que  
Está bom p'ra mim

E toda a gente pergunta que bicho me mordeu  
E eu respondo de ponta "amigo, este sou eu"  
Dormi direito e acordei bem no clima  
E hoje eu canto porque eu saio por cima  
Cada dia o seu mal  
Mas hoje dele não vejo um sinal

E quem não é do bem então  
Chega, chega, sai, sai, sai chega, chega  
Hum, só quero boa vibe  
Chega, chega, sai, sai, sai chega, hum

Não me leves a mal, não  
Não me leves a mal, não  
Mas não vais estragar o que  
Está bom p'ra mim não me leves a mal, não  
Não me leves a mal, não  
Mas não vais estragar o que  
Está bom p'ra mim yeah-e-eah

Tás a ver quando tu acordas bem-disposto  
Mas nada, nada pode estragar o teu mood

Não me leves a mal  
Que eu estou bem, que eu estou bem  
Não me leves a mal  
Que eu estou bem, que eu estou bem

Não me leves a mal, não  
Não me leves a mal, não  
Mas não vais estragar o que está bom pra mim  
Não me leves a mal, não  
Não me leves a mal, não  
Mas não vais estragar o que está bom pra mim

Yeah, yeah, yeah, yeah, yeah

Chega, chega, sai, sai, sai chega, chega  
Hum, só quero boa vibe

Chega, chega, sai, sai, sai chega, chega  
Hum, só quero boa vibe

Chega, chega, sai, sai, sai chega, chega  
Hum, só quero boa vibe

Chega, chega, sai, sai, sai chega, chega  
Hum, só quero boa vibe



Acede a menti.com | e usa o código 8937 5757

Mentimeter

Escreve uma palavra sobre o que sentiste/pensaste...

... a ouvir a música "Não me leves a mal" dos HMB



disposição

alegria  
paz vida

boa disposição

dançar energia

## Embarque na Aventura Poética



Créditos: Este modelo de apresentação foi criado por Slidesgo e inclui ícones de Flaticon, e infográficos e imagens de Freepik.

*Nota. Foram disponibilizados os QR Codes para que os estudantes pudessem aceder através de qualquer dispositivo eletrónico.*