



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

Estratégias criativas na produção do texto poético: um percurso
pedagógico no 2.º ciclo do Ensino Básico

Patrícia Raquel Casais Alves do Paço



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Patrícia Raquel Casais Alves do Paço

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino 1.º e 2.º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

Estratégias criativas na produção do texto poético: um percurso
pedagógico no 2.º ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Carla Cristina Fernandes Monteiro
Professora Doutora Manuela da Silva Correia

junho de 2026

Agradecimentos

A concretização deste relatório só foi possível graças às pessoas que me acompanharam nesta caminhada. A todas, o meu mais profundo agradecimento.

Desde que me lembro, sempre adorei crianças e, desde muito cedo, decidi que a Educação seria o meu rumo. Na licenciatura, conheci pessoas maravilhosas e senti-me acolhida por Viana do Castelo de forma incondicional. O mestrado veio confirmar o que sempre soube: o meu lugar é na Escola, a ensinar, a aprender e a crescer.

Ao Professor Doutor Gonçalo Marques, o meu coordenador de curso, deixo um agradecimento muito especial. Foi quem mais me motivou e acreditou em mim ao longo desta reta final. Obrigada pelas mensagens de encorajamento, por se preocupar genuinamente com o meu bem-estar e por me impulsionar todos os dias. O seu rigor, a sua empatia, a sua sabedoria e a sua humanidade deixaram marcas profundas em mim. Como professora, espero um dia seguir os seus passos, sendo atenta, justa e motivadora. Carrego com orgulho todos os seus ensinamentos.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Carla Monteiro e Professora Doutora Manuela Correia, expresso o meu sincero agradecimento. À Professora Doutora Carla Monteiro, agradeço, em particular, a orientação científica, a leitura crítica do texto e o rigor metodológico, bem como a disponibilidade constante e o incentivo, que foram determinantes para a continuidade e conclusão deste trabalho, mesmo em momentos pessoalmente mais exigentes. À Professora Doutora Manuela Correia, agradeço a disponibilidade e o acompanhamento no âmbito do processo académico. À Professora Doutora Gabriela Barbosa, agradeço a orientação inicial desta dissertação e, acima de tudo, o abraço amigo e o incentivo que nunca me deixaram desistir.

Agradeço também a todos os professores e colegas que fizeram parte desta viagem. Cada experiência, cada palavra e cada desafio representaram um degrau na minha construção.

Às minhas colegas de estágio, transmito o meu carinho. Em especial à Mariana Cerqueira, minha parceira de jornada, obrigada pelas horas de dedicação, pelo entusiasmo constante, pelas ideias partilhadas, pelos planos construídos em conjunto e por todos os momentos de sorrisos, de trabalho e, por vezes, de superação de dificuldades. Crescemos e seguimos unidas para toda a vida.

À professora cooperante, Deolinda, obrigada por acolher as minhas ideias mais criativas com abertura e confiança. A sua postura profissional deu-me ainda mais coragem para seguir os meus impulsos na sala de aula.

À Professora Ana Paula Mateus, minha professora de Literatura Portuguesa no ensino secundário, deixo um agradecimento que nasce do fundo do coração. Foi consigo que descobri o meu amor pela Poesia. Obrigada por despertar em mim essa paixão que hoje faz parte da minha forma de ensinar e de estar no mundo. A sua influência atravessa os anos e permanece viva no meu percurso.

A todos os alunos, deixo um agradecimento cheio de ternura. Foram fonte de inspiração, desafio e motivação constante. Nos vossos olhares encontrei o verdadeiro sentido do meu caminho. Foram vocês que me lembraram, todos os dias, porque vale a pena ser professora e foi por vós que encontrei forças para concluir esta dissertação.

Dedico estas páginas ao meu avô, força serena que resiste ao tempo. Mesmo nos dias em que a saúde se torna mais frágil, continua a iluminar o meu caminho com a sua coragem. Em cada passo que dou, levo um pouco do que aprendi consigo. Que estas palavras cheguem a ti como um abraço cheio de gratidão e ternura. Que ao leres isto te orgulhes muito de mim.

O meu agradecimento mais terno vai para o Miguel, o meu querido amor. Obrigada por cada gesto de apoio, por cada colo e abraço, e por seres incansável na tua paciência e no teu amor. Este sonho tornou-se ainda mais real e cheio de significado porque caminheste ao meu lado e acreditaste em mim. À tua e à nossa família, que me recebeu de braços abertos e que demonstrou tanto orgulho, carinho e apoio, deixo a minha gratidão eterna.

A todos, obrigada. Esta dissertação não é apenas mais um documento, é o reflexo de sonhos, de força, de afeto e de liberdade. Um verdadeiro testemunho de amor, luta e gratidão.

Só eu sei o quanto lutei para chegar aqui, mas eu sabia que ia conseguir.

Resumo

A escrita poética constitui uma prática pedagógica com potencial para promover a criatividade, a expressividade e o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos. Neste contexto, o presente estudo, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo, teve como objetivo compreender de que forma diferentes estratégias pedagógico-didáticas podem estimular a produção de textos poéticos e favorecer uma relação mais positiva dos alunos com a escrita.

A investigação assumiu uma abordagem de investigação-ação, enquadrada num estudo de caso, permitindo planejar, implementar, observar e refletir sobre um conjunto de práticas pedagógicas direcionadas para a promoção da escrita criativa e poética, na disciplina de Português. Participaram no estudo 19 alunos do 6º ano de escolaridade de uma escola pública do distrito de Viana do Castelo. A metodologia adotada integrou métodos qualitativos e quantitativos, recorrendo à aplicação de questionários e à análise das produções poéticas realizadas pelos alunos ao longo da intervenção.

Os resultados evidenciaram uma evolução positiva nas perceções e atitudes dos alunos face à poesia, verificando-se um aumento da sua compreensão enquanto forma de expressão criativa e uma maior motivação para a escrita poética. A análise das produções textuais revelou melhorias na criatividade, na expressividade e na qualidade global dos poemas. A comparação entre o poema inicial e o poema final demonstrou diferenças estatisticamente significativas nos desempenhos dos alunos, $t(18) = 3.03$; $p = .007$), com um tamanho do efeito moderado a elevado ($d = .696$), evidenciando o impacto positivo da intervenção pedagógica.

Conclui-se que a integração de práticas pedagógicas centradas na escrita criativa e processual, sustentadas numa lógica de investigação-ação, pode constituir uma estratégia eficaz para promover o gosto pela escrita poética no 2º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo reforça a importância de proporcionar experiências de escrita significativas e criativas, capazes de fomentar a participação, a autonomia e a criatividade dos alunos.

Palavras-Chave: Escrita Criativa; Texto Poético; Escrita Processual; Estratégias Didáticas

Abstract

Poetic writing is a teaching practice with the potential to foster creativity, expressiveness and the development of pupils' language skills. In this context, the present study, carried out as part of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese, History, and Geography of Portugal in the 2nd Cycle, aimed to understand how different pedagogical and didactic strategies can stimulate the production of poetic texts and foster a more positive relationship between pupils and writing.

The research adopted an action-research approach, framed as a case study, enabling the planning, implementation, observation and reflection on a set of pedagogical practices aimed at promoting creative and poetic writing, in the Portuguese language classroom. Nineteen sixth grade students from a state school in the district of Viana do Castelo took part in the study. The methodology adopted combined qualitative and quantitative methods, involving the use of questionnaires and the analysis of the students' poetic texts produced throughout the intervention.

The results showed a positive development in the students' perceptions and attitudes towards poetry, with an increase in their understanding of it as a form of creative expression and greater motivation for writing poetry. Analysis of the poetic texts revealed improvements in creativity, expressiveness and the overall quality of the poems. A comparison between the initial and final poems demonstrated statistically significant differences in the students' performance, $t(18) = 3.03$; $p = .007$, with a moderate to high effect size ($d = .696$), highlighting the positive impact of the pedagogical intervention.

It is concluded that the integration of pedagogical practices centred on creative and process-oriented writing, underpinned by an action-research approach, can constitute an effective strategy for fostering a love of poetic writing in the second cycle of basic education. This study reinforces the importance of providing meaningful and creative writing experiences capable of fostering students' participation, autonomy and creativity.

Keywords: Creative Writing; Poetic Text; Processual Writing; Teaching Strategies

No último andar é mais bonito:
do último andar se vê o mar.
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:
custa-se muito a chegar.
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira
sobre o último andar
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua no terraço
fica todo o luar.
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem
para ninguém os maltratar:
no último andar.

De lá se avista o mundo inteiro:
tudo parece perto, no ar.
É lá que eu quero morar:

no último andar.

(Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo*, Editora, 2012, p. 25)

Índice

Agradecimentos	IV
Resumo	VI
Abstract	VII
Índice	IX
Índice de Quadros	XVI
Índice de Tabelas	XVII
Lista de Abreviaturas	XVIII
Introdução	2
Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	4
Capítulo I – Intervenção em Contexto Educativo I	5
1.1. Caracterização do contexto	6
1.1.1. O Meio Local	6
1.1.2. O Agrupamento e a Escola	6
1.1.3. Sala de aula e rotinas	7
1.1.4. A Turma	9
1.2. Percurso de Intervenção Educativa	11
1.2.1. Português	11
1.2.2. Matemática	14
1.2.3. Estudo do Meio Físico e Social	15
1.2.4. Educação Física e Educação Artística	16
1.2.4.1. Educação Física	16
1.2.4.2. Educação Artística	17
1.2.5. Oferta Complementar	18
1.2.6. Envolvimento na Comunidade Educativa	18
1.2.7. Em Síntese	19
Capítulo II – Intervenção em Contexto Educativo II	22
2.1. Caracterização do Contexto	23
2.1.1. O Meio Local	23
2.1.2. O Agrupamento e a Escola	23
2.1.3. As Turmas	25
2.1.3.1. A Turma de HGP	25

2.1.3.2. A Turma de Português.....	26
2.2. Percurso da Intervenção Educativa	27
2.2.1. Português	30
2.2.2. História e Geografia de Portugal	32
2.2.3. Envolvimento na Comunidade Educativa	34
2.2.3.1. Projeto: 12º Ciclo de Conferências	35
2.2.3.2. Exposição “Poetas à Descoberta”	35
2.2.3.3. Projeto Poesia(te).....	36
2.2.4. Em Síntese	36
Parte II – Trabalho de Investigação	38
Capítulo I- Introdução	39
1.1. Caracterização do Estudo.....	39
1.1.1. Identificação da Pertinência do Estudo	40
1.1.2. Questões de investigação.....	42
1.1.3. Objetivo Geral	43
1.1.3.1. Objetivos Específicos.....	43
1.2. Motivação	43
Capítulo II – Fundamentação Teórica.....	45
2.1. A escrita processual no processo educativo	47
2.2. Evidências de práticas pedagógicas na abordagem ao género poético	51
2.3. A criatividade no processo de escrita	53
2.3.1. A Escrita Criativa e os seus desafios no 2º ciclo do Ensino Básico.....	55
2.3.2. Estratégias pedagógico-didáticas para desenvolver a escrita de forma criativa	59
2.3.3. A Escrita Criativa no género poético: contributos da investigação recente	62
2.4. A importância da Poesia no desenvolvimento humano	64
2.4.1. A Poesia como motor do desenvolvimento linguístico e social.....	66
Capítulo III – Metodologia de Investigação.....	69
3.1. Opções Metodológicas.....	70
3.2. Descrição do Estudo.....	71
3.3. Caracterização dos Participantes	71
3.4. Instrumentos de Recolha de Dados	72
3.4.1. Questionário “Conhecimentos e Relação com a Poesia I”	72

3.4.2. Questionário “Relação com a Poesia após a intervenção II”	73
3.4.3. Fontes documentais	73
3.5. Procedimentos	74
3.5.1. Implementação do projeto de intervenção pedagógica	76
Capítulo IV- Apresentação e Discussão dos Resultados	81
4.1. Resultados dos questionários (n = 19)	82
4.1.1. Parte I	82
4.2. Questionários – Parte II	86
4.2.1. Questionário – Conhecimentos e Relação com a Poesia I	86
4.2.2. Questionário – Conhecimento e Relação com a Poesia II	86
4.3. Resultados das produções poéticas	88
4.3.1. Discussão	91
Capítulo V - Conclusões	101
5.1. Conclusões do estudo	102
5.2. Limitações do estudo	105
5.3. Considerações finais	106
5.4. Sugestões de investigação futura	107
Parte III – Reflexão Global da PES	109
Referências Bibliográficas	115
Apêndices	123
Apêndice A	124
Aula no exterior - Caça aos ângulos	124
Apêndice B	125
Exemplo de planificação 2º ciclo português	125
Apêndice C	129
Exemplo de planificação 2º ciclo HGP	129
Apêndice D	133
Aula Oficina – Conhecer as características do império português do século XV e XVI.	133
Apêndice D (cont.)	134
Aula Oficina – Conhecer as características do império português do século XV e XVI.	134
Apêndice D (cont.)	135
Aula Oficina – Conhecer as características do império português do século XV e XVI.	135

Apêndice E	136
Mostra de trabalho e recolhas “Poetas à descoberta”	136
Apêndice F.....	137
Questionário inicial – Conhecimentos e relação com a poesia I	137
Apêndice G.....	140
Questionário final – Relação com a poesia após a intervenção II	140
Apêndice H.....	143
Exemplo de um poema, usando a estratégia A	143
Apêndice I	144
Exemplo de um poema, usando a estratégia B.....	144
Apêndice J	145
Exemplo de um poema, usando a estratégia C.....	145
Apêndice K	146
Exemplo de um poema, usando a estratégia D	146
“Fora da caixa”	146
Apêndice L.....	147
Exemplo de um poema, usando a estratégia E.....	147
“Se eu tivesse superpoderes faria”	147
Apêndice M	148
Exemplo de um poema, usando a estratégia F.....	148
Apêndice N.....	149
Exemplo de um poema, usando a estratégia G	149
Apêndice O.....	150
Exemplo de um poema, usando a estratégia H	150
Apêndice P	151
CrITÉRIOS de avaliação - Grelha de registo para avaliação das produções poéticas.	151
Apêndice Q.....	152
Rubrica de avaliação das produções poéticas	152
Apêndice R	154
Resultados – Questionários pré e pós-teste (Q1–Q5) (n = 19)	154
Apêndice S.....	156
Resultados individuais dos alunos na produção escrita	156

Anexos	157
Anexo I.....	158
Aluno a elaborar o marcador de livro sobre o dia do mar.....	158
Anexo II.....	159
Guião de pesquisa: “Poemas da tua terra”	159
Anexo III.....	161
Dossiê “Poesia (te)”	161
Anexo IV	162
<i>Post-its de feedback colocados na caixa poética</i>	162
Anexo V	163
Apresentação do concurso e entrega dos crachás aos alunos vencedores.	163
Anexo VI	164
Leitura dos poemas reunidos do dossiê “Poesia (te)”	164
Anexo VII	165
<i>Apresentação do concurso poético pela PE</i>	165
Anexo VIII	166
Registo fotográfico da criação poética usando a estratégia C	166
Anexo IX	167
Registo fotográfico da criação poética e manual relativo à estratégia F	167
Anexo X	168
Registo fotográfico de um aluno a elaborar um poema usando a estratégia G	168
Anexo XI	169
Registo fotográfico da criação poética usando a estratégia H.....	169
Anexo XII	170
Enunciado da estratégia A : “A minha terra”	170
Anexo XIII	171
Enunciado da estratégia B: “Da letra ao desenho e do desenho à poesia”	171
Anexo XIV	172
Enunciado da estratégia C: “Jogo de números”	172
Anexo XV	173
Enunciado da estratégia D: “Fora da caixa”	173
Anexo XVI	175

Enunciado da estratégia E: “Se eu tivesse superpoderes, faria...”	175
Anexo XVII	176
Enunciado da estratégia F: “E se encontrasses um ser extraterrestre na tua casa?”	176
Anexo XVII (cont.).....	177
Anexo XVIII	178
Enunciado da estratégia G: “O uso da música como inspiração poética”	178
Anexo XVIII (cont.).....	179
Anexo XVIII (cont.).....	180
Anexo XIX	181
Enunciado da estratégia H: “A poesia cura tudo”	181
Anexo XIX (cont.).....	182
Anexo XIX (cont.).....	183

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala de aula.....	8
Figura 2. Horário da turma FN4	9
Figura 3. Habilitações literárias dos pais dos alunos da turma	10
Figura 4. Ciclo de escrita para aprender	48
Figura 5. Distribuição dos participantes por sexo ($n = 19$).....	71
Figura 6. Idade dos participantes do sexo masculino	72
Figura 7. Idade dos participantes do sexo feminino	72
Figura 8. Resultados da Q2 - O que sentes quando escreves poesia? ($n=19$).....	83
Figura 9. Resultados da Q4 - Quando te é pedido para escrever poesia, como reages? ($n=19$)	85
Figura 10. Resultado da Q6 pós-teste - Achas que ficaste a gostar de escrever e ler textos poéticos depois destas aulas? ($n = 19$)	87
Figura 11. Resultado da Q8 - Futuramente, gostarias de repetir esta experiência? ($n=19$) ...	88

Índice de Quadros

Quadro 1. Fases de implementação do projeto de investigação	76
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. Descrição e número de instalações.	25
Tabela 2. Frequências das respostas à Q1 - Para ti, o que é poesia? (n=19)	82
Tabela 3. Resultados da Q3 - Em que situações lês poesia? (n=19).....	84
Tabela 4. Resultados da Q5 - Gostas de escrever poesia nas aulas (n=19).....	85
Tabela 5. Resultados da Q6 - Nas próximas aulas, que tipo de textos gostarias de estudar? (n=19)	86
Tabela 6. Resultados Q7 - Achas que estas aulas contribuíram para desenvolver a tua criatividade e imaginação? (n=19)	87
Tabela 7. Estatística descritiva dos resultados obtidos na avaliação do poema	88
Tabela 8. Exemplos da escrita poética dos alunos (Poema 1 vs Poema 8)	90

Lista de Abreviaturas

AE- Aprendizagens Essenciais

CEB - Ciclo do Ensino Básico

GNR - Guarda Nacional Republicana

HGP - História e Geografia de Portugal

IAGen- Inteligência Artificial Generativa

INE - Instituto Nacional de Estatística

NEE - Necessidades Educativas Específicas

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE - Professora Estagiária

PES - Prática de Ensino Supervisionada

QZP - Quadro de Zona Pedagógica

Introdução

Este relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2º Ciclo, e reflete o percurso formativo experienciado em dois contextos escolares distintos, bem como o desenvolvimento de um estudo de investigação centrado na promoção e no desenvolvimento da escrita poética em alunos do 6º ano.

A escolha do tema partiu de um interesse pessoal e profissional pelo potencial da Escrita Criativa em contexto educativo. A motivação surgiu da vontade de partilhar o gosto pela Poesia e de contrariar abordagens pedagógicas mais conservadoras que tratam a Escrita Criativa de forma mecânica ou limitada, por vezes, sem emoção e com tão pouca originalidade, desvalorizando o seu potencial expressivo e formativo.

A Escrita Criativa e poética, enquanto forma de expressão pessoal e instrumento pedagógico, tem vindo a conquistar um espaço cada vez mais relevante na sala de aula, sobretudo quando pensada como meio para desenvolver competências linguísticas, criatividade, sensibilidade estética e pensamento crítico. Contudo, a sua integração plena no currículo do 2º CEB parece representar ainda um desafio para alguns professores.

Neste contexto, importa destacar o conceito de escrita processual, entendido como uma abordagem que valoriza a escrita como um processo contínuo, em que se articulam diferentes etapas, como o planeamento, a tradução das ideias em texto e a revisão (Rodrigues et al., 2023). Esta perspetiva afasta-se de uma visão linear e meramente mecânica da escrita, concebendo-a como uma prática dinâmica de construção de significado e de reflexão crítica.

Tal como demonstram Flower e Hayes (1981), escrever envolve um conjunto de processos cognitivos que exigem tomada de decisão, definição de objetivos e revisão contínua. Nesta linha, Villas Boas (2014) defende que uma pedagogia centrada no processo pode preencher lacunas deixadas por práticas de ensino excessivamente focadas no produto final, contribuindo para um desenvolvimento mais consciente e efetivo das competências de escrita.

Acreditando que a Escola deve ser espaço de criação, liberdade e voz, o presente estudo pretendeu investigar de que forma diferentes estratégias pedagógicas

implementadas na aula de Português podem contribuir para a melhoria da produção poética dos alunos de uma turma do 6º ano de escolaridade. Acresce referir que esta investigação se configurou como um estudo de caso, analisando, de forma aprofundada e contextualizada, a evolução das práticas de escrita poética. Villas Boas (2014) reforça a pertinência desta opção metodológica, sublinhando que permite compreender os efeitos da implementação da escrita processual em contextos educativos concretos.

Neste contexto, e tendo em conta a desmotivação observada, enquanto aluna e enquanto estagiária, por parte dos alunos face às tarefas de produção escrita, procurou-se compreender de que forma a implementação de estratégias de Escrita Criativa poderia contribuir para transformar a relação dos alunos com a escrita poética.

Tendo em conta o percurso pedagógico e investigativo desenvolvidos, o presente relatório organiza-se em três partes distintas.

A Parte I apresenta os contextos educativos do 1º e do 2º Ciclo, procedendo-se à caracterização do meio escolar, das turmas e das intervenções desenvolvidas.

A Parte II corresponde ao estudo desenvolvido no âmbito da disciplina de Português e encontra-se organizada em vários capítulos. O capítulo I apresenta a contextualização do estudo, o problema de investigação, as questões de investigação e os objetivos que sustentam o trabalho. O capítulo II configura o enquadramento teórico que sustenta a investigação. O capítulo III descreve as opções metodológicas, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos. O capítulo IV reporta-se à análise dos dados. Por fim, o capítulo V reúne as principais conclusões do estudo, bem como as suas limitações e sugestões para investigações futuras.

Por fim, a Parte III corresponde à reflexão final sobre o percurso da PES, abordando os principais desafios, as aprendizagens construídas e o impacto desta experiência no meu desenvolvimento profissional.

Assim, o presente trabalho pretende contribuir para a reflexão e para a prática pedagógica voltadas para a formação de alunos motivados para a escrita, autónomos e críticos, reforçando a importância de intervenções educativas integradas.

Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

Capítulo I – Intervenção em Contexto Educativo I

1.1. Caracterização do contexto

No presente capítulo, é apresentada a caracterização do contexto educativo referente ao 1º CEB, onde decorreu a PES do 1º semestre. Desta forma, estão presentes vários aspetos relativos à descrição do meio local, do agrupamento, da sala de aula e da turma. Por fim, é apresentada a caracterização do percurso educativo, onde são mencionadas as principais áreas de intervenção abordadas durante a prática.

1.1.1. O Meio Local

A freguesia em que se insere a Escola onde se realizou a PES possui uma área de 6,94 km² (Direção-Geral do Território, 2024) e está situada a 4,7 km da sede do concelho. Segundo os Censos 2011, conta com 2930 habitantes (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2012a), valor que corresponde a uma densidade populacional aproximada de 422 habitantes por quilómetro quadrado. De acordo com os dados etários disponibilizados pelo INE (2012b), a maioria da população encontra-se na faixa dos 25 aos 64 anos.

A economia local assenta num modelo diversificado que combina atividades do setor primário, como a agricultura e a pesca, com setores secundários, como a construção civil e a pequena indústria.

O setor terciário tem vindo a assumir maior relevância, integrando o pequeno comércio, serviços de proximidade, como cabeleireiros, oficinas, cafés e serviços públicos essenciais, entre os quais se destacam a Escola, a farmácia e o centro de saúde. O turismo, impulsionado pela localização privilegiada entre rio, mar e montanha, representa igualmente um eixo estratégico para o desenvolvimento da freguesia. Em termos culturais e patrimoniais, destaca-se a presença de igrejas, pontes e monumentos históricos que enriquecem o tecido identitário local.

1.1.2. O Agrupamento e a Escola

A Escola onde decorreu a PES pertence a um agrupamento de escolas do distrito de Viana do Castelo. Situa-se no concelho de Viana do Castelo, na margem sul do rio Lima, e a sua área de influência estende-se por dez freguesias, abrangendo cerca de 72 km². O agrupamento é composto por 14 unidades orgânicas, com tipologias diversas, desde estabelecimentos com um único nível de Educação e ensino, até outros que englobam três

níveis. Além disso, integra 9 Jardins de Infância, 12 escolas básicas do 1º CEB, 2 escolas de ensino básico de 2º e 3º Ciclo e a escola-sede, que inclui o ensino secundário

Relativamente à escola básica na qual foi desenvolvida a PES, de acordo com informações disponibilizadas no Projeto Educativo do Agrupamento, cuja referência não é revelada de modo a garantir o anonimato, dispõe de serviços desde a Educação pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade. Esta Escola possui uma arquitetura menos moderna, mas com boas condições estruturais e físicas. O espaço exterior é bastante amplo, dividindo-se em dois setores: um com relva e um campo de jogos, onde brincam as crianças do 1º CEB, e outro com parque infantil destinado às crianças do jardim de infância.

O espaço interior da Escola é composto por dois pisos, inferior e superior. No piso inferior, estão presentes as valências do pré-escolar e do 1º CEB, no superior o 2º e 3º ciclos. No piso inferior, encontram-se três salas reservadas ao jardim de infância, a secretaria e o gabinete de primeiros socorros, a sala dos professores, 4 casas de banho, um salão polivalente com jogos, a reprografia, uma arrecadação, uma cozinha e o refeitório. No piso superior, encontra-se uma biblioteca, um laboratório de *Ciências Naturais*, uma sala de arrumações e uma sala de informática devidamente equipada, destinada ao desenvolvimento de competências na área das Tecnologias de Informação e Comunicação.

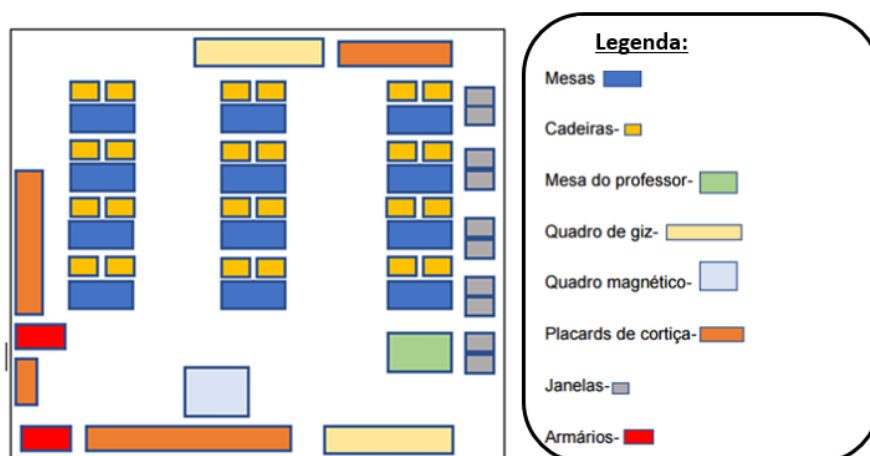
1.1.3. Sala de aula e rotinas

A intervenção decorreu numa das salas relativas ao 1º Ciclo no piso inferior da Escola. Apesar da existência de grandes janelas que permitem iluminar bem a sala, as persianas não permitiam regular a entrada de luz, havendo, por vezes, dificuldades aquando das projeções efetuadas. A sala está equipada com sistema de aquecimento, um projetor, um computador, um quadro de giz, um quadro magnético branco com marcadores (preto, azul, verde e vermelho), *placards* de cortiça para expor os trabalhos dos alunos e vários armários que eram utilizados para a arrumação de materiais (cartolinas, folhas, lápis, marcadores) e para se guardarem os portefólios e os processos dos alunos. Nos *placards* de cortiça da sala, estavam permanentemente afixados o quadro dos lanches saudáveis, alguns desenhos efetuados pelos alunos e algumas informações relativas à Covid-19.

As mesas encontravam-se dispostas na sala de aula conforme se observa na Fig. 1.

Figura 1.

Planta da sala de aula



No que diz respeito às rotinas dos alunos, eram realizadas algumas tarefas, tais como: a criação da frase do dia, onde, diariamente, um aluno mencionava uma frase sobre as condições meteorológicas ou sobre como achava que o dia iria correr. Posteriormente, os alunos escreviam-na no caderno diário. Finda esta tarefa, e após o seu registo no quadro, era realizada a sua correção em grande grupo, de forma a analisar e corrigir os erros de escrita, assim como para proceder à reformulação das frases. Após realizarem esta rotina, os alunos registavam no caderno de *Português* a data, o dia da semana, o alfabeto (letra minúscula ou maiúscula) e a frase do dia. No intervalo da manhã, era realizada a gestão dos lanches, como sendo saudáveis ou não saudáveis e, só depois, eram distribuídos os leites.

Relativamente ao horário da turma (Figura 2), é de referir que os alunos entravam todos os dias às 9h e saíam às 16h00m, tendo em conta que, de seguida, decorriam as atividades extracurriculares, que não eram realizadas por todos os elementos da turma. O intervalo da manhã decorria entre as 10h30m e as 11h; o intervalo para o almoço era entre as 12h e as 14h e o intervalo da tarde era entre as 16h e as 16h30m. As disciplinas de *Matemática* e de *Português* continham uma carga horária superior, comparativamente à *Educação Artística* e ao *Estudo do Meio*. Na quarta e sexta-feira, das 16:30h às 17:30h, os alunos tinham aula de *Inglês*.

Figura 2.

Horário da turma FN4

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30					
9:00					
9:30					
9:30 - 10:00	4ºFN4 MATM	4ºFN4 PORTG	4ºFN4 MATM	4ºFN4 PORTG	4ºFN4 MATM
10:00 - 10:30					
10:30 - 11:00	INTERV	INTERV	INTERV	INTERV	INTERV
11:00 - 11:30					
11:30 - 12:00	4ºFN4 PORTG	4ºFN4 MATM	4ºFN4 PORTG	4ºFN4 MATM	4ºFN4 PORTG
12:00 - 12:30		4ºFN4 APE		4ºFN4 MATM	4ºFN4 APE
12:30 - 13:00	ATEE	SUP	SUP		
13:00 - 13:30					
13:30 - 14:00					
14:00 - 14:30					
14:30 - 15:00			4ºFN4 APE		
15:00 - 15:30	4ºFN4 EM	4ºFN4 EAFM	4ºFN4 OC	4ºFN4 EAFM	4ºFN4 EM
15:30 - 16:00					

A hora de *Oferta Complementar*, na quarta-feira, era utilizada para abordar conteúdos relacionados com a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (Direitos Humanos, Desenvolvimento Sustentável, Desigualdades Mundiais), sendo que essas temáticas eram trabalhadas transversalmente nas outras áreas curriculares. A hora destinada ao *Apoio ao Estudo*, na terça, quarta e sexta-feira, era utilizada para a consolidação de conteúdos em que os alunos revelavam mais dificuldades.

1.1.4. A Turma

A PES no 1.º CEB decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade constituída por 24 alunos, nove do sexo feminino e quinze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. De um modo geral, a turma revelou entusiasmo e empenho nas atividades, porém, sendo um grupo de alunos muito conversadores, por vezes, o decurso normal da aula foi prejudicado.

Na disciplina de Português, alguns alunos apresentavam bastantes dificuldades na compreensão leitora e na dimensão da produção textual.

Na disciplina de Matemática, os alunos apresentavam lacunas, sobretudo na resolução de operações.

Na componente curricular de Estudo do Meio, os alunos não evidenciavam

dificuldades, sendo uma área onde revelaram mais facilidade de aquisição de conhecimentos.

Outra área de grande interesse por parte dos alunos era a da Educação Artística.

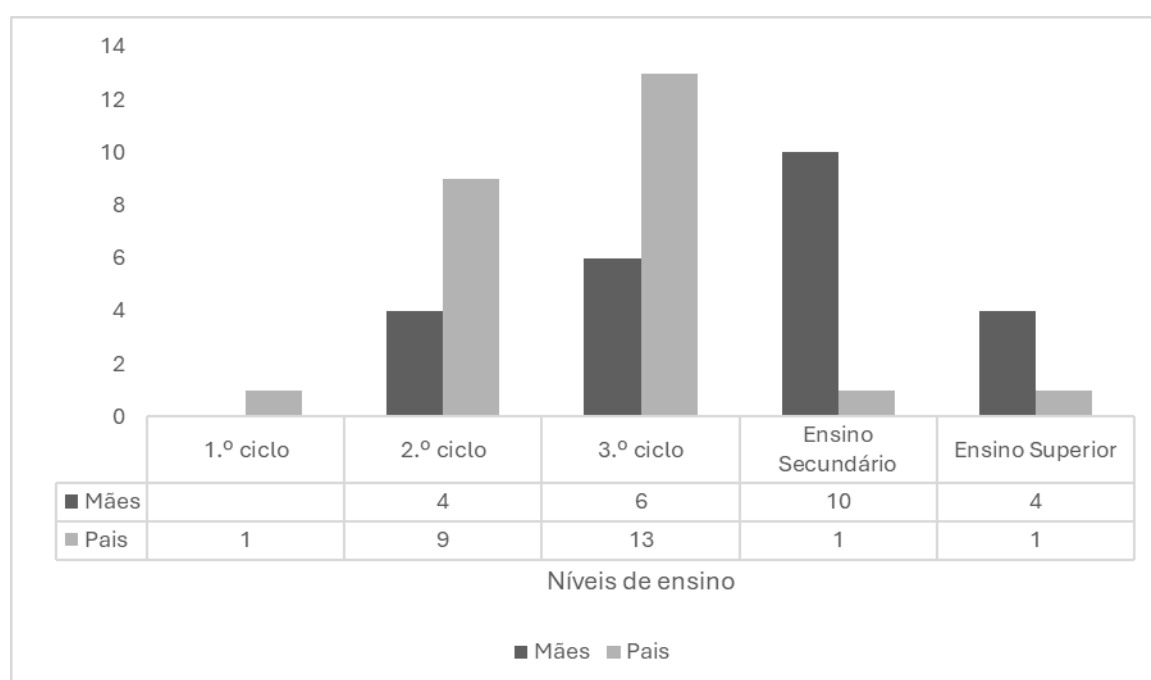
No que diz respeito ao contexto sociocultural dos alunos, relativamente às habilitações e conforme ilustrado na Figura 3, a maioria das mães possui o Ensino Secundário, enquanto a maior parte dos pais concluiu o 3º Ciclo. Uma mãe não respondeu. As idades dos pais estão compreendidas entre os 30 e os 56 anos. As idades das mães estão compreendidas entre os 29 e os 48 anos.

Relativamente à caracterização do agregado familiar, nomeadamente a sua constituição e situação profissional dos progenitores, dezasseis dos vinte e quatro alunos vivem com os pais. Cinco vivem com os pais e com os avós; um vive com o pai e a madrasta, dois com a mãe e o padrasto; um vive apenas com a mãe (o pai faleceu). Quanto ao número de irmãos, 14 alunos não têm irmãos e 11 têm um irmão. Seis alunos têm irmãos que frequentam o mesmo agrupamento: um no pré-escolar, um no 1º CEB; dois no 2º CEB e dois no 3º CEB. Todos os pais e mães estão empregados, sendo que uma mãe não respondeu.

Na turma, 6 alunos beneficiam de ação social escolar, sendo abrangidos pelo escalão B.

Figura 3.

Habilitações literárias dos pais dos alunos da turma



1.2 Percurso de Intervenção Educativa

A prática interventiva estava prevista decorrer desde o dia doze de outubro até vinte e sete de janeiro, mas, devido às restrições da pandemia Covid-19, a implementação terminou no dia quinze de janeiro.

As primeiras três semanas foram destinadas apenas à observação, onde tivemos possibilidade de conhecer a turma, o contexto e o funcionamento da Escola. Estas semanas foram de extrema importância, uma vez que o par pedagógico teve oportunidade de interagir e conhecer as particularidades e interesses de cada elemento da turma, bem como as estratégias e metodologias de trabalho utilizadas pelo professor cooperante. As restantes dez semanas foram de implementação, sendo que estas foram divididas pelo par pedagógico, ou seja, cada elemento do par implementou, de forma alternada, durante cinco semanas. Estas semanas de regência tiveram lugar de segunda a quarta-feira, à exceção de duas semanas intensivas (todos os dias). Para cada semana de implementação, o Professor Cooperante (PC) facultava-nos, previamente, os conteúdos que deveriam ser abordados nas várias áreas curriculares. As planificações propostas pelo par pedagógico eram, posteriormente, revistas pelo PC e pelos professores supervisores, que nos forneciam um *feedback*, de forma a que as atividades e os materiais pudessem ser reajustados e aperfeiçoados.

As planificações realizadas semanalmente foram sempre articuladas com as Aprendizagens Essenciais (AE), em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

1.2.1. Português

Na componente curricular de Português, foram explorados diversos conteúdos de diferentes domínios do Programa da disciplina, designadamente o da *Oralidade*, da *Leitura e Escrita*, da *Educação Literária* e da *Gramática*.

No domínio da *Oralidade*, foram realizadas diversas atividades que pretendiam mobilizar competências específicas ao nível da compreensão e da expressão oral dos alunos. Ao nível da expressão oral, promoveram-se tarefas que permitiram aos alunos interagir tendo em conta diferentes intenções comunicativas, tais como descrever, informar, apresentar e persuadir. Promoveram-se também atividades com algum grau de formalidade,

nomeadamente apresentações sobre trabalhos de pesquisa realizados em grupo, leituras expressivas de textos e partilha de produções escritas e dramatização.

Ao nível da *Compreensão Oral*, os alunos tiveram oportunidade de realizar diferentes atividades que implicavam a audição e conseqüente registo por meio de diferentes técnicas, nomeadamente preenchimento de grelhas, realização de esquemas simples, registo de palavras-chave e resposta a questões de compreensão.

Nos domínios da *Leitura* e da *Escrita*, foram desenvolvidas atividades distintas, apesar de estas se interligarem. A exploração do domínio da *Leitura* teve por base a análise de diferentes textos, com finalidades distintas, destacando-se o texto narrativo, o informativo, a lenda, as fábulas, os contos e a notícia, proporcionando aos alunos diferentes momentos de leitura silenciosa e em voz alta. Ressalta-se que muitos dos textos abordados em sala de aula eram selecionados tendo em conta as temáticas que eram abordadas transversalmente nas outras componentes curriculares. Através das leituras realizadas, eram desenvolvidas diversas atividades, tais como o preenchimento de mapas de ideias e/ou a reescrita de textos, que permitiam aferir a compreensão dos alunos relativamente ao conteúdo do texto que era abordado.

No respeitante à escrita, foram desenvolvidas diversas atividades que permitiam aos alunos atingir o domínio de processos, estratégias e conhecimentos para a escrita de textos de diversos géneros, nomeadamente, de textos narrativos e poéticos. Na produção desses textos, os alunos deveriam utilizar processos de planificação, textualização e revisão, assim como diversidade e propriedade vocabular.

No domínio da *Educação Literária* foram abordadas vastas obras literárias, sendo que algumas delas foram lidas em voz alta aos alunos como leitura recreativa: “Versos de Cacacará”, de António Manuel Couto Viana; “A princesa e a ervilha”, de Hans Christian Andersen; “Feliz Natal Lobo Mau”, de Clara Cunha; “Obrigado a todos”, de Isabel Minhós Martins; “Há sempre uma estrela no Natal”, de Luísa Ducla Soares; “As lendas do Mar”, de José Jorge Letria; “Dentro de uma caixa”, de José Jorge Letria e “O coração e a garrafa”, de Oliver Jeffers.

Em relação à escolha das obras como leitura recreativa, esta visou, de forma geral, formar leitores fluentes e apaixonados. Uma vez que é sempre importante promover o gosto pela leitura, tentámos, da melhor forma, levar aos alunos obras diversificadas, que os motivassem. No início de cada aula, iniciávamos a leitura da obra e continuávamos nos dias

posteriores. O objetivo era que os alunos quisessem saber mais acerca da história. Nesta fase, pretendíamos levar aos alunos textos literários que os fascinasse, de modo a conhecerem melhor o mundo criativo da leitura.

No que diz respeito às obras analisadas durante as aulas, tentámos sempre que estas fossem ao encontro dos conteúdos planificados, ou seja, de forma interdisciplinar, propusemos uma articulação entre o Português e as outras componentes curriculares, pois é um modo de os alunos aprenderem de uma forma mais contextualizada.

Uma das obras “Obrigado a todos”, de Isabel Minhós Martins, foi abordada de forma mais crítica durante a semana do *Dia Internacional do Obrigado*, associada a um dos temas de Educação para a Cidadania, mais concretamente à temática do saber. A exploração da obra foi feita com base num percurso de leitura que implicou a análise das palavras associadas a este dia, palavras como “obrigado” e “agradecer”. Foram ainda mobilizados conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que nos rodeia para interpretar a obra e para aferir o que esta significava no âmbito da relação com o outro.

De forma geral, em cada uma das obras analisadas, procurou-se que os alunos compreendessem o modo como estas nos fazem sentir, o que cada uma delas nos transmite, o que podemos aprender com a leitura, de forma a serem desenvolvidas não só competências de leitura e escrita, mas também competências argumentativas e críticas.

No domínio da *Gramática*, foram abordados conteúdos como as classes de palavras (nome comum coletivo, adjetivo qualificativo e numeral, e verbo); a sintaxe (funções sintáticas: sujeito e predicado) e a morfologia e lexicologia (nomes: variação em grau, grau dos adjetivos, flexão de verbos regulares e irregulares).

Estes conteúdos foram lecionados e recordados através de fichas de trabalho, em textos que eram abordados em sala de aula e em atividades diversificadas que prometiam captar, de forma mais dinâmica, a atenção dos alunos para a aquisição dos conteúdos. Com as atividades propostas, pretendíamos que os alunos fossem dominando e assimilando progressivamente as regras gramaticais, para que conseguissem ser corretamente aplicados nos diversos contextos discursivos.

1.2.2. Matemática

Na disciplina de Matemática, foram abordados os seguintes domínios com os alunos: *Números e Operações* e *Geometria e Medida*.

No domínio dos *Números e Operações*, foi lecionada a resolução de problemas, envolvendo números naturais e as quatro operações, nomeadamente a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão. Ainda neste campo, foram trabalhadas as divisões inteiras com um e dois algarismos no divisor, os números racionais não negativos (adição e subtração de frações), o sistema de numeração decimal, na qual foi abordado a leitura e representação de números no sistema de numeração decimal até ao milhão, identificação do valor posicional de um algarismo e relação dos valores das diferentes ordens e classes; arredondar um número natural à dezena, à centena, ao milhar, à dezena de milhar ou à centena de milhar mais próxima, utilizando o valor posicional dos algarismos; as sequências e regularidades, no qual foi abordado a resolução de problemas, envolvendo a determinação de termos de uma sequência dada a lei de formação e a determinação de uma lei de formação compatível com uma sequência parcialmente conhecida; a resolução de problemas de até três passos envolvendo situações de partilha equitativa; frações equivalentes e simplificação de frações; frações decimais e a representação de números decimais sob a forma de dízima, representação dos números naturais e as frações na reta numérica e a adição de números racionais representados por frações decimais com denominadores até mil.

Na aula em que se abordou a resolução de problemas de até três passos, envolvendo situações de partilha equitativa, foi realizada uma atividade fora da sala de aula, para os alunos observarem que a Matemática está presente no nosso quotidiano, de forma constante.

No domínio da *Geometria e Medida*, foram abordados os conteúdos seguintes: as propriedades geométricas: retas concorrentes, perpendiculares e paralelas; retas não paralelas que não se intersectam; no que diz respeito à localização e orientação no espaço, dentro das figuras geométricas, abordámos os ângulos: a noção de ângulo, a amplitude, a classificação dos ângulos (retos, agudos, obtusos, nulo, raso, convexos, côncavos e adjacentes). Nas aulas em que se abordou os ângulos, o par pedagógico procurou elaborar atividades mais dinâmicas e práticas que promovessem a ligação com o exterior, logo, foi realizada uma aula no exterior para a exploração dos ângulos em contexto real. Foram ainda

reunidas fotografias dos ângulos encontrados no exterior para uma exploração dos materiais de forma a haver uma melhor compreensão dos conteúdos abordados (cf. Apêndice A).

Na última semana de implementação, que devido à situação da Covid-19 não se concretizou, iríamos realizar jogos digitais com a turma, de forma a consolidar os conteúdos previstos, porém sublinha-se que, apesar de considerarmos este recurso fundamental, não nos foi possível executá-lo.

1.2.3. Estudo do Meio Físico e Social

Na disciplina de Estudo do Meio, foram abordados diferentes blocos. Primeiramente, abordámos conteúdos relacionados com o meio físico e só depois com o meio social.

Os blocos abordados foram: o *Bloco 1 — À descoberta de si mesmo*: os músculos, o reconhecimento da existência dos músculos; a observação em representações dos músculos humanos e o reconhecimento da sua função (movimentos, suporte...). Para esta aula, utilizámos material didático que consideramos relevante para motivar os alunos, isto é, um modelo anatómico humano para um melhor reconhecimento dos músculos por parte dos alunos. Outro conteúdo abordado foi *a pele*: a identificação da função de proteção da pele, alguns cuidados a ter com a exposição solar e o conhecimento de algumas regras de primeiros socorros. Para esta aula, o par pedagógico idealizou levar para a sala uma mala de primeiros socorros, com todos os instrumentos necessários. Foi uma forma de cativar os alunos e aprenderem mais facilmente como devemos proceder num caso de emergência.

Ainda neste bloco, foi abordada a *segurança do corpo*, no qual foram lecionados os conhecimentos e a aplicação das regras de prevenção de incêndios (em habitações, locais públicos e florestas), assim como conhecer e aplicar as regras de segurança antissísmica (comportamentos a adotar durante e depois de um sismo).

Se este ano não fosse tão atípico, se não tivéssemos estado em situação de pandemia, o par pedagógico tinha pensado numa visita ao quartel dos bombeiros de Viana do Castelo, porém a alternativa que encontrámos foi a realização de uma visita virtual, na qual realizámos uma entrevista ao comandante dos Bombeiros Sapadores, António Cruz, que descreveu, de forma sintética e dinâmica, o dia de um bombeiro e as principais causas e prevenções dos incêndios.

Já no que diz respeito ao *Bloco 2 — À descoberta dos outros e das instituições* –, foram lecionados o *Passado do Meio local*, onde foi proposto aos alunos que realizassem a pesquisa sobre o passado de Viana do Castelo, através de fontes orais e documentais para a reconstituição do passado da instituição. O objetivo era que, através das pesquisas efetuadas, os alunos conseguissem redigir um pequeno texto informativo sobre o que aprenderam. De seguida, foi elaborado um minilivro, com desenhos que ilustravam perfeitamente o passado da cidade. Neste projeto, existiu a articulação com o Português, na planificação e redação do texto informativo. O resultado deste projeto foi muito relevante. É gratificante ver os alunos tão entusiasmados na elaboração de projetos desta natureza. A procura do conhecimento acerca do passado local mostrou-nos uma turma participativa e motivada.

Ainda neste bloco, foram abordados outros conteúdos, como “*O passado nacional: o conhecimento de personagens e factos da história nacional*”; o reconhecimento de dados sobre aspetos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos e a localização dos factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal. Para a aula em que foi introduzido o tema “*Os primeiros povos da Península Ibérica*”, o par pedagógico elaborou uma história, onde o “Nomad” nos contava os aspetos mais importantes dos povos que viveram na Península Ibérica. Utilizou-se também como recurso o friso cronológico para se introduzir este conteúdo e foram abordados os factos e as datas relevantes.

Foram ainda lecionados o regime monárquico, da 1ª à 4ª dinastia. Para estas aulas, apoiamo-nos no suporte digital, realizando jogos, *quizzes*, pois consideramos que era a melhor forma de motivar os alunos para este tema tão importante, que é saber o nosso passado.

1.2.4. Educação Física e Educação Artística

1.2.4.1. Educação Física

Na área de *Educação Física*, os alunos puderam experienciar atividades inseridas no *Bloco 4 – Jogos de exploração* – e no *Bloco 2 – Deslocamentos e equilíbrios*. Como nunca tínhamos lecionado esta disciplina a esta turma, e como só tivemos duas aulas para analisar as principais dificuldades sentidas, pensámos em explorar estes dois blocos.

No bloco 4, o par pedagógico pretendeu articular os conteúdos das outras disciplinas para esta aula. Foram proporcionadas situações de jogo, tais como o jogo: “Jogo do balão”, “A formação de ângulos”, “A procura dos cartões” e “Futebol sem bola”, que promoviam a realização de habilidades básicas.

Nas duas aulas lecionadas, o par pedagógico procurou de forma interdisciplinar, articular os conteúdos lecionados das outras áreas com a prática desportiva.

1.2.4.2. Educação Artística

Na componente das *Artes Visuais*, foram realizadas diversas atividades. Na semana do magusto, os alunos desenharam a “Maria Castanha”, que foi o texto analisado na área de Português. Cada aluno decorou a sua “Maria Castanha” com diversos materiais que estavam à disposição: lã, pedaços de tecido, olhos, botões. Em articulação com a área de Português, a turma realizou um marcador de livro (Anexo I), no qual tinham de redigir um poema sobre o mar, sendo que, posteriormente, teriam de o ilustrar livremente. A elaboração deste marcador de livro visou, essencialmente, que os alunos fomentassem o seu gosto pela leitura.

Foi ainda realizada uma atividade de inverno, na qual os alunos tiveram de recortar moldes de casas e prédios. Depois, com tinta azul, branca e cinzenta foi usada a técnica da pintura soprada, na qual os alunos tiveram de escolher as cores das tintas que queriam para depois pintarem as casas que tinham estado a recortar.

Para trabalhar as Janeiras e os Reis Magos, foram elaborados moldes de coroas. Os alunos tiveram de passar o molde para uma pequena cartolina; depois, recortaram e decoraram de forma livre.

Relativamente à componente de *Música*, os alunos aprenderam a canção “*Ser Saudável*”, disponível no canal SoniaAraujoVEVO (2018), que pretendia articular com os conteúdos de Estudo do Meio. A turma foi para o espaço exterior, a professora estagiária (PE) fazia movimentos, e os alunos tinham de imitá-la e cantar ao mesmo tempo. Para além de exercitarem o corpo, aprenderam uma música nova que nos alertava para uma vida saudável.

De forma a articular os conteúdos de Estudo do Meio, também foram analisadas duas músicas que abordavam os conteúdos pretendidos. Os alunos mostraram interesse e alegria por aprenderem desta forma.

Para o Natal, o par pedagógico ensaiou com a turma três canções: “A Rena de Nariz Encarnado (Rodolfo)”, “A Todos um Bom Natal” e “Noite Feliz”, utilizando instrumentos como pandeiretas, tambores e guizos, estratégias que permitiram acompanhar o canto, marcar o ritmo e desenvolver competências musicais nos alunos.

Para as Janeiras, a turma também ensaiou uma Música para, posteriormente, ser apresentada às outras turmas do 1º ciclo. Não obstante, estes dois eventos não foram concretizados devido à situação pandémica da covid-19.

1.2.5. Oferta Complementar

Na Oferta Complementar, foram desenvolvidas tarefas relacionadas com temas de Educação para a Cidadania, tais como os Direitos Humanos.

1.2.6. Envolvimento na Comunidade Educativa

Devido à situação pandémica, na qual decorreu o estágio, não tivemos a oportunidade de realizar todas as atividades previstas. Para encerrar o 1º Período, foram realizadas algumas atividades relacionadas com a decoração natalícia da Escola, tais como a pintura do presépio que ficou exposta no corredor.

Durante o mês de dezembro, foram também realizadas algumas atividades de artes visuais realizadas pelos alunos, nomeadamente a decoração de um pinheiro realizado com paus de gelado, a pintura de enfeites para colocar nas janelas e no quadro da sala de aula a decoração de uma rena.

Para além de outras *atividades natalícias* organizadas pelo par pedagógico nas diferentes componentes curriculares, as professoras estagiárias realizaram ainda a elaboração de um vídeo com o “Pai Natal”, no qual este solicitava aos alunos que, perante a situação epidemiológica, não estaria a receber cartas, como habitualmente. O Pai Natal propôs, em alternativa, aos alunos o envio de um e-mail, no qual pedissem o que mais desejavam para a época natalícia, sem esquecerem o amor da família.

Para comemorar o *Dia Internacional das Pessoas com Deficiência*, o professor titular sugeriu que o par pedagógico organizasse uma pequena atividade com o intuito de sensibilizar os alunos para uma maior compreensão dos assuntos referentes a este dia. Inicialmente, foi apresentado um vídeo que abordava esta temática, sendo, posteriormente,

realizada uma pequena discussão entre os alunos, para partilha de ideias. Depois, o par pedagógico organizou uma atividade que consistia em os alunos desenharem a sua mão numa folha A4. De seguida, tinham de pensar numa frase relativa a este dia e escrevê-la na mão. O aspeto fulcral desta sessão foi sensibilizar os alunos para sermos amigos e solidários com todos os seres humanos. Através do diálogo, foi possível verificar que os alunos já sabem que devemos tentar ao máximo criar um mundo mais inclusivo, e, desta forma, cada um de nós deve fazer o melhor que está ao nosso alcance. Dentro da nossa “bolha social”, devemos ajudar, não criticar ou excluir a pessoa portadora de deficiência. Os trabalhos ficaram expostos na sala para que todos os alunos conseguissem ler o que cada um escreveu, com o objetivo de sensibilizar para esta temática.

Para celebrar o *Dia do Obrigado*, o par pedagógico, como leitura recreativa, apresentou o livro “Obrigado a todos”, de Isabel Minhós Martins, para sensibilizar os alunos para a importância de agradecermos a todas as pessoas que nos ajudam diariamente. No início deste dia, a PE dialogou com os alunos e enfatizou que devemos sempre agradecer, pois é uma forma de mostrarmos que gostamos do outro.

Dando continuidade a este tema, foi também realizado um trabalho em colaboração com o outro par pedagógico presente na mesma Escola. O objetivo era que cada turma elaborasse um conjunto de mensagens que depois seriam trocadas, ou seja, as mensagens dos nossos alunos foram oferecidas aos alunos da outra turma, como um gesto de agradecimento. Assim sendo, cada aluno escreveu uma frase num pequeno papel acerca deste dia. Após todos terem realizado essa atividade, foram decoradas duas caixas de madeira, sendo, posteriormente, colocadas lá as mensagens. No fim da aula, a PE, a delegada e a subdelegada entregaram “os presentes” à outra turma. As mensagens que nos foram entregues foram lidas pelos alunos. Vinham decoradas e plenas de mensagens de esperança, amor e agradecimento. De facto, era mesmo isso o pretendido!

1.2.7. Em Síntese

Com base nesta experiência pedagógica, posso proferir que foi, sem dúvida, uma surpresa muito agradável. Isto porque, inicialmente, não sabia que iria ser uma vivência tão enriquecedora. Apreciei todos os momentos de aprendizagem, senti-me bem e alegre ao saber que iria ser eu a dar aulas naquela semana. Senti que ia aprender ainda mais. Conheci novos alunos, novas pessoas que me marcaram de forma intensa.

Dirigindo o foco para as aulas lecionadas, o par pedagógico, mesmo perante alguns entraves previstos pela pandemia, procurou, da melhor forma, seleccionar as estratégias que melhor se adequavam à turma. Os recursos didáticos ajudaram no processo de ensino-aprendizagem e foram uma estratégia positiva para atrair a atenção de uma turma que, por vezes barulhenta, se mostrou muito mais recetiva aos conteúdos curriculares. Desta forma, para além da oportunidade de conseguirmos elaborar diferentes materiais, conseguimos também ter a noção de que género de recursos se adequam melhor a cada turma. Além disso, sentimos também que as aulas no exterior foram muito enriquecedoras, visto que a alegria e o entusiasmo sentidos pelos alunos levaram a que a aprendizagem decorresse de forma muito satisfatória. O contacto com a realidade foi seguramente um contributo muito significativo para o exercício da profissão docente.

Ao longo das aulas, o par pedagógico quis também dar voz aos alunos. Notámos que eles gostavam muito de participar, sendo realmente um grupo onde foi fácil manter a comunicação e o diálogo. Desta forma, procurámos que eles participassem, dando valor às opiniões de cada um.

No que diz respeito ao planeamento das aulas, foi um dos parâmetros onde inicialmente tive algumas dificuldades. Ao longo das semanas, e planificação após planificação, sinto que aprendi muito e que consegui aperfeiçoar alguns aspetos que não estavam tão bem alicerçados.

A ajuda do professor cooperante e dos professores supervisores na elaboração das planificações mostrou ser uma mais-valia. Agradeço por me orientarem tão bem neste processo que futuramente fará parte da minha rotina enquanto profissional. Tenho, de facto, de aprender de forma sólida, para conseguir ensinar com segurança. É este lema que quero garantir como meta alcançada.

É importante referir que, nas planificações das aulas, tinha a preocupação de articular de forma interdisciplinar todas as componentes curriculares. Confesso que me sentia insegura por trabalhar certos conteúdos que me foram propostos. Senti alguns receios, mas com dedicação e esforço creio que consegui atenuar algumas dificuldades inicialmente sentidas. Com este estágio, através da turma que tive e dos professores que me acompanharam, sinto que estou preparada e entusiasmada para enfrentar o que o futuro me reserva.

Ressalvo que esta experiência foi, de facto, muito positiva. Desenvolvi várias competências, limei várias arestas até então menos trabalhadas. Sei que ainda há muito mais a aprender, mas quero salvaguardar que este processo de ensino-aprendizagem foi para mim muito gratificante. Poder ensinar é, de facto, uma Arte e quero fazê-lo com profissionalismo.

Futuramente, recordar-me-ei deste estágio com um sorriso no rosto, pois sei que me fez crescer como pessoa e me preparou para ser uma boa professora.

Capítulo II – Intervenção em Contexto Educativo II

2.1. Caracterização do Contexto

No presente capítulo, é apresentada a caracterização do contexto educativo referente ao 2º CEB, onde decorreu a PES do 2º semestre. Desta forma, estão presentes vários aspetos relativos à respetiva caracterização, nomeadamente, a descrição do meio local, do agrupamento e da turma. Será ainda apresentada a caracterização do percurso educativo, na qual serão mencionadas as principais áreas de intervenção abordadas durante a prática.

2.1.1. O Meio Local

A PES no contexto educativo do 2º CEB decorreu numa das freguesias do concelho e distrito de Viana do Castelo.

A freguesia na qual decorreu a PES está localizada junto à margem direita do Rio Lima. Segundo os dados dos Censos 2011 (INE, 2012a), em 2011, residiam na freguesia 1645 habitantes.

As principais atividades económicas presentes na freguesia incidem sobre os serviços, o comércio e a indústria.

No que diz respeito à construção, existem 14 empresas, desde a construção civil, carpintaria, serralharia, empresas ligadas ao alumínio e à eletricidade. Existem ainda 5 empresas ligadas à construção de estufas, 1 à avicultura, 2 aos transportes e, por fim, 10 ligadas à restauração e similares.

Relativamente ao comércio a retalho, existem 6 empresas ligadas aos produtos alimentares, 1 aos produtos farmacêuticos, 2 a produtos agrícolas e ainda 19 a produtos especializados/não especializados. No que diz respeito aos serviços privados de saúde e ação social, contam-se 7 serviços prontos a ajudar a população. Ligados à administração pública, existem 3 serviços, o centro de saúde, o agrupamento de escolas e ainda um posto da Guarda Nacional Republicana (GNR).

2.1.2. O Agrupamento e a Escola

A Escola sede do agrupamento onde foi realizada a PES II localiza-se numa freguesia de um concelho do norte de Portugal, inserida num contexto semiurbano, com acesso a

diversos serviços de proximidade. O agrupamento é constituído por todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Firme no propósito da prestação de um bom serviço público, a Escola procurou abrir-se à comunidade, criando o ensino noturno, que durante anos diplomou centenas de adultos.

Relativamente aos serviços existentes, o agrupamento disponibiliza um serviço de psicologia e orientação, que visa desenvolver atividade nos domínios do apoio psicopedagógico a alunos e professores, do desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar e da orientação ao longo da vida. Ainda dispõe de um gabinete de intervenção na saúde que pretende promover o desenvolvimento pessoal e social da comunidade escolar.

O Projeto Educativo do Agrupamento, de acordo com informações divulgadas no *site* oficial, centra-se no aluno e pretende ter sempre em conta a comunidade em que está inserido, procurando otimizar recursos e potencialidades. Este projeto visa ensinar e apoiar os alunos na obtenção de bons resultados escolares e sociais e no domínio das literacias indispensáveis para o futuro. O agrupamento integra um conjunto de projetos educativos, tais como: Cabaz de Natal; Escola Eletrão, Semana Cultural; Marchas Populares; *Roboparty*, entre outros.

Relativamente ao pessoal docente, é de notar que há um elevado número de docentes inseridos no quadro do agrupamento, mais concretamente 81, dos quais 11 pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e 10 são contratados. No que diz respeito ao pessoal não docente, existem 7 assistentes técnicos e 32 assistentes operacionais.

A Escola é composta por 2 blocos interligados por galerias cobertas e fechadas, sendo um dos blocos composto por refeitório, sala de convívio de alunos, bar e papelaria. Os outros dois blocos são compostos por salas de aula, seminários, laboratórios, secretaria, sala de professores, gabinetes de trabalho, gabinete da direção, reprografia e posto médico.

Os espaços exteriores são amplos, permitindo a circulação, incluindo de viaturas caso se torne necessário. Relativamente à descrição das instalações (Tabela 1), pode afirmar-se que a Escola tem um vasto conjunto de serviços que visam apoiar e dinamizar a Escola.

Tabela 1.

<i>Descrição e número de instalações</i>			
Sala de professores	1	Arrumos de material didático	4
G.T (E.E) – Grupo de trabalho de Educação Especial	1	Seminários	2
Gabinete de Psicologia e orientação vocacional	1	Cozinha	1
Laboratórios	2	Refeitório	1
Salas de aulas	23	Bufete	1
GIS – Gabinete de intervenção para a sexualidade	1	Serviços administrativos	1
Auditório (120 pessoas)	1	Papelaria	1
Biblioteca		Sala de convívio	1
Balneários (femininos/masculinos)	1	Reprografia	1
Salas de informática	3		

2.1.3. As Turmas

A PES do 2º semestre foi realizada com duas turmas de anos de escolaridade diferentes. A intervenção na área de HGP foi realizada com uma turma do 5º ano de escolaridade e na área de *Português* com uma turma do 6º ano.

2.1.3.1. A Turma de HGP

A turma em que realizei a PES no 2º CEB, na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), era do 5º ano de escolaridade, sendo constituída por 21 alunos, 9 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 9 e 11 anos de idade. A nível comportamental, a turma apresentava ser sociável e, na maior parte das vezes, tinha um comportamento correto, respeitando os colegas, o corpo docente e não docente e outros intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Alguns alunos, por vezes, demonstravam comportamentos mais imaturos e infantis, mas, quando advertidos, cumpriam as normas.

Inicialmente, e ainda durante as aulas de observação, a turma revelou ser muito calma, pouco participativa e interessada nos conteúdos da disciplina, mas, à medida que a PE intervinha, os alunos revelaram uma melhoria expressiva.

A maior parte dos alunos, durante a intervenção, manifestou um interesse maior pela disciplina, traduzindo-se sobretudo no entusiasmo nas participações ativas dentro e fora da sala de aula. O facto de planificar aulas mais dinâmicas, jogos e atividades diferentes das usuais, permitiu que fosse criado um ambiente de aprendizagem ativa.

A turma era composta por alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, 3 dos quais apresentavam Necessidades Educativas Específicas (NEE). As atividades propostas mostraram-se adequadas e integradas em todos os níveis verificados.

Os resultados das duas fichas de avaliação realizadas foram muito satisfatórios, revelando que, de facto, aprenderam melhor através da utilização de metodologias ativas, nomeadamente a dinamização de aulas mais participativas, a realização de jogos educativos, a visualização de vídeos relacionados com os conteúdos abordados e a exploração da aula-oficina. Foram raros os casos de resultados negativos, apenas dois casos que correspondiam a alunos que não acompanhavam as aulas devido a momentos frequentes de distração e de falta de interesse e participação. Relativamente aos dois alunos com resultados negativos, a estratégia adotada passou por lhes conceder uma atenção mais individualizada, envolvendo-os ativamente nas dinâmicas da aula e convidando-os a ir ao quadro e a colaborar em pequenas tarefas, como a distribuição de materiais. Estas estratégias simples revelaram-se eficazes, respondendo à sua necessidade de reconhecimento e de pertença ao grupo.

2.1.3.2. A Turma de Português

A turma do 6º ano de escolaridade era composta por 20 alunos, dois dos quais apresentavam NEE e beneficiavam de medidas de suporte à aprendizagem. Um desses alunos não frequentava a disciplina de Português, pelo que não integrou a intervenção pedagógica nem os momentos de recolha de dados. O grupo participante ficou assim composto por 19 alunos, 14 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos.

Globalmente, a turma mostrava ser muito conversadora e perturbadora e nem sempre mostraram comportamento correto dentro da sala de aula. O aluno com NEE sentava-se na fila da frente, beneficiando assim de um acompanhamento mais

individualizado e específico. Sempre que possível, eram elaboradas atividades adequadas ao seu ritmo de aprendizagem, tendo a professora titular realizado igualmente um teste de avaliação adaptado para verificar as aprendizagens alcançadas.

Durante o período de intervenção, foi possível determinar que existiam diferentes níveis de aprendizagem e de comportamento. É de notar que a turma apresentava um ritmo de trabalho lento e havia algumas falhas: nomeadamente, no que diz respeito ao material; falta de realização dos trabalhos de casa; entrega dos trabalhos fora do prazo estabelecido; pouco empenho e estudo fora da sala de aula; muitas dificuldades na comunicação oral, sobretudo na postura, colocação e tom de voz. Porém, alguns elementos da turma eram empenhados, aderiam muito bem às atividades propostas, evidenciavam inovação nas tarefas pedidas e mantinham um comportamento que favorecia a aprendizagem.

Os momentos de avaliação do 2º período foram vários. Os resultados provenientes do teste de avaliação foram satisfatórios. Apesar de haver algumas dificuldades na interpretação do texto e na gramática, os alunos revelaram resultados positivos. Relativamente aos restantes momentos de avaliação, muitos alunos da turma não revelavam muito interesse, mostrando-se pouco rigorosos no cumprimento das regras e dos prazos estabelecidos.

A turma adotava um comportamento menos favorável quando copiava algo do quadro/projetor para o caderno, ou quando era distribuído o material para a aula. A maior parte dos alunos, sempre que possível, dispersava. Alguns alunos apresentavam ainda uma conduta disruptiva, contudo, quando tinham de realizar alguma atividade ou de a apresentar à turma, empenhavam-se nas atividades. Perante estas dificuldades, foram implementadas estratégias como a diversificação das atividades, privilegiando tarefas práticas, o reforço positivo dos comportamentos adequados e uma gestão mais estruturada dos momentos de transição, com vista a reduzir a dispersão dos alunos.

2.2. Percurso da Intervenção Educativa

A prática interventiva decorreu entre 12 de abril e 25 de junho, sendo precedida por um período inicial de preparação e reconhecimento dos contextos educativos, iniciado a cinco de abril.

A primeira semana de abril funcionou como um momento de transição para o início da intervenção, enquanto as três semanas seguintes foram dedicadas à observação e à inte-

ração com as turmas, permitindo conhecer o funcionamento da Escola, as dinâmicas de sala de aula e as metodologias adotadas pelas professoras cooperantes. Este período revelou-se fundamental, na medida em que possibilitou ao par pedagógico compreender as particularidades, interesses e necessidades dos alunos, condição indispensável para uma planificação consciente e intencional.

A observação inicial permitiu, assim, ajustar as opções pedagógicas ao contexto real de aprendizagem, numa lógica de adequação entre objetivos, estratégias e características dos alunos, tal como defende Amor (2003), ao sublinhar a importância de uma didática do Português contextualizada e reflexiva.

As restantes oito semanas corresponderam à fase de implementação da intervenção, tendo sido divididas de forma equitativa pelo par pedagógico. Cada elemento assumiu a regência das aulas de forma alternada durante quatro semanas, de segunda a sexta-feira, não havendo intervenção à quinta-feira por inexistência das disciplinas lecionadas nesse dia.

Esta organização permitiu uma experiência diversificada de planificação, intervenção e reflexão sobre a prática. Para cada mês de implementação, as professoras cooperantes forneceram previamente os conteúdos a abordar nas diferentes áreas curriculares. A partir destes referenciais, as planificações semanais foram elaboradas pela PE e, posteriormente, analisadas pelas professoras cooperantes e pelos professores supervisores, que forneceram *feedback* sistemático.

Este processo de revisão e reajustamento das propostas pedagógicas insere-se numa conceção de ensino que valoriza a planificação como um instrumento flexível e reflexivo, e não como um guião rígido, permitindo ao professor adaptar estratégias e materiais às respostas dos alunos (Amor, 2003).

Ao longo de toda a intervenção, as planificações foram articuladas com as AE e o PASEO, assegurando coerência entre os objetivos curriculares e as opções metodológicas adotadas.

Esta articulação reflete uma visão do currículo enquanto referencial orientador da ação docente, cuja concretização depende das decisões pedagógicas do professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem (Amor, 2003).

As opções metodológicas adotadas tiveram igualmente em consideração a importância da motivação dos alunos para a qualidade das aprendizagens. Tal como refere Fontaine (2005), a motivação em contexto escolar resulta, em grande medida, das características das

tarefas propostas e da forma como estas são apresentadas e mediadas pelo professor. Neste sentido, procurou-se planificar atividades que promovessem o envolvimento ativo dos alunos, valorizando a participação, a clareza dos objetivos e a adequação das tarefas aos diferentes ritmos e interesses do grupo.

A adaptação contínua das estratégias e a revisão das planificações permitiram responder às dificuldades e reações observadas ao longo da intervenção, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem mais favorável ao envolvimento e à persistência dos alunos nas tarefas. Esta preocupação com a regulação da motivação insere-se numa conceção de ensino que reconhece o papel central do professor na criação de condições pedagógicas promotoras do interesse, do esforço e do investimento dos alunos (Fontaine, 2005).

Todo este percurso foi desenvolvido numa perspetiva de prática reflexiva e intencional. Tal como defende Freire (1996), ensinar exige uma reflexão permanente sobre a ação pedagógica, implicando decisões conscientes e eticamente fundamentadas.

A planificação, a observação e o reajuste das estratégias não foram encarados como procedimentos meramente técnicos, mas como momentos essenciais de análise crítica da prática, orientados para a melhoria das aprendizagens.

O *feedback* das professoras cooperantes e dos professores supervisores assumiu, neste processo, um papel central, permitindo repensar opções, reformular propostas e adequar as atividades às características das turmas.

Esta postura reflete a compreensão do ensino como um processo dinâmico, em que o professor aprende com a prática e com os alunos, assumindo a responsabilidade de criar condições pedagógicas que favoreçam a participação e a construção significativa do conhecimento (Freire, 1996).

Este percurso de intervenção constituiu igualmente um momento central na construção da minha identidade profissional enquanto futura professora.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação docente desenvolve-se através da reflexão sobre a experiência vivida, sendo o estágio um espaço privilegiado de aprendizagem profissional. A participação ativa nas dinâmicas da Escola, o contacto próximo com as professoras cooperantes e a partilha de práticas pedagógicas permitiram-me compreender o ensino como uma atividade situada, marcada por decisões contextualizadas e pela necessidade de adaptação constante às realidades dos alunos.

A alternância entre observação, planificação, intervenção e reflexão favoreceu uma leitura mais crítica da prática pedagógica, promovendo a articulação entre saberes teóricos e experiência concreta.

O estágio não se constituiu, assim, apenas como um momento de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas como um processo formativo que contribuiu para o desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992).

2.2.1. Português

Tal como defendem Amor (2003) e Vieira (2010), o ensino do *Português* deve assentar numa organização didática coerente, capaz de articular diferentes domínios da língua de forma significativa e ajustada às características dos alunos.

Neste sentido, as estratégias selecionadas procuraram promover o envolvimento ativo dos alunos, a valorização da expressão pessoal e o desenvolvimento progressivo das competências linguísticas, considerando a motivação como um fator central do processo de aprendizagem (Fontaine, 2005) e reconhecendo o aluno como sujeito ativo da construção do conhecimento (Lemos & Carvalho, 2002).

As planificações da disciplina de *Português* (cf. Apêndice B) foram elaboradas, de acordo com as AE e o PASEO, na qual foram lecionados os seguintes domínios: *Oralidade, Leitura, Escrita, Educação literária e Gramática*.

No que diz respeito ao domínio da *Oralidade*, foram elaborados diversos momentos que permitissem aos alunos manifestarem domínio ao nível da compreensão do oral. De forma a desenvolver estas competências, propus diversas atividades, tais como: a audição de uma música que os alunos tinham de inicialmente ouvir e depois completar os espaços do poema que estavam em branco. Deste modo, consegui verificar que os alunos não tiveram dificuldades em associar o texto ouvido à atividade apresentada. Ao longo das aulas, também foram apresentadas várias inferências sobre os poemas que seriam lidos e analisados.

Um dos momentos de avaliação foi a apresentação de um poema sobre um poeta que fosse da freguesia dos alunos, e que permitiu analisar e avaliar a comunicação oral em situações formais não esquecendo a postura, a colocação e o tom de voz. Outro momento que permitiu avaliar a oralidade foi a audição de uma música, seguida de partilha e explicação oral dos sentimentos por ela suscitados.

Quanto ao domínio da *Educação Literária*, os alunos tiveram contacto com diferentes poemas e poetas que enriqueceram o conhecimento literário dos mesmos. Numa das primeiras aulas, como revisão dos conteúdos poéticos lecionados no ano anterior, os alunos contactaram com um poema de Eugénio de Andrade, um poema dialogado, diferente de todos os que já tinham lido.

Para as apresentações orais, foi entregue aos alunos um guião de pesquisa (Anexo II). Quanto às tarefas propostas, os alunos tinham de escrever um poema para cada estratégia criativa que fosse apresentada. A escrita dos poemas era orientada e, na maior parte das vezes, os alunos tinham de escrever tendo em conta determinadas marcas formais do texto poético: estrofe, esquema rimático e métrica.

Na última aula de implementação, os alunos fizeram uma apreciação geral, na qual puderam expressar reações aos poemas escritos, partilhando leituras através de declamações de poemas da sua autoria.

Para concluir o percurso de escrita poética, foi elaborado um dossiê personalizado para cada aluno, intitulado “Poesia (te)” (Anexo III). Este dossiê reunia todos os poemas produzidos por cada elemento da turma ao longo das diferentes estratégias de escrita desenvolvidas nas aulas. Na última sessão, realizada no auditório da Escola, cada aluno selecionou o poema de que mais gostara e apresentou-o em voz alta perante os colegas. Este momento permitiu valorizar a autoria individual, promover a partilha e reforçar a dimensão performática e estética da Poesia.

Desde a primeira aula que tinha sido anunciada a realização de um pequeno concurso de Poesia, com o objetivo de incentivar o empenho, reconhecer o esforço e valorizar diferentes dimensões da escrita poética dos alunos. Foram atribuídos três crachás correspondentes às categorias: “Poeta mais Escritor”, “Poeta mais Leitor” e “Poeta mais Criativo”. Embora apenas três distinções formais tenham sido entregues, todos os alunos receberam comentários positivos, de forma a reforçar a confiança e a legitimar o percurso criativo desenvolvido ao longo da intervenção. No final da sessão, solicitei a cada aluno que escrevesse um comentário sobre a experiência, indicando o que mais apreciara, aquilo que aprendera e a forma como vivera o processo de escrita poética. Esses comentários foram registados em *post-its* e colocados na Caixa Poética (Anexo IV), recuperando a função simbólica que esta já assumira nas primeiras aulas. Estes testemunhos revelaram entusiasmo, envolvimento e

uma clara mudança de atitude perante a Poesia, que passou a ser percecionada como uma atividade criativa, expressiva e acessível (Anexo III ao V).

Relativamente ao domínio da *Gramática*, em articulação com a *Educação Literária*, foram lembrados os seguintes conteúdos: poema (lírico e narrativo); poemas visuais; texto poético; sujeito poético; classificação de estrofes quanto ao número de versos; tipo de rima (toante e consoante); esquema rimático; sentido literal e sentido figurado; recursos expressivos (comparação, personificação, enumeração, onomatopeia), formação de palavras – palavras derivadas. Foram introduzidos os seguintes conteúdos: formação de palavras (palavras compostas) e modos verbais (modo conjuntivo e condicional).

Apesar de a maior parte dos conteúdos já terem sido lecionados, foi necessária uma maior intervenção por parte da PE, uma vez que tinham sido abordados no 5º ano em ambiente virtual, devido à situação pandémica do Covid-19.

No que diz respeito ao desempenho dos alunos, a maior parte demonstrou aprendizagem, provavelmente pela forma como os conteúdos foram lecionados, de um modo mais lúdico e dinâmico.

2.2.2. História e Geografia de Portugal

As opções pedagógicas adotadas nas aulas de HGP foram orientadas por uma conceção de ensino que valoriza a participação ativa dos alunos, a diversificação de estratégias e a articulação entre saberes, em consonância com as AE e com o PASEO.

Tal como defendem Freire (1996) e McLaren (1997), o ensino deve promover práticas que estimulem a reflexão crítica, o envolvimento dos alunos e a compreensão dos conteúdos em articulação com a realidade social e cultural.

Neste sentido, as estratégias implementadas procuraram tornar a aprendizagem histórica mais significativa, recorrendo a metodologias diversificadas, ao uso de recursos tecnológicos e à interdisciplinaridade, de forma a responder aos diferentes ritmos e necessidades da turma e a promover uma aprendizagem ativa e contextualizada.

O domínio lecionado foi *Portugal nos séculos XV e XVI*, no qual foram abordados os seguintes subdomínios: “*Conhecer e compreender as características do Império português do século XVI*”; “*Conhecer e compreender os efeitos da expansão marítima*” e “*Conhecer e compreender a influência da expansão marítima nas Ciências, na Literatura e Arte portuguesas*”, (cf. Apêndice C).

Durante a intervenção em HGP, procurei sempre proporcionar aulas diferentes e que captassem a atenção dos alunos. Isto concretizou-se com a realização de recursos didáticos, com a intervenção das tecnologias na sala de aula, com a interdisciplinaridade entre diferentes disciplinas curriculares (*Educação Visual, Português e Cidadania e Desenvolvimento*) e com o uso da aula-oficina para a aquisição de conhecimentos de forma mais atrativa.

De forma geral, todas as atividades realizadas com a turma foram ao encontro das motivações dos alunos, tendo procurado realizar diferentes atividades para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem presentes na turma.

As referências presenciadas nos diferentes momentos das aulas despertaram um maior interesse e gosto pela *História*, desta turma que, no início, era menos participativa. Nas aulas planificadas, procurou-se enquadrar diferentes estratégias que visassem atender às inúmeras dificuldades e lacunas sentidas na turma.

Desta forma, recorreu-se à tecnologia, ao diálogo e à interação professora-alunos; à exploração de mapas e documentos; à aula oficina; à visita de museus de forma virtual, para levar os alunos a compreender os conteúdos, mas também para torná-los cidadãos críticos e ativos neste mundo que nos rodeia.

Relativamente ao uso da tecnologia, recorri a vídeos criados por mim (*Powtoon*), vídeos explicativos; *quizzes* para avaliar os conhecimentos, e fichas de trabalho para consolidação dos conteúdos.

No que diz respeito à criação de materiais didáticos, foram elaborados diferentes materiais para muitas aulas que promoveram um grande entusiasmo nos alunos que se mantiveram atentos, participativos e interessados.

A aula de que mais gostei foi a aula-oficina, que teve a duração de 45 minutos e foi realizada no espaço exterior. Os alunos, na aula anterior, tinham sido avisados para trazerem tintas, pincéis, missangas, entre outros, mas não sabiam que atividade iam realizar.

No dia da aula planificada, a turma foi dividida em 4 grupos e a PE explicou que cada grupo ficaria com um professor (já que estavam 4 na sala) e dessa forma a aula ficou muito bem organizada. A cada grupo foi entregue um roteiro da expansão, com diferentes atividades, todas numeradas e com o respetivo título.

Esta aula serviu de consolidação dos conteúdos acerca do *Império Português do século XV e XVI*, mas também permitiu aos alunos um olhar mais claro sobre as etnias presentes

em todo o mundo e sobre as diferentes culturas. Senti-me muito confiante, pois sei que, apesar de todo o esforço e dedicação, a reação dos alunos deixou-me muito feliz.

A aula oficina (cf. Apêndice D) correu exatamente como esperava. O sorriso “nos olhos” dos alunos encheu-me o coração. O roteiro tinha várias etapas. Alguns alunos revelaram mais dificuldades do que outros, principalmente na última etapa, a das palavras cruzadas, mas os professores de cada grupo ajudaram. Esforcei-me para que todos os grupos fossem mais unidos e conseguissem colaborativamente realizar todas as etapas. Penso que o entusiasmo decorreu de forma plena e também o foi transmitido pelos alunos.

O balanço desta aula é, sem dúvida, muito positivo, pois penso que consegui transmitir motivação e empenho, de forma a que todos os alunos conseguissem interessar-se cada vez mais.

2.2.3. Envolvimento na Comunidade Educativa

O envolvimento na comunidade educativa constituiu uma dimensão relevante do percurso de intervenção, entendida como parte integrante da ação docente e da formação profissional.

Tal como defendem Nóvoa (1992) e Freire (1996), o professor constrói a sua identidade e a sua prática no seio de uma comunidade educativa, através da participação ativa nas dinâmicas da Escola e do diálogo com os diferentes intervenientes.

Neste sentido, a participação em projetos, atividades e iniciativas promovidas pela Escola (cf. Ponto 2.2.3.1.) foi encarada como uma oportunidade de aprendizagem profissional, permitindo compreender a Escola como um espaço vivo, relacional e culturalmente situado.

Esta perspetiva encontra também eco no PASEO (Martins et al., 2017) ao valorizar a Escola como contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais, cívicas e culturais, reforçando a importância de práticas educativas que ultrapassam o espaço da sala de aula e promovem a integração dos alunos na comunidade.

Para terminar, quero referir que sempre me senti bem na Escola onde desenvolvi a PES. As primeiras palavras que ouvi da Professora Gabriela fazem todo o sentido: “É uma Escola com vida!”, e foi isso mesmo que senti durante todo o estágio. Quem entra fica surpreendido com tanta diversidade. Tantas plantas a decorar a Escola, animais, azulejos que embelezam as antigas paredes vazias, corredores com alunos e funcionários sempre presen-

tes a ajudar, mas o que mais me surpreendeu foram as diversas atividades e projetos a que esta Escola está ligada, e eu, como futura docente, não podia deixar passar esta oportunidade incrível de enriquecimento.

Como é referido no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Ministério da Educação, 2001), o professor tem de exercer a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da Escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

Assim sendo, procurei estar a par das várias atividades desenvolvidas pela Escola, e as que apresento de seguida foram as que mais se destacaram.

2.2.3.1. Projeto: 12º Ciclo de Conferências

Tive a oportunidade de participar no 12º Ciclo de Conferências. A Biblioteca Escolar organizou uma vez mais um ciclo de conferências em que os alunos constituíam os painéis de oradores. Cada painel apresentou a sua pesquisa sobre temas/problemas do mundo contemporâneo, usando para o efeito a comunicação oral apoiada numa apresentação em PowerPoint.

As apresentações abordaram temas como: a importância do papel da mulher na ciência, o papel da água e de algumas personalidades históricas importantes. Pelo que pude observar, esta iniciativa revelou-se muito relevante para o desenvolvimento de capacidades de comunicação oral, pois prepara os alunos para enfrentarem as multidões e os grandes auditórios.

É de notar que foi importante também para o conhecimento das problemáticas abordadas.

2.2.3.2. Exposição “Poetas à Descoberta”

Ficou patente na Biblioteca Escolar uma mostra de trabalhos (cf. Apêndice E) e recolhas realizadas pelos alunos. Nas aulas de *HGP*, sob minha orientação, a turma estudou o conteúdo “O Império Português dos séculos XV e XVI”.

Numa das aulas lecionadas, foi realizada uma aula oficina, na qual os alunos através do roteiro da expansão fornecido tinham de pintar tribos que representam as diferentes culturas existentes no mundo. Depois, na aula de *Português*, os alunos pesquisaram poemas

relacionados com estas pinturas, tendo, no final, resultado neste belo trabalho colaborativo que demonstra muito empenho e motivação por parte de todos os intervenientes.

Em síntese, os alunos conheceram diferentes culturas, etnias, biodiversidade de territórios diversos, feitorias e capitanias. Fizeram ilustrações e selecionaram/analísaram poemas sobre os temas em Português e Cidadania e Desenvolvimento. Descobriram e exploraram situações da existência humana em diferentes contextos sociais, em diferentes tempos e em diferentes espaços e relacionaram os sentidos do passado com as atitudes perante o presente e a projeção do futuro.

2.2.3.3. Projeto Poesia(te)

O projeto teve como objetivo fundamental fomentar o gosto pela leitura e escrita de textos poéticos, no âmbito do programa do 6º ano da disciplina de *Português*. Para além disto, pretende ainda embelezar as paredes da Escola e forrá-las de Poesia.

De forma a divulgar este projeto por toda a comunidade Escolar, foi terminado no ano letivo 2021/2022, o mural de azulejos no espaço exterior da Escola. A PE criou um mural na plataforma *Padlet*, no qual os alunos, inicialmente, tinham de pesquisar em livros, na internet, ou por via oral, poemas sobre o rio Lima, poemas sobre a água ou quadras de músicas do grupo folclórico da localidade de cada um. Assim que publicassem o trabalho, podiam comentar e atribuir estrelas (de 1 a 5) ao trabalho dos restantes colegas.

Devido a todas as atividades planificadas e à falta de tempo, este projeto foi terminado no início do ano letivo 2021/2022 sob a orientação da PC.

2.2.4. Em Síntese

Relativamente à minha experiência no 2º ciclo de escolaridade, posso proferir que foi, sem dúvida, uma surpresa muito agradável. Agradeço por todos os momentos de aprendizagem. Estou grata por me terem alertado quando errei e por terem feito com que melhorasse. Apreciei todos os momentos de aprendizagem que vivenciei.

Gostei mais de dar aulas ao 2º ciclo, pois sentia-me mais confiante e preparada. Ensinei, mas também aprendi muito com todos os que me ajudaram a crescer profissionalmente.

No que diz respeito às aulas lecionadas, mesmo perante turmas muito diferentes, e com duas professoras cooperantes, procurei optar por estratégias que se adequassem melhor à turma em específico.

Os recursos didáticos e todos os materiais usados pretenderam melhorar os resultados dos alunos e o gosto por estas duas disciplinas. Foram uma estratégia possível para atrair a atenção de duas turmas, uma mais conversadora e outra muito calma e pouco participativa, mas que, no fim do estágio, me surpreenderam muito pela positiva, pois notou-se uma progressão significativa em ambas.

Para além da oportunidade de elaborar diferentes recursos didáticos, percebi que cada turma respondia melhor a tipos distintos de materiais, sendo necessário adaptar as estratégias e os suportes às características de cada grupo.

Cada turma tinha o seu ritmo de trabalho. Senti que as aulas mais dinâmicas são as mais apreciadas pelos alunos, e isto fez com que a aprendizagem decorresse de forma mais satisfatória.

Em síntese, considero que, de forma geral, as aulas correram bem e, de facto, os alunos conseguiram adquirir conhecimento de forma mais ativa.

Esta será, sem dúvida, uma das experiências que levo no meu coração para sempre, não só pela vivência em si, mas pelo contacto que tive com diferentes profissionais que me fizeram crescer e aprender mais sobre esta caminhada, que é saber ensinar.

De seguida, apresenta-se a Parte II deste relatório, correspondente ao trabalho de investigação, organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução do estudo, incluindo a identificação da pertinência do problema, a questão e os objetivos de investigação, bem como a motivação do estudo. O segundo capítulo corresponde à fundamentação teórica e revisão da literatura. O terceiro capítulo descreve a metodologia de investigação. O quarto capítulo apresenta e discute os resultados obtidos. Por fim, o quinto capítulo reúne as conclusões do estudo.

Parte II – Trabalho de Investigação

Capítulo I- Introdução

1.1. Caracterização do Estudo

O presente estudo de investigação desenvolve-se na disciplina de *Português*, no âmbito do relatório final da unidade curricular da PES.

Com base na observação realizada em PES e na revisão da literatura, parte-se da premissa de que os alunos do 2º CEB se mostram, em geral, desmotivados para a escrita e relutantes na concretização de tarefas que envolvem a produção textual. Esta perceção é também partilhada por docentes e investigadores da área, uma vez que, como defendem Pereira e Cardoso (2013, p. 1): “Muitos dos nossos colegas professores encontram esta resistência à escrita escolar em alunos que assumem detestar escrever. Como fazer para ter estes alunos nas aulas a querer escrever e a mobilizar-se para investir nos seus textos?”. Identificado o problema, pretende-se, com este estudo, implementar um percurso pedagógico que toma como principal referência metodológica o uso de estratégias criativas como estímulo à produção textual, em particular, à criação poética.

A opção por este tema parte não só de um interesse pessoal pela escrita de textos poéticos, mas também da preocupação, enquanto futura docente, com a aparente escassez de estímulos criativos no ensino da escrita. Santos e Balancho (1992) observam que, “enquanto alunos, fomos treinados sobretudo para imitar, escutar, repetir e reproduzir — papel eminentemente conformista” (p. 16). Esta perspetiva crítica ilustra bem a raiz de muitas das dificuldades observadas na produção escrita dos alunos, frequentemente desmotivados por práticas rígidas e pouco significativas. As autoras reforçam que a Escola precisa de “inventar novos suportes materiais e instrumentos de execução, variar os métodos, alterar as regras do jogo, veiculando a informação de uma forma inovadora e integrando, simultaneamente, os elementos dos nossos produtos culturais” (Santos & Balancho, 1992, p. 16), para criar espaços de escrita mais livres e genuínos.

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2012, p. 15),

A composição escrita deve ser uma das maiores preocupações do professor, não menor do que a compreensão em leitura: a escrita é hoje uma atividade e um modo de comunicação muito mais frequente do que era antes da generalização do uso da internet.

Esta orientação reforça a importância de cultivar, desde cedo, a prática da escrita como meio privilegiado de expressão, comunicação e aprendizagem. A escrita mobiliza saberes diversos, desenvolve o pensamento e promove a criatividade. Enquanto futura professora, reconheço a urgência de preparar os alunos para este mundo expressivo e de lhes proporcionar experiências significativas com a linguagem, especialmente através do género poético.

1.1.1. Identificação da Pertinência do Estudo

Ao longo da unidade curricular PES, realizada no 2º semestre, está previsto o desenvolvimento de um trabalho de investigação, que foi concretizado numa turma do 6º ano e incidiu na disciplina de *Português*.

Recuando um pouco no tempo, facilmente nos recordamos dos professores nos pedirem para redigir textos sobre os temas mais variados, uns propostos, outros livres. A reação da maior parte dos alunos era de descontentamento, a escrita tornava-se mecânica, repetitiva, previsível: estações do ano, férias de verão, épocas festivas.

Na minha perspetiva, um aluno só estabelecerá uma relação verdadeiramente saudável com a escrita se esta for vivida com prazer. A Escrita Criativa, tal como defendem Santos e Serra (2015), deixa de ser uma tarefa árdua quando o aluno está motivado e treinado para explorar a sua criatividade; caso contrário, “ao ser confrontado com um tema livre, assusta-se. Depois, ao pensar que os outros vão ouvir o que escreveu, bloqueia” (p. 180). Esse bloqueio só pode ser superado quando a escrita se transforma num processo de descoberta e não numa tarefa meramente escolar. Como referem as autoras, o que realmente importa “é o novo trajeto descoberto, o alargamento do vocabulário, a exploração do imaginário” (Santos & Serra, 2015, p. 181).

A inserção da Poesia nos primeiros anos de escolaridade contribui para que as crianças desenvolvam um contacto consistente e significativo com a linguagem literária. A Poesia de tradição oral revela-se especialmente pertinente neste processo, dado o seu potencial lúdico, estético e formativo. Alves (2024) mostra que a exploração orientada de adivinhas e outras formas poéticas do património oral favorece a apropriação da palavra poética e potencia aprendizagens que mobilizam raciocínio metafórico, competência inferencial e envolvimento ativo com a leitura literária.

Este contacto precoce favorece a familiaridade, o envolvimento e o prazer estético, sendo fundamental para a formação de leitores e produtores sensíveis e criativos. Para a autora, a Escola deve ser entendida como um espaço de direito à imaginação e à criação, onde a Poesia seja vivida como experiência transformadora e não como exercício técnico e escolarizado.

Porém, se nos debruçarmos sobre os documentos orientadores referentes à disciplina de *Português* para o 6.º ano de escolaridade (DGE, 2018), é notória a carência de objetivos que se foquem no ensino-aprendizagem da Escrita Criativa, e da sua possível ligação à Poesia como estímulo altamente vantajoso neste processo, ainda que se o objetivo seja que os alunos o façam na abordagem a todos os géneros literários. Estas orientações são pouco precisas no que diz respeito ao lugar da escrita e da Poesia, em particular, na sala de aula de *Português*. Não se verifica também qualquer referência explícita, no domínio da *Escrita*, a recursos e estratégias para trabalhar a Escrita Criativa. Apenas existe uma alusão indireta à mesma no domínio da *Educação Literária*, a saber: “Expressar reações aos livros lidos e partilhar leituras através de declamações, representações teatrais, Escrita Criativa, apresentações orais” (DGE, 2018, p. 10).

Em síntese, os objetivos estão bem definidos para a Leitura e Escrita, mas os que poderiam estar relacionados com a Escrita Criativa não são especificados.

Não obstante, importa sublinhar o valor do caderno *Aprendizagem da Leitura e da Escrita* (DGE, 2012), no qual se atribui especial relevância ao ensino dos processos de escrita, destacando-se a Poesia como parte integrante e essencial da formação literária dos alunos. A esse respeito, pode ler-se que

a composição escrita, qualquer que seja o género (...) não é só questão de talento ou aptidão: trabalha-se, aprende-se. E, mesmo que cada um não deva vir a ser excelente em todos os géneros de escrita, o ensino da composição escrita deve contemplar esta diversidade e educar para o gosto e a procura do efeito (...). (DGE, 2012, p. 15)

Assim, cabe a cada professor despertar nos alunos esse desejo e prazer pela leitura e pela escrita de textos poéticos. Foi precisamente com essa intenção que foi delineado este

percurso, isto é, criar estratégias criativas e observar de perto a evolução dos alunos no processo de escrita, dando-lhes espaço para experimentar, errar, melhorar e, acima de tudo, criar. A escolha do tema surgiu, por um lado, do gosto pessoal pela Escrita Criativa e pela Poesia, em particular, e, por outro, do reconhecimento da escassez de propostas pedagógicas que associem estas duas dimensões de forma motivadora e significativa, já apontada por Guedes (1990), ao evidenciar como, durante muito tempo, a Poesia foi trabalhada de forma limitada, centrada sobretudo na memorização e recitação. Mais recentemente, Ribeiro (2008) reforça esta visão, ao sublinhar o potencial educativo da Poesia e a necessidade de metodologias que valorizem a sua dimensão criativa e formativa.

Curiosamente, o tema acabou por se articular com uma proposta da Professora Cooperante na reunião inicial, o que reforçou a pertinência do estudo. Para além do desejo de partilhar com os alunos o meu gosto por estas formas de expressão, procurou-se contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita, promovendo o gosto, a motivação e a expressividade. Afinal, porque não tornar a escrita de Poesia numa experiência envolvente e criativa e não numa tarefa aborrecida, descontextualizada ou puramente escolar?

Assim, foram formuladas as seguintes questões de investigação, que serviram de base à construção, aplicação e análise das estratégias pedagógicas implementadas ao longo do estudo.

1.1.2. Questões de investigação

Como referem os autores Almeida e Freire (2008), “vários passos podem ser dados no sentido de definição do problema da investigação. Em primeiro lugar é preciso identificá-lo, descrevê-lo e relacioná-lo” (p.39).

Assim sendo, para orientar este estudo, foram definidas as seguintes questões de investigação:

1. As estratégias criativas implementadas promovem o gosto e a motivação pela produção do género poético?
2. As atividades propostas em contextos de Escrita Criativa contribuem para a melhoria das perceções, atitudes e níveis de envolvimento dos alunos face à Poesia?
3. As atividades propostas em contextos de Escrita Criativa têm impacto na qualidade da escrita poética dos alunos?

A partir desta fundamentação e dos propósitos delineados, tornou-se essencial definir com clareza os objetivos da investigação, de modo a orientar a prática de forma intencional, consciente e refletida.

1.1.3. Objetivo Geral

O objetivo primordial do presente estudo é “Compreender de que forma diferentes estratégias pedagógicas podem estimular e desenvolver a produção poética dos alunos”.

1.1.3.1. Objetivos Específicos

De forma a dar cumprimento ao objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos.

- I. Explorar estratégias criativas que visam fomentar o gosto pela escrita de textos do género poético.
- II. Analisar as perceções, atitudes e níveis de envolvimento dos alunos face à Poesia.
- III. Avaliar as produções escritas dos alunos com base numa grelha com critérios previamente definidos.

1.2. Motivação

“A motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala e pela cultura da escola” (Lourenço & Paiva, 2010, p. 137).

Meditando e refletindo sobre a motivação e o contexto escolar, é necessário referir que, para que haja um clima de motivação na sala de aula, primeiramente, tem de ser o professor a mostrar-se motivado e interessado em ensinar o que pretende transmitir aos seus alunos. Este gosto por ensinar é já uma motivação, e a partir daí os alunos irão também revelando o seu próprio entusiasmo pelo que é novo. A motivação não é, de facto, “somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala e pela cultura da escola” (Lourenço & Paiva, 2010, p. 137). Desta forma, os alunos compreendem melhor a finalidade da tarefa proposta, o que se revela muito vantajoso no processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente à motivação inerente à escolha do tema para este estudo, conforme mencionado anteriormente, deve-se essencialmente a uma paixão que remonta à frequência do ensino secundário. Não posso deixar de referir que o meu primeiro contacto “a sério” com o género poético e a escrita foi unicamente nas aulas de *Literatura Portuguesa*, mas confesso que não foi “um amor à primeira vista”. No entanto, de acordo com Pires (2002, p. 121), escrever não se trata de um ato espontâneo, este “exige motivação, orientação, reflexão e sobretudo a capacidade de (re)encontrar o caminho e (re)começar”. Neste ponto, admito que tive de moldar e alimentar esta relação de leitora e de escritora de poemas. Foi um processo onde foi possível reconhecer a importância da escrita e a utilidade da Poesia na nossa vida.

A sorte de poder ter tido uma professora que gostava muito de literatura e que, em todas as aulas, nos transmitia esta força de Arte foi decisiva para alimentar este gosto. Foi também um exemplo prático de como a motivação do professor pode influenciar a motivação dos alunos, exatamente o que a presente investigação procura verificar enquanto questão de estudo. Consequentemente, também quis transmitir essa paixão e motivar os alunos de uma turma, procurando alterar a visão que tinham da Poesia. O importante seria implementar estratégias motivadoras para que, a partir daí, os alunos adquirissem o conhecimento de forma construtiva.

Desta forma, acredito que um dia também possam dizer que começaram a gostar de escrever Poesia nas aulas de Português do 6.º ano.

Capítulo II – Fundamentação Teórica

2.1. A escrita processual no processo educativo

A escrita constitui uma das competências fundamentais no percurso escolar de qualquer aluno. Mais do que um simples instrumento de avaliação, esta competência é um meio de construção do pensamento, de expressão individual e de acesso ao conhecimento. No entanto, a forma como a escrita é trabalhada nas escolas nem sempre reflete a sua complexidade e potencial transformador, o que exige uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas. Neste sentido, Sousa (2015) sublinha que a escrita deve ser entendida como uma prática cultural e social, indissociável da leitura e da construção de significados, através da qual o sujeito se apropria da cultura escrita e desenvolve formas de participação crítica na sociedade.

Tal como refere Barbeiro (1999), a expressão escrita constitui um instrumento essencial para o desenvolvimento da capacidade de pensar desde as fases iniciais da escolarização, não se justificando apenas por razões comunicativas, mas também pela qualidade de pensamento que permite construir. Esta perspetiva sublinha a importância de encarar a escrita como um processo ativo e dinâmico, que vai além da mera transcrição de ideias, promovendo a organização do pensamento e a construção de significados.

Rodrigues et al. (2023) salientam que a escrita é uma tarefa cognitivamente complexa, na qual múltiplas tarefas textuais, linguísticas e procedimentais competem pela atenção do escritor. Esta perspetiva reforça a necessidade de compreender a escrita como um processo dinâmico. Porém, é importante questionar como estas múltiplas tarefas podem ser trabalhadas de forma eficaz no contexto escolar, especialmente em níveis de ensino como o 2º Ciclo, onde os alunos ainda estão a consolidar competências básicas de escrita. No entanto, a forma como esta competência é trabalhada na Escola nem sempre favorece estas dimensões. Com frequência, a produção escrita surge associada a tarefas rígidas, descontextualizadas e pouco significativas, o que contribui para a desmotivação dos alunos (Cassany, 1999). Por exemplo, práticas que privilegiam a reprodução de modelos textuais estereotipados ou que se concentram exclusivamente na correção gramatical podem limitar a criatividade e a apropriação da linguagem escrita pelos alunos.

A perspetiva da escrita como processo propõe uma rutura com a lógica tradicional do ensino da composição, centrado apenas no produto final. Nesta abordagem, escrever implica um trabalho contínuo, com várias etapas: planificação, textualização, revisão e

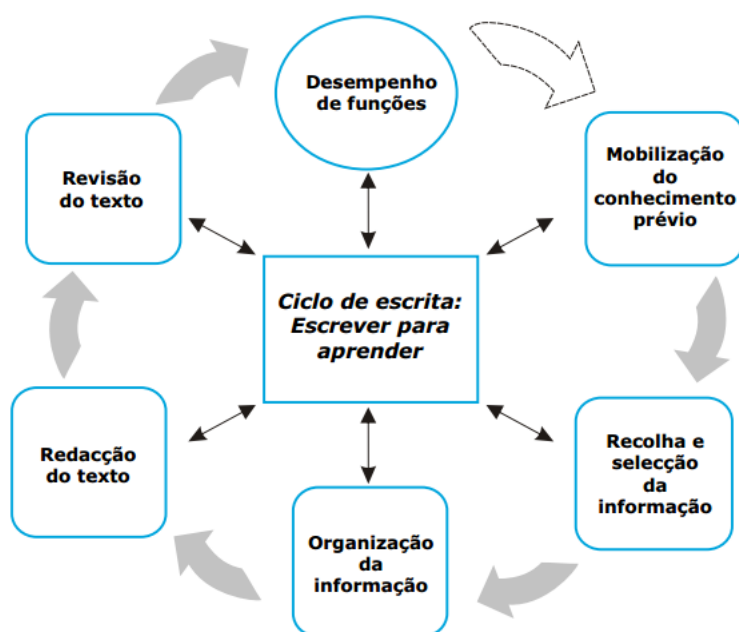
reescrita (Dolz & Schneuwly, 1999). Este processo não é linear, mas dinâmico, e exige do professor uma mediação constante, orientada para o desenvolvimento gradual das competências de escrita. A mediação por parte do professor é, portanto, um elemento central neste processo, uma vez que lhe cabe criar condições pedagógicas que favoreçam a reflexão, a experimentação e a autonomia dos alunos na escrita.

De acordo com Flower e Hayes (1981), a escrita deve ser entendida como um processo não linear que envolve, em linha com Dolz e Schneuwly (1999), continuamente planificação, redação, revisão e reescrita, permitindo ao aluno tomar consciência das operações cognitivas e metatextuais envolvidas e melhorar o controlo sobre o próprio texto.

Rodrigues et al. (2023) mostram que o processo de escrita continua a ser descrito em três subprocessos principais, planificação, formulação e revisão, organizados de modo recursivo e interdependente. Esta conceção encontra uma tradução didática no modelo do ciclo de escrita proposto por Barbeiro e Pereira (2007) (cf. Figura 4), que representa a articulação entre mobilização do conhecimento, recolha e organização da informação, redação e revisão do texto, integradas numa lógica de escrita para aprender.

Figura 4.

Ciclo de escrita para aprender



(Barbeiro & Pereira, 2007, p. 32)

Embora este modelo seja amplamente reconhecido, é importante considerar como pode ser adaptado às especificidades da Escrita Criativa e poética, que frequentemente desafiam as estruturas convencionais de planificação e revisão.

Neste contexto, importa ainda considerar o contributo de Baptista et al. (2011), no documento *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*, produzido no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Esta obra destaca a importância do aperfeiçoamento ortográfico e textual como componentes essenciais do desenvolvimento da escrita no Ensino Básico, abordando a transição do oral para o escrito, a dimensão caligráfica e gráfica, e a competência ortográfica. A atenção a estas dimensões revela-se pertinente para a presente investigação, na medida em que a avaliação das produções poéticas dos alunos considerou não apenas critérios de criatividade e expressividade, mas também de correção linguística e coerência formal.

Apesar do amplo consenso em torno destes modelos, a sua transposição para a sala de aula nem sempre garante práticas de escrita mais reflexivas ou mais significativas, uma vez que, em muitos contextos escolares, tendem a ser aplicados como cumprimento de etapas, reduzindo a complexidade do ato de escrever.

Num enquadramento recente, Silva e Monteiro (2025) analisam a escrita como um processo mediado, considerando a integração de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa no apoio à produção textual no Ensino Superior, no âmbito de uma unidade curricular centrada na escrita processual. As autoras discutem os desafios pedagógicos e éticos colocados por estas tecnologias e defendem que a sua utilização não deve substituir o trabalho de escrita do estudante, mas antes apoiar o processo, em particular na fase de revisão. A utilização da inteligência artificial generativa (IAGen) é apresentada como mais pertinente quando orientada para a reformulação, a melhoria lexical e a reestruturação do texto, através de mecanismos de *feedback* e *feedforward*, desde que exista supervisão pedagógica e reflexão sobre as decisões tomadas pelo escritor. A comparação entre as versões produzidas pelo estudante e as sugestões geradas pela IAGen é apontada como uma estratégia que pode favorecer o pensamento crítico e a autorregulação no processo de escrita.

Esta perspetiva converge com Cassany (2006), que destaca a importância de tornar visíveis essas operações e de ensinar explicitamente estratégias de planificação e correção. No entanto, é necessário refletir sobre como essas estratégias podem ser integradas em

práticas pedagógicas que valorizem a criatividade e a expressão pessoal, especialmente no contexto da escrita poética.

Mais recentemente, autores como Delcambre e Lahanier-Reuter (2012) e Rubin (2024) reforçam a importância de promover práticas de escrita ancoradas em contextos reais, com propósitos comunicativos autênticos, para que os alunos atribuam sentido às suas produções. Neste sentido, Corden (2007) defende que os alunos escrevem melhor quando percebem que o seu texto tem um destinatário concreto e um objetivo real. Por exemplo, no caso da escrita poética, a criação de antologias de Poesia ou a organização de concursos literários podem ser estratégias eficazes para dar sentido e propósito às produções dos alunos.

Ainda que o documento já não se encontre em vigor, a DGE (2012) apontara para a necessidade de encarar a escrita como uma prática complexa, que deve ser incentivada desde os primeiros anos de escolaridade. Escrever não é apenas transpor ideias para o papel; é organizar o pensamento, construir significado e afirmar a identidade. Para tal, o professor deve assumir o papel de mediador, criando condições pedagógicas que tornem o ato de escrever significativo, desafiador e prazeroso. No entanto, é importante reconhecer que este papel mediador exige do professor competências específicas, como a capacidade de dar *feedback* construtivo, de estimular a criatividade e de adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos alunos.

Contudo, como sublinham Dolz e Schneuwly (1999), as práticas escolares tendem a organizar a escrita em géneros estabilizados e estereotipados, frequentemente desligados de situações reais de comunicação. Esta normatividade limita a experimentação, a criatividade e a apropriação efetiva da linguagem escrita por parte dos alunos. No contexto da escrita poética, esta limitação pode ser particularmente prejudicial, uma vez que a Poesia exige liberdade de expressão, experimentação linguística e sensibilidade estética. É neste quadro que a Escrita Criativa ganha importância, ao proporcionar aos alunos experiências de autoria, liberdade e expressão estética, contrariando a lógica de mera reprodução textual. Tal como sublinha Barbeiro (1999), a escrita constitui um suporte privilegiado para a expressão da criatividade, ampliando as possibilidades de comunicação, de autoafirmação e de registo dos produtos criados. A Escrita Criativa, especialmente no género poético, pode também desempenhar um papel importante no desenvolvimento da sensibilidade literária e na construção de uma relação mais pessoal e significativa com a linguagem.

2.2. Evidências de práticas pedagógicas na abordagem ao género poético

O género poético no ensino constitui uma oportunidade privilegiada para desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação e a consciência linguística dos alunos.

Dolz e Schneuwly (1999) defendem que o ensino da escrita deve partir da diversidade de géneros discursivos, permitindo que os alunos contactem com diferentes práticas de linguagem. No entanto, é importante refletir sobre como essa diversidade é efetivamente implementada nas práticas pedagógicas, especialmente no contexto do 2º Ciclo, onde a Poesia, muitas vezes, parece ser negligenciada ou abordada de forma superficial.

Estudos recentes sobre a didática da Poesia mostram que o trabalho com textos poéticos deve articular leitura, interpretação, oralidade, análise formal e produção criativa de modo integrado. Alves e Silva (2024), num projeto de investigação-ação desenvolvido no 1º Ciclo, com alunos do 4º ano de escolaridade, demonstram que roteiros didáticos baseados em percursos poéticos intertextuais e interartísticos favorecem a apropriação da palavra poética, o desenvolvimento da competência literária e o envolvimento afetivo dos alunos com a Poesia.

A Poesia, pela sua natureza condensada e metafórica, estimula o jogo verbal e a criatividade, tal como sublinha Cumming (2007), ao mostrar que a Poesia oferece às crianças oportunidades de explorar intuitivamente a linguagem, de brincar com as palavras e desenvolver processos criativos. Essa característica torna a Poesia um género particularmente adequado para promover a experimentação linguística e a expressão pessoal, mas exige do professor estratégias específicas para evitar que os alunos a percebam como um exercício técnico ou desmotivador.

Como evidenciam Moura e Oliveira (2023), muitos alunos têm dificuldade em envolver-se no processo de escrita, sobretudo quando esta é trabalhada de forma rígida, centrada na reprodução de modelos e na correção formal, o que reduz a motivação e limita a expressão criativa. Perante estas limitações, a Poesia pode constituir um espaço privilegiado para práticas de experimentação linguística e liberdade expressiva, indo além da lógica da mera reprodução textual (Blake & Snapper, 2022). Porém, é necessário questionar como essas práticas podem ser integradas de forma sistemática no currículo, garantindo que a Poesia não seja tratada como uma atividade isolada ou extracurricular. Esta importância é

reforçada por Schwengber e Grando (2024), que, ao analisarem materiais didáticos voltados para a Escrita Poética, concluíram que ainda existe uma lacuna pedagógica na área, mas que propostas como *“Trabalhando com Poesia e Poetas da Escola”* contribuem para colmatar essa ausência, orientando práticas de leitura e criação em sala de aula.

Já Silveira et al. (2018), num estudo realizado com vinte crianças (8 rapazes e 12 raparigas), entre 8 e 12 anos, de uma Escola pública estadual em Criciúma–SC, observaram que o trabalho poético favoreceu a criação de textos originais, sustentados pela ludicidade, pela imaginação e pela (co)autoria. Os autores destacam que este contacto precoce com a Poesia se revelou determinante para o envolvimento e o prazer com a linguagem poética. Esses resultados sugerem que a introdução da Poesia em idades precoces pode ter um impacto duradouro no desenvolvimento da sensibilidade estética e da criatividade dos alunos, mas é necessário investigar como essas práticas podem ser adaptadas a diferentes contextos culturais e educacionais.

No mesmo sentido, Certo (2015), ao investigar a produção poética de alunos do 5º ano ($n = 27$), observou que a escrita e *performance* de Poesia mobilizam recursos interdiscursivos e intertextuais complexos, permitindo que as crianças articulem referências culturais, mediáticas e pessoais nos seus poemas. A experiência de partilha em “Poetry Jams”¹ evidenciou, ainda, o valor da oralidade e da *performance* na construção da consciência crítica e na revisão criativa. Esses resultados destacam a importância de integrar a dimensão performativa da Poesia no ensino, promovendo não apenas a escrita, mas também a leitura expressiva e a partilha coletiva, como formas de enriquecer a experiência poética.

Recentemente, Khalsiah et al. (2025), num estudo quase-experimental com 63 estudantes universitários da Indonésia, demonstraram que a escrita poética inspirada no contacto com a natureza melhorou significativamente não só a qualidade estética dos textos, mas também o pensamento crítico dos participantes, com ganhos estatisticamente relevantes em termos de originalidade. Embora este estudo tenha sido realizado num contexto universitário, os seus resultados sugerem que práticas semelhantes podem ser

¹ “Poetry Jams” consistem em sessões de microfone aberto (*“open-mic sessions”*), nas quais os alunos apresentam publicamente os seus poemas perante uma audiência (Certo, 2015).

adaptadas para o ensino básico, explorando a relação entre a Poesia e o contexto como fonte de inspiração criativa.

Estes resultados reforçam ainda que a inclusão do gênero poético no ensino, apoiada em práticas didáticas específicas e em investigações recentes, confirma o potencial da Poesia para articular a aprendizagem linguística, a expressão criativa e o desenvolvimento crítico, transformando a sala de aula num espaço de descoberta e autoria.

Contudo, segundo Alves e Silva (2024), é necessário considerar as limitações práticas e institucionais que podem dificultar a implementação dessas práticas, como a rigidez dos currículos escolares, a falta de formação específica dos professores, tornando essencial o recurso a estratégias didáticas que favoreçam a apropriação da palavra poética e o desenvolvimento da competência literária dos alunos

2.3. A criatividade no processo de escrita

A criatividade constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento humano e da aprendizagem escolar. No entanto, a sua integração no ensino da escrita ainda enfrenta desafios significativos, como a predominância de práticas normativas e a falta de valorização da expressão pessoal.

Como salientam Barbeiro e Pereira (2007), o desenvolvimento das capacidades de escrita exige uma intervenção pedagógica deliberada e orientada, que apoie a construção progressiva do conhecimento textual e integre a escrita em situações significativas. No contexto da escrita, esta perspetiva traduz-se na valorização da expressão pessoal, da originalidade e da experimentação com a linguagem. Essa abordagem é particularmente relevante no ensino da Poesia, que oferece um espaço privilegiado para a exploração criativa da linguagem, mas que, muitas vezes, é analisado de forma técnica e descontextualizada.

Cassany (1999, 2006) sublinha que a escrita deve ser entendida como um processo dinâmico, em que o aluno mobiliza estratégias cognitivas e linguísticas para criar sentidos próprios.

Villas Boas (2014) acrescenta que a explicitação das etapas de escrita, aliada a momentos de revisão orientada, favorece a autonomia e a criatividade dos alunos, permitindo-lhes tomar decisões mais conscientes sobre a construção do texto. Por conseguinte, é importante refletir sobre como essas etapas podem ser adaptadas ao

contexto da Escrita Criativa, que, muitas vezes, desafia as estruturas convencionais de planificação e revisão.

Dolz e Schneuwly (1999, 2009) defendem igualmente que o ensino da escrita deve envolver a apropriação de géneros em situações de comunicação reais, nas quais a criatividade desempenha um papel estruturante.

Neste enquadramento, Bach (1991) acrescenta que a criatividade emerge quando o aluno dispõe de um ambiente seguro e estimulante, capaz de apoiar a superação de bloqueios e de favorecer a exploração do imaginário e do pensamento divergente. Para o autor, a criatividade desenvolve-se através de processos que permitem ao aluno percorrer o campo dos possíveis, experimentar soluções e construir significados originais a partir da linguagem. Essa visão destaca a importância de criar um ambiente pedagógico que valorize o erro como parte do processo criativo, especialmente no contexto da escrita poética, onde a experimentação é fundamental.

Camps (2000), em *Motivos para escribir*, sublinha que o ensino da língua deve assentar em contextos comunicativos reais, permitindo que a criatividade se associe a propósitos autênticos.

Certo (2015), num estudo interpretativo sobre a escrita poética de alunos do 5º ano, mostra como as práticas criativas emergem da apropriação intertextual e interdiscursiva, revelando o potencial da Poesia como via para o desenvolvimento da autoria. Esses resultados destacam a importância de expor os alunos a uma diversidade de textos e referências culturais, permitindo-lhes explorar a intertextualidade como uma ferramenta criativa. Além disso, é necessário considerar como essa abordagem pode ser adaptada a diferentes níveis de ensino e contextos socioculturais, garantindo que todos os alunos tenham acesso a essas experiências enriquecedoras.

Do mesmo modo, Cassany (1999, 2006), apresenta a escrita como processo, enfatizando o espaço que esta abordagem abre para a experimentação criativa. A escrita processual, ao valorizar etapas como a planificação, textualização e revisão, oferece uma estrutura que pode ser adaptada para promover a criatividade, especialmente no contexto da escrita poética.

Torna-se, assim, importante que o professor atue como mediador, ajudando os alunos a equilibrar a liberdade criativa com a organização textual, de forma a evitar que o processo se torne desestruturado ou desmotivador.

Estudos recentes reforçam este enquadramento, por exemplo, Moura e Oliveira (2023) evidenciam que a Escrita Criativa em sala de aula fomenta motivação e superação de bloqueios; Schwengber e Grando (2024) destacam a importância de materiais didáticos inovadores para a Poesia; e Khalsiah et al. (2025) demonstram que práticas criativas potenciam não só a expressão estética, mas também competências de pensamento crítico.

Estes estudos sublinham a necessidade de se investir em recursos pedagógicos que estimulem a criatividade e a autonomia dos alunos, mas também apontam para a importância de formar professores capazes de implementar essas práticas de forma eficaz. Além disso, é crucial considerar as especificidades culturais e institucionais de cada contexto educativo, garantindo que as estratégias propostas sejam adaptadas às realidades locais.

Assim, a criatividade deve ser entendida como eixo transversal do ensino da língua, articulando-se com a formação integral dos alunos e promovendo a sua autonomia, motivação e autoria no ato de escrever.

Esta visão exige uma mudança de paradigma nas práticas pedagógicas, que devem passar de uma abordagem centrada no produto final para uma abordagem que valorize o processo, a experimentação e a expressão pessoal. No contexto da escrita poética, isso implica criar ambientes de aprendizagem que estimulem a imaginação, a sensibilidade estética e o pensamento crítico, transformando a sala de aula num espaço de descoberta e autoria.

2.3.1. A Escrita Criativa e os seus desafios no 2º ciclo do Ensino Básico

De acordo com Dawson (2005, citado por Schwengber e Grando, 2024), a Escrita Criativa pode ser entendida como um campo de práticas pedagógicas, frequentemente organizadas sob a forma de oficinas de escrita, que se desenvolvem em torno da criação literária, através de atividades de escrita, leitura, análise e produção textual.

A Escrita Criativa constitui um espaço de aprendizagem que articula expressão pessoal, experimentação linguística e desenvolvimento de competências de escrita. Neste contexto, importa considerar o papel do professor não apenas como transmissor de conteúdos, mas como agente crítico no processo educativo.

Giroux (1997) defende que o docente deve assumir-se como um intelectual transformador, capaz de questionar práticas instituídas e de promover uma pedagogia orientada para a reflexão, a autonomia e a participação crítica dos alunos. Esta perspetiva

revela-se particularmente relevante no ensino da Escrita Criativa, na medida em que exige do professor uma mediação consciente e intencional, que vá além de abordagens meramente técnicas ou normativas.

A Escrita Criativa permite, assim, ao aluno experimentar novas formas de expressão e atribuir significados pessoais ao que escreve. Essa abordagem valoriza a subjetividade e a liberdade de criação, desafiando as práticas escolares tradicionais que frequentemente priorizam a reprodução de modelos textuais e a correção formal. Nesta linha, a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem assume particular relevância. Lemos e Carvalho (2002) sublinham que a aprendizagem se constrói a partir das interações estabelecidas na sala de aula, sendo o aluno um sujeito ativo na construção do conhecimento. Esta perspectiva reforça a pertinência da Escrita Criativa enquanto prática pedagógica que valoriza a participação, a iniciativa e a autonomia dos alunos, promovendo contextos de aprendizagem mais significativos.

Ao contrário da escrita normativa, que, muitas vezes, reduz o aluno a estruturas fixas e temas impostos, a Escrita Criativa liberta o sujeito da rigidez formal, encorajando o aluno a explorar a linguagem como matéria viva, plástica e afetiva (Brauer, 2024; Rubin, 2024). Contudo, é importante considerar que essa liberdade criativa pode gerar insegurança em alunos que estão habituados a práticas mais estruturadas. Por isso, reitera-se o papel do professor como mediador, pois é essencial para equilibrar a liberdade criativa com o desenvolvimento de competências de escrita, apoiando os alunos na construção de critérios na revisão e na consolidação dos seus textos.

No 2º CEB, muitos alunos demonstram dificuldades e resistência em relação à escrita, conforme defendido por Moura e Oliveira (2023), associando-a a tarefas avaliativas ou a modelos escolares repetitivos. Esta resistência está frequentemente relacionada com experiências de escrita descontextualizadas e com o receio do erro. Além disso, conforme mencionado anteriormente, a ênfase em práticas avaliativas centradas no produto pode reforçar a ansiedade dos alunos, dificultando a sua relação com a escrita. A ausência de um ambiente de confiança e de valorização da criatividade contribui para que os alunos escrevam com pouca motivação e sem ligação pessoal aos textos produzidos.

Villas Boas (2014) observa que muitas destas dificuldades decorrem de práticas que valorizam apenas o produto, deixando o processo de escrita invisível e sem acompanhamento, o que aumenta a insegurança dos alunos e limita a sua participação ativa

na construção do texto. Essa dificuldade do processo de escrita pode ser superada através de estratégias pedagógicas que tornem visíveis as etapas de planificação, textualização e revisão, promovendo a autonomia dos alunos.

De acordo com Moura e Oliveira (2023) e Schwengber e Grando (2024), criar espaços de escrita em que o aluno se sinta autor implica oferecer-lhe estímulos variados: imagens, músicas, objetos, jogos de palavras ou textos de outros autores que possam servir como ponto de partida. Estas estratégias, além de desbloquearem o processo de escrita, permitem aos alunos assumir um papel mais ativo e expressivo no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, propostas como a utilização de caligramas, Poesia visual ou exercícios de escrita colaborativa, podem favorecer a criatividade e a experimentação linguística no contexto da escrita poética (Schwengber & Grando, 2024).

Para que a Escrita Criativa se torne eficaz no contexto pedagógico, é essencial que o professor atue como mediador, orientando sem impor, incentivando sem corrigir prematuramente e oferecendo *feedback* construtivo. O erro, nesse contexto, não é visto como falha, mas como oportunidade de aprendizagem e descoberta.

Barbeiro (1999) destaca que o professor deve envolver-se no próprio processo de escrita, inclusive escrevendo com os alunos, para tomar consciência dos subprocessos envolvidos. Segundo Nicholls et al. (1989, citado por Barbeiro, 1999), a colaboração entre professor e aluno continua a ser fundamental mesmo quando a criança já adquiriu maior autonomia, mantendo elevado potencial formativo no processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita. Essa colaboração pode ser fortalecida através de práticas como oficinas de escrita, em que professor e alunos partilham experiências criativas e refletem coletivamente sobre os textos produzidos.

A proposta de Escrita Criativa exige um ambiente propício, onde se valorize a voz do aluno e se privilegiem a originalidade e a expressão pessoal, em oposição a práticas meramente mecânicas (Barbeiro, 2001; Niza et al., 1998). Quando estas condições estão reunidas, a escrita deixa de ser um exercício mecânico para se tornar uma prática significativa.

A investigação confirma este potencial. Schwengber e Grando (2024) evidenciaram que a utilização de materiais e estratégias inovadoras de Escrita Criativa em sala de aula contribui para aumentar a motivação e a competência de escrita dos alunos. Já Khalsiah et al. (2025), num estudo experimental com 63 estudantes universitários da Indonésia,

verificaram que atividades poéticas desenvolvidas através de métodos inovadores, como o *nature-based learning*, potenciaram significativamente tanto a criatividade como as capacidades de pensamento crítico. Esses resultados sugerem que práticas semelhantes podem ser adaptadas ao contexto do 2º CEB, explorando a relação entre a Escrita Criativa e a conexão com o contexto dos alunos.

A Poesia, enquanto forma de expressão artística, tem o potencial de mobilizar a imaginação, a sensibilidade e o pensamento crítico.

No entanto, nas práticas escolares tradicionais, a Poesia é muitas vezes reduzida à sua estrutura formal: rima, métrica, composição estrófica, ou utilizada apenas como pretexto para exercícios gramaticais e de interpretação fechada. Esta abordagem, frequentemente rígida, pode provocar nos alunos uma perceção negativa do género poético, desvalorizando o seu carácter expressivo e criativo. Essa redução da Poesia a um objeto técnico pode afastar os alunos do seu valor estético e emocional, transformando-a numa tarefa desmotivadora.

Muitos alunos parecem chegar ao 2º ciclo com um sentimento de distanciamento em relação à Poesia, encarando-a como um território difícil ou pouco acessível. A Escola, ao enfatizar a análise técnica em detrimento da fruição e da criação, contribui para esta perceção. Para superar esse distanciamento, é necessário adotar práticas pedagógicas que valorizem a vivência estética e a criação poética, promovendo uma relação mais pessoal com o texto poético.

Segundo Ribeiro (2007), o ensino da Poesia deve privilegiar a vivência estética e emocional do texto, evitando reduzi-lo a um mero conteúdo escolar a ser analisado de forma técnica. A valorização do texto poético em contexto educativo passa, assim, pela criação de experiências de leitura significativas, que promovam a escuta, a sensibilidade e o diálogo com o texto. A leitura em voz alta, a declamação, a recriação poética, a dramatização de poemas e a Escrita Criativa são estratégias que permitem aos alunos (re)descobrir o valor lúdico e comunicativo da Poesia. Estas estratégias podem ser complementadas com atividades interdisciplinares, como a integração da Poesia com a Música, as Artes visuais ou o Teatro, ampliando as possibilidades de expressão e fruição.

Segundo Santamaría-Busto (2012), a didática da Poesia deve proporcionar aos alunos o contacto com uma diversidade de poemas e estilos, desde a Poesia visual até aos poemas narrativos ou dialogados, favorecendo o reconhecimento da pluralidade das vozes poéticas e

o alargamento do seu repertório estético. Esse contacto deve ocorrer num ambiente que privilegie a leitura por prazer, a escuta ativa e a partilha de interpretações.

Por outro lado, o trabalho com a Poesia na Escola não deve limitar-se à leitura: é crucial proporcionar momentos de escrita poética, nos quais os alunos possam experimentar o uso expressivo da linguagem e dar voz às suas emoções, pensamentos e experiências. Estes momentos devem ser acompanhados por *feedback* construtivo e por oportunidades de partilha que valorizem as produções dos alunos e reforcem a sua confiança como autores.

Ribeiro (2024) evidencia que o trabalho pedagógico com a Poesia em contexto de sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade dos alunos, ao incentivar formas de expressão pessoal e o envolvimento com a linguagem poética, promovendo uma relação mais significativa com a aprendizagem. Neste sentido, a Poesia pode assumir-se não apenas um conteúdo curricular, mas uma experiência educativa completa, que conjuga emoção, imaginação, estética e cidadania.

Cabe à Escola e aos professores, em particular, criarem pontes entre o universo poético e o mundo dos alunos, tornando o texto poético uma ferramenta de autoconhecimento e de expressão do eu.

2.3.2. Estratégias pedagógico-didáticas para desenvolver a escrita de forma criativa

No desenvolvimento de estratégias pedagógico-didáticas para a Escrita Criativa, importa considerar a didática do Português como um campo de reflexão e de ação intencional.

Amor (2022) sublinha que o ensino da escrita deve articular objetivos, conteúdos e metodologias de forma contextualizada, valorizando a mediação do professor e a adequação das propostas às características dos alunos. Esta perspetiva justifica a adoção de estratégias que promovam a experimentação, a criatividade e a construção progressiva de competências de escrita.

Ensinar Poesia de forma criativa implica ir além da explicação técnica dos seus elementos formais. Implica propor experiências de leitura, escuta e escrita que mobilizam o imaginário dos alunos, estimulam a expressividade e promovem o gosto pela linguagem poética. Esta orientação sustenta-se numa pedagogia da fruição e da autoria, em que o

professor atua como mediador e cria condições para que a Poesia seja vivida como experiência estética e partilhada (Azevedo et al., 2018; Plano Nacional de Leitura [PNL], 2025). Essa abordagem exige que o professor adote um papel ativo na criação de um ambiente de aprendizagem que valorize a subjetividade e a criatividade dos alunos, promovendo a confiança e a autonomia no processo de escrita.

Uma estratégia eficaz para favorecer o acesso ao texto poético consiste em trabalhar a Poesia a partir de estímulos sensoriais e visuais, como imagens, sons, objetos e excertos poéticos. A didática da Poesia deve expor os alunos a uma multiplicidade de textos e estilos, valorizando a leitura por prazer e a escrita ancorada em experiências pessoais e estéticas, bem como atividades de oralidade, recitação, dramatização e criação (Santamaría-Busto, 2012).

Para estruturar didaticamente este tipo de práticas, Yopp e Yopp (2014) propõem um modelo de leitura baseada na literatura, organizado em três momentos: antes, durante e depois da leitura, cada um associado a tarefas e objetivos específicos.

No momento *anterior à leitura*, o trabalho visa ativar e construir o conhecimento prévio, alargar o vocabulário, definir objetivos de leitura, promover respostas pessoais, estimular a curiosidade e motivar os alunos para o texto, recorrendo a estratégias como guias de antecipação, questionários, exploração de imagens, objetos e excertos, mapas semânticos e tabelas S–QS–A (O que sei; O que quero saber; O que aprendi) (Yopp & Yopp, 2014, p.4).

Durante a leitura, as autoras propõem atividades orientadas para aprofundar a compreensão, promover respostas pessoais, incentivar o uso de estratégias de leitura, consciencializar para a estrutura do texto, focar a atenção na linguagem e apoiar a reflexão sobre personagens, temas e ideias, incluindo círculos de literatura, mapas literários, cadernos de detetive, organizadores gráficos, teias de personagens, diagramas de sentimentos, diários, blogues de personagens e a seleção de palavras significativas (Yopp & Yopp 2014).

Depois da leitura, o modelo integra propostas que visam incentivar respostas pessoais, promover a reflexão sobre as ideias do texto, organizar, analisar e sintetizar informação e partilhar interpretações, através de atividades como respostas dramáticas, produção visual e multimédia, escrita paralela, respostas poéticas, investigação e criação de livros digitais. No conjunto das respostas poéticas, incluem-se modalidades como o poema

encontrado, os poemas em voz de personagem iniciados por “Eu” e os poemas do tipo “Sou de...”, que articulam leitura e Escrita Criativa (Yopp & Yopp, 2014).

Segundo Moura e Oliveira (2023), a utilização sistemática de materiais diversificados, que podem ser adaptados às realidades culturais e sociais dos alunos, garantindo que as atividades sejam relevantes e inclusivas, podem incluir imagens, música, jogos de palavras e textos de outros autores, o que tem potencial para desbloquear a escrita e aumentar a motivação dos alunos no cotidiano escolar.

A Poesia visual pode articular texto e imagem e ampliar possibilidades de produção de sentido. Os contributos didáticos disponíveis recomendam a exploração de propostas gráficas e performativas quando apropriado, sempre subordinadas à compreensão e fruição do texto poético (Santamaria-Busto, 2012). Essa abordagem multimodal pode ser particularmente eficaz para envolver alunos que apresentam dificuldades na escrita tradicional, oferecendo-lhes novas formas de expressão e comunicação.

Como enquadramento atual, um panorama recente na investigação sistematiza materiais e propostas de Escrita Criativa ligados à Poesia, incluindo atividades de Poesia visual, caligramas e jogos tipográficos, que podem incentivar a experimentação de novas formas de expressão poética em contexto de aula, desde que articuladas a objetivos de leitura e escrita bem definidos (Schwengber & Grando, 2024).

A leitura em voz alta, a partilha e a *performance* de poemas favorecem a consciência rítmica, a expressividade e a apropriação de recursos da linguagem poética. O *Guia de Leitura de Poesia* do Plano Nacional de Leitura (PNL, 2025) destaca que o trabalho com Poesia deve privilegiar a escuta atenta, a leitura expressiva e a fruição estética, evitando abordagens centradas na análise formal. Estas orientações reforçam a importância de práticas que valorizem a experiência sensorial e interpretativa do poema.

Em convergência, evidências de sala de aula mostram que alunos do 5º ano mobilizam recursos poéticos e relações intertextuais e interdiscursivas quando escrevem e partilham os seus poemas, o que reforça a pertinência de ambientes que acolham a criação e a circulação das produções dos estudantes (Certo, 2015). Esses ambientes devem ser cuidadosamente estruturados para promover a colaboração entre pares, incentivando os alunos a aprenderem uns com os outros e a valorizarem a diversidade de vozes e estilos.

No que concerne a projetos coletivos, a Poesia pode assumir um papel de coautoria e ludicidade, permitindo que as crianças ampliem o seu repertório expressivo. Trabalhos que

articulam infância, Poesia, imaginação e coautoria mostram o potencial destas propostas para integrar dimensões afetivas e culturais e para fortalecer a autoria estudantil (Silveira et al., 2018). Por seu turno, a avaliação deve ser coerente com estas opções pedagógicas. Evitando centrar-se apenas na correção formal, deve considerar o processo formativo de criação, a fruição e a participação, integrando indicadores como expressividade, originalidade, apropriação de recursos poéticos e qualidade da partilha em momentos de leitura e discussão. Esta orientação está alinhada com as competências do PASEO (Martins et al., 2017) e com as recomendações do Guia de Leitura de Poesia do PNL, que valorizam criatividade, sensibilidade estética, pensamento crítico e comunicação (PNL, 2025).

Deste modo, o professor oferece à Poesia um lugar de experiência estética e de pensamento, e aos alunos a possibilidade de se descobrirem como criadores e leitores sensíveis. Essa descoberta pode ter um impacto duradouro no desenvolvimento pessoal e académico dos alunos, fortalecendo a sua relação com a linguagem e com o mundo que os rodeia.

2.3.3. A Escrita Criativa no género poético: contributos da investigação recente

Estudos recentes evidenciam que a integração da Escrita Criativa em atividades centradas na Poesia favorece o desenvolvimento linguístico, expressivo e socioemocional dos alunos.

Razgatlioglu e Ulusoy (2022) realizaram um estudo quase-experimental com 56 alunos do 3º ano, distribuídos entre um grupo experimental ($n = 26$) e um grupo de controlo ($n = 30$). Durante dezoito semanas, o grupo experimental participou em atividades baseadas em Poesia, incluindo leitura expressiva e repetida de poemas, ensino explícito de técnicas poéticas, exercícios de pré-escrita como *brainstorming*, mapas conceptuais, produção de poemas individuais e colaborativos, ilustração dos textos, revisão e edição dos poemas, bem como momentos de partilha e discussão em sala de aula, sendo que o grupo de controlo seguiu as práticas curriculares habituais. A análise, sustentada por escalas de leitura prosódica, inventários de erros e uma rubrica específica de escrita poética, demonstrou que os alunos expostos às atividades poéticas obtiveram progressos significativamente superiores em fluência de leitura e em múltiplas dimensões da Escrita Criativa, nomeadamente originalidade, organização textual, expressividade e sensibilidade poética.

Numa revisão sistemática, Barton et al. (2024) analisaram 25 estudos publicados entre 2011 e 2020, focados no ensino da Escrita Criativa no 1º CEB. A partir desta revisão, os autores identificaram três dimensões determinantes para práticas pedagógicas bem-sucedidas: as condições pessoais dos alunos (incluindo confiança, agência e envolvimento), as condições estruturais (como o *design* das tarefas e o tempo dedicado ao processo de escrita) e as condições culturais ou relacionais (incluindo apoio docente, *feedback* consistente e um ambiente que valorize a autoria). A revisão concluiu que metodologias que combinam orientação estruturada com espaço para experimentação e expressão pessoal tendem a produzir melhores resultados do que modelos exclusivamente normativos ou prescritivos. Embora não se centrem exclusivamente na Poesia, muitos dos estudos analisados incorporam práticas poéticas como estímulo para a autoria e para a construção de voz própria.

Inserido num quadro qualitativo de investigação, Maspul (2024) investigou o potencial de uma *poetry-rich classroom*, conceito que envolve a criação de um ambiente educativo imerso em Poesia através de oficinas, atividades multimodais, projetos de escrita, partilha pública e publicação digital. O estudo consistiu numa investigação baseada em discussões em grupo realizadas no âmbito do programa de Mestrado em Educação, na disciplina de Práticas Avançadas em Literacia (“Advanced Practices in Literacy”). Os participantes, selecionados pelo seu interesse em literatura e poesia, analisaram artigos de investigação e trabalhos académicos relacionados com o impacto da poesia na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Durante as discussões, compartilharam resultados, experiências e perspetivas sobre como a poesia pode promover o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, do pensamento crítico e da empatia. O estudo utilizou uma abordagem colaborativa e reflexiva, com foco na escuta ativa, no diálogo e na troca de pontos de vista, contribuindo para o aprimoramento das práticas educacionais e para o avanço da educação literária.

Em conjunto, estes estudos advogam que a Poesia, quando integrada em práticas de Escrita Criativa bem estruturadas e pedagogicamente acompanhadas, constitui um meio eficaz para desenvolver competências linguísticas, criativas e socioemocionais. A evidência empírica recente reforça assim a pertinência de promover o género poético na sala de aula, não apenas como objeto de leitura, mas como espaço privilegiado de expressão, experimentação e construção de sentido. Não obstante, é importante que futuras

investigações explorem como essas práticas podem ser adaptadas a diferentes contextos culturais e níveis de ensino, garantindo a sua relevância e eficácia em diferentes realidades educativas.

2.4. A importância da Poesia no desenvolvimento humano

A infância constitui um território fértil para a descoberta da linguagem poética. Desde cedo, a criança contacta com ritmos, sonoridades e imagens presentes em cantigas de embalar, lengalengas, adivinhas e jogos de palavras. Esses elementos não apenas introduzem a criança ao universo da linguagem, mas também despertam a sua sensibilidade estética e a sua capacidade de imaginar e criar.

Estas estratégias favorecem não apenas o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, mas também a formação estética e emocional. Como sublinha Regina Duarte, no prefácio do *Guia de Leitura de Poesia* (PNL 2027, 2025), a Poesia é uma via privilegiada para despertar a sensibilidade e a escuta ativa desde a infância. A escuta ativa, por sua vez, é essencial para o desenvolvimento de competências como a empatia, a atenção ao detalhe e a capacidade de interpretar o mundo de forma mais profunda.

De acordo com Silveira et al. (2018), a Poesia encontra na infância uma escuta curiosa, aberta ao encantamento, à ludicidade e à surpresa. Contudo, à medida que a escolaridade avança, essa relação espontânea e afetiva com a linguagem tende a ser substituída por abordagens mais normativas e analíticas, que podem afastar os alunos do prazer de ler e criar poemas. Nesse sentido, Azevedo e Balça (2016) alertam para a importância de preservar, no Ensino Básico, a dimensão lúdica e criativa da Poesia como condição para manter viva a sua força formativa.

A presença da Poesia na Escola deve ser entendida como uma dimensão essencial do desenvolvimento humano e não apenas como um conteúdo curricular. Tal como sublinha Siméon (2015), “uma criança só se desenvolve plenamente se estiver bem nutrida. Há, sem dúvida, um nutriente a que damos pouca importância [...] na Poesia” (p. 83). Esta metáfora evidencia a necessidade de oferecer às crianças alimento simbólico e emocional, permitindo-lhes crescer em sensibilidade, imaginação e linguagem. Neste contexto, a Poesia pode ser vista como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas competências linguísticas, mas também emocionais e sociais.

Reconstruir essa ligação no 2º ciclo implica valorizar a escuta sensível, a imaginação e o jogo simbólico. A Poesia não deve ser encarada apenas como gênero literário, mas como um modo de olhar o mundo com atenção, espanto e liberdade. Ao ler e escrever Poesia, os alunos aprendem a nomear sentimentos, a organizar pensamentos e a dar forma à experiência interior (Camps, 2000).

A Escola, enquanto espaço de formação integral, deve proporcionar à criança e ao jovem oportunidades para se apropriarem da Poesia como linguagem do sentir e do pensar. Tal exige criar contextos em que o texto poético não seja imposto, mas proposto como possibilidade de expressão, criação e encontro com o outro (PNL 2027, 2025). Esses contextos devem ser inclusivos e adaptados às realidades culturais e sociais dos alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de explorar e valorizar a Poesia.

A abordagem da Poesia em sala de aula deve também considerar a diversidade cultural e afetiva dos alunos, permitindo-lhes escrever a partir das suas vivências, memórias e referências. Enquanto espaço de (co)autoria, a Escola pode transformar-se num laboratório em que cada aluno experimenta ser poeta, em vez de se limitar à condição de estudioso da Poesia (Schwengber & Grando, 2024).

A integração de oficinas literárias no ensino da escrita tem sido apontada como uma via eficaz para promover práticas criativas assentes na articulação entre leitura e produção textual. Nesta linha, Romo (2022) defende que a escrita deve ser trabalhada como um processo organizado e sequencial que mobiliza planificação, redação e revisão, permitindo ao aluno explorar o potencial estético da linguagem e aprofundar a sua relação com os textos poéticos. Esta perspetiva está em linha com a proposta de Segura e Rius (2024), que demonstram que o desenvolvimento da criatividade literária em tarefas de escrita contribui para a formação do leitor competente, favorecendo a relação pessoal com o texto, o prazer estético e aprendizagens literárias significativas equivalentes às que se procuram no trabalho poético em contexto escolar.

No mesmo sentido, Barbeiro (1999) sublinha que a criatividade pode ser desenvolvida através de processos heurísticos que envolvem o sujeito na descoberta e manipulação da linguagem, destacando que a escrita constitui um espaço privilegiado para a inovação e para a construção de novas relações expressivas.

Ao reconhecer o potencial da Poesia na infância e na juventude, a Escola assume o compromisso de formar leitores sensíveis, escritores criativos e cidadãos mais atentos ao

mundo e à linguagem. No poema incluído na secção *Poemas Rupestres* de *Poesia completa*, Barros (2010) descreve a Poesia como “como se fosse infância da língua” (p. 426), e talvez por isso nunca deixe de pertencer ao território do ensino. Essa metáfora sublinha a importância de preservar a Poesia como um espaço de descoberta e encantamento, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

2.4.1. A Poesia como motor do desenvolvimento linguístico e social

A Poesia, para além da sua dimensão estética, revela-se essencial para o desenvolvimento linguístico e social das crianças e jovens. Segundo Azevedo e Balça (2016), a Educação literária deve assentar em experiências positivas de leitura que ajudem a criança a construir-se como sujeito, favorecendo a imaginação, a criatividade e a socialização desde a infância. No plano linguístico, os autores destacam que a Poesia contribui para a aquisição da oralidade, para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a ampliação do vocabulário. Acrescentam ainda que práticas como contar histórias ou cantar em ambiente familiar constituem momentos decisivos na formação leitora, pois ampliam o repertório linguístico e criam hábitos de leitura desde cedo. Essas práticas podem ser complementadas por atividades escolares que integrem a Poesia de forma lúdica e interativa, promovendo a continuidade entre os contextos familiar e escolar.

A nível social, Azevedo e Balça (2016) sublinham que a literatura funciona como mediadora cultural, permitindo aos alunos familiarizarem-se com o mundo e com os outros, ajudando-os a desenvolver pensamento crítico e a integrar-se numa comunidade leitora. A Poesia, em particular, pode ser utilizada como uma ferramenta para promover o diálogo intercultural e a empatia, explorando temas universais que conectam diferentes experiências humanas.

Do mesmo modo, Schwengber e Grando (2024) destacam que a escrita poética em sala de aula promove práticas colaborativas que favorecem a interação entre pares.

Razgatlioglu e Ulusoy (2022) demonstraram que atividades de escrita poética melhoram significativamente a fluência de leitura e as competências criativas. Maspul (2024) acrescenta que uma sala enriquecida com experiências poéticas fomenta empatia, consciência cultural e capacidade de cooperação. Estes estudos reforçam a necessidade de

se investir em práticas pedagógicas que integrem a Poesia de forma sistemática e inovadora, garantindo que ela seja acessível e relevante para todos os alunos.

Finalmente, Moldagali et al. (2024), numa meta-análise, evidenciaram que metodologias inovadoras de ensino da Poesia, em particular abordagens construtivistas, aprendizagem ativa, métodos baseados em inteligência artificial, ensino *online*, Poesia concreta e o uso de *flipbooks* (módulos eletrônicos interativos que integram texto, imagens, vídeo e áudio num formato digital semelhante a um livro) e *e-modules* (materiais de ensino não impressos, sistematicamente organizados e acessíveis através de dispositivos eletrônicos, como computadores ou telemóveis) (Hutagalung et al., 2022), apresentam efeitos superiores ao ensino tradicional na aprendizagem da linguagem e no envolvimento dos alunos, enquanto estratégias com recurso a media audiovisuais, a textos desenhados e a atividades laboratoriais revelam um impacto mais limitado.

Esses estudos reforçam a ideia de que a Poesia não deve ser vista apenas como género literário, mas como prática educativa essencial para a formação de leitores criativos, críticos e socialmente conscientes. Esta visão exige uma abordagem pedagógica que valorize a Poesia como um espaço de experimentação, diálogo e transformação, capaz de enriquecer a experiência educativa e a formação integral dos alunos.

Em síntese

A revisão teórica apresentada permitiu explorar a relevância da Poesia como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento linguístico, criativo e socioemocional dos alunos, com especial enfoque no 2º CEB. A análise destacou a importância de práticas pedagógicas que valorizem a Escrita Criativa e a Poesia como espaços de experimentação, expressão pessoal e fruição estética, em oposição às abordagens normativas e descontextualizadas que frequentemente conduzem à desmotivação por parte dos alunos.

Com base nos contributos teóricos de autores como Barbeiro (1999), Dolz e Schneuwly (1999), e Schwengber e Grando (2024), tornou-se evidente que a Escrita Criativa, especialmente no género poético, pode ser uma via privilegiada para promover a autonomia, a autoria e o pensamento crítico dos alunos. Além disso, os estudos convocados reforçam que práticas inovadoras e bem estruturadas no ensino da Poesia têm impacto positivo na motivação, na criatividade e na interação social dos estudantes.

Deste modo, o presente relatório assume como ponto de partida a necessidade de compreender como diferentes estratégias pedagógicas podem ser implementadas para estimular a produção poética e a criatividade dos alunos do 2º Ciclo. A fundamentação teórica orientou a definição de um conjunto de questões de investigação e de opções metodológicas que visam analisar o impacto dessas estratégias no contexto escolar.

O próximo capítulo, dedicado à metodologia, apresenta o desenho do estudo, detalhando as opções metodológicas. Partindo de um estudo de caso, e por meio de uma abordagem que combina métodos qualitativos e quantitativos, reflete-se sobre a complexidade do fenómeno em análise, permitindo uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e dos seus efeitos na Escrita Criativa dos alunos.

Capítulo III – Metodologia de Investigação

Neste capítulo, abordarei a metodologia de investigação, referindo-me, em concreto, às opções tomadas no âmbito deste projeto de investigação, mais especificamente ao desenho de investigação, à caracterização da amostra, aos instrumentos e aos procedimentos na análise de dados.

3.1. Opções Metodológicas

O presente estudo inscreve-se no campo da investigação em Educação e assume a natureza de estudo de caso desenvolvido em contexto escolar, mais concretamente numa turma do 6º ano de escolaridade.

Esta opção metodológica justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade um fenómeno delimitado, o desenvolvimento da Escrita Criativa no âmbito do género poético, no seu ambiente real, sem dissociá-lo da complexidade da prática pedagógica.

Como sublinha Yin (2009), o estudo de caso constitui uma estratégia de investigação adequada quando o investigador pretende responder a questões do tipo como e porquê, analisando fenómenos contemporâneos no seu contexto de ocorrência.

No que se refere à abordagem epistemológica, esta investigação apresenta-se como essencialmente qualitativa, dado que privilegia a interpretação, a descrição e a compreensão das experiências dos alunos. Como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa centra-se nos significados que os participantes atribuem às suas práticas e contextos, recorrendo a dados ricos e descritivos. Esta opção revela-se adequada ao objetivo de analisar como os alunos se apropriam da escrita poética e como as estratégias criativas influenciam a sua motivação e qualidade de produção textual.

Contudo, reconhece-se também uma dimensão quantitativa complementar, visível sobretudo no recurso a questionários diagnósticos e finais, cujos dados permitem identificar tendências, frequências e contrastes no modo como os alunos percecionam a Poesia antes e após a intervenção.

Como explica Coutinho (2015), a integração de abordagens quantitativas e qualitativas pode conferir maior robustez ao estudo, proporcionando uma visão mais abrangente do fenómeno investigado. Assim, a presente investigação caracteriza-se por uma abordagem mista com predominância qualitativa, combinando a análise interpretativa das produções poéticas com a sistematização de dados provenientes dos questionários.

Este quadro metodológico garante, assim, uma leitura coerente dos resultados à luz dos objetivos formulados.

3.2. Descrição do Estudo

O estudo foi desenvolvido no âmbito da PES II do Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB, na disciplina de *Português*, numa turma do 6º ano de escolaridade.

A investigação incidiu sobre o desenvolvimento da Escrita Criativa no género poético, procurando analisar em que medida a implementação de estratégias diversificadas pode influenciar a qualidade da produção textual e a motivação dos alunos para escrever.

O desenho metodológico articulou momentos de diagnóstico inicial, de intervenção pedagógica e de avaliação final, permitindo recolher os dados que serviram de base à análise qualitativa e quantitativa.

3.3. Caracterização dos Participantes

A turma da intervenção frequentava o 6º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas pertencente ao distrito de Viana do Castelo, sendo originalmente composta por 20 alunos. Contudo, a amostra do estudo integrou apenas 19 participantes, uma vez que um dos alunos não frequentava a disciplina de Português, por beneficiar de medidas de suporte à aprendizagem, não tendo participado na intervenção pedagógica nem nos momentos de recolha de dados. Como é possível verificar na Figura 5, 74% ($n = 14$) dos participantes eram rapazes e apenas 26% ($n=5$) eram raparigas. Relativamente às idades (cf. Figuras 6 e 7), estas encontravam-se compreendidas entre os 10 e os 13 anos ($M = 11,1$; $DP = 0,8$).

Figura 5.

Distribuição dos participantes por sexo ($n = 19$)

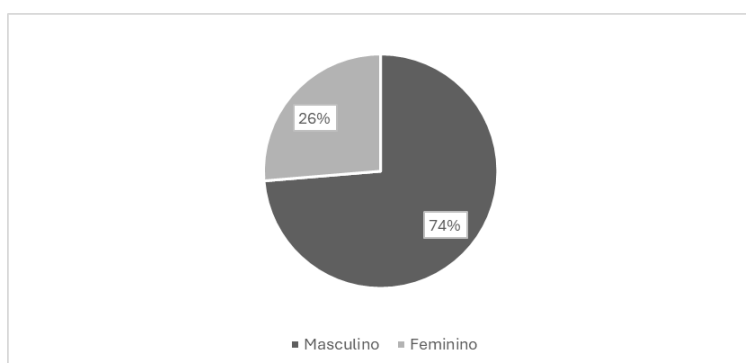


Figura 6.

Idade dos participantes do sexo masculino

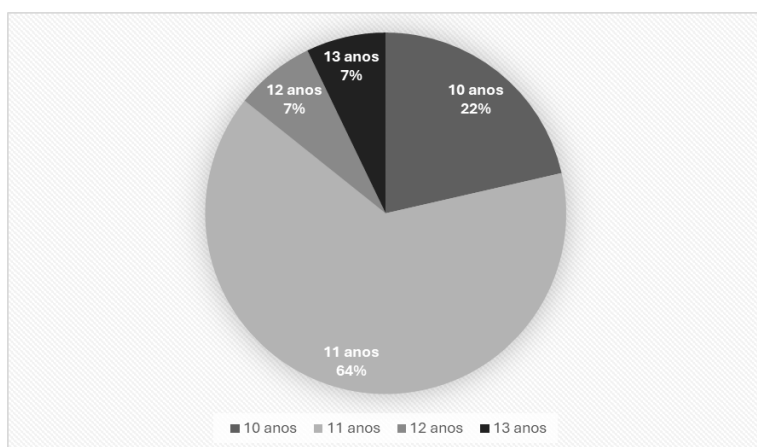
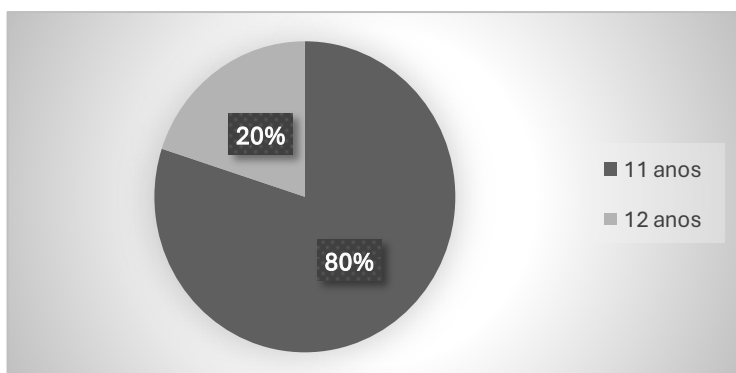


Figura 7.

Idade dos participantes do sexo feminino



3.4. Instrumentos de Recolha de Dados

No presente estudo, foram utilizados dois inquéritos por questionário, construídos especificamente para a investigação, com a finalidade de recolher informação relativa às conceções e atitudes dos alunos perante a Poesia e ao impacto das estratégias criativas implementadas.

3.4.1. Questionário “Conhecimentos e Relação com a Poesia I”

O questionário “Conhecimentos e Relação com a Poesia I” (cf. Apêndice F) foi aplicado no início da intervenção, sob a forma de pré-teste. Este instrumento é constituído por 6 itens, dos quais 5 são de resposta fechada e 1 de resposta aberta, tendo como

principal objetivo identificar as concepções prévias dos participantes relativamente à Poesia, às suas práticas de leitura e escrita poética e às suas atitudes e emoções face a este género textual.

3.4.2. Questionário “Relação com a Poesia após a intervenção II”

O questionário “Relação com a Poesia após a intervenção II” (cf. Apêndice G) foi aplicado no final da intervenção, sob a forma de pós-teste. Este instrumento integrou 8 itens, dos quais 7 são de resposta fechada e 1 de resposta aberta, incluindo questões adicionais orientadas para a avaliação da experiência vivida pelos alunos, procurando aferir a perceção da sua evolução, o impacto das estratégias utilizadas e a eventual mudança na relação estabelecida com a Poesia.

A aplicação dos questionários respeitou as questões éticas da investigação em Educação, assegurando-se o anonimato dos participantes e a utilização exclusiva dos dados para fins de investigação (Amado, 2014).

3.4.3. Fontes documentais

Além dos questionários, foram igualmente consideradas fontes documentais, ou seja, as criações poéticas dos alunos (cf. Apêndices H a O), elaboradas ao longo da intervenção pedagógica. Estas produções constituíram um material central para a análise, uma vez que permitiram observar a evolução da escrita e da expressão criativa dos discentes.

A avaliação dos poemas foi realizada através da rubrica de avaliação da escrita poética (Apêndices P e Q), construída em linha com as Aprendizagens Essenciais de Português para o 2º ciclo (DGE, 2018) e com o documento *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica* (Baptista et al., 2011). Este instrumento permitiu definir critérios claros e descritores de desempenho, garantindo maior objetividade e rigor na análise das produções.

A rubrica, organizada segundo uma escala de desempenho de 5 níveis (1 a 5), contemplou como critérios: a) criatividade e expressividade; b) estrutura formal; c) recursos expressivos; d) coerência temática/correção linguística. Para cada critério foram estabelecidos cinco níveis de desempenho: Muito bom (5), Bom (4), Suficiente (3),

Insuficiente (2), Muito Insuficiente (1), permitindo observar, de forma objetiva, o desempenho dos alunos entre a produção do Poema 1 e do Poema 8.

3.5. Procedimentos

No que diz respeito à recolha de dados, todo o processo cumpriu, conforme mencionado anteriormente, os procedimentos éticos da investigação em Educação, garantindo o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados.

O questionário “Conhecimentos e Relação com a Poesia I” foi aplicado no dia 1 de junho de 2021, imediatamente antes de ter início a intervenção, em contexto de sala de aula da disciplina de Português, como pré-teste. A aplicação foi realizada pela PE, tendo os alunos respondido individualmente, em formato papel, durante aproximadamente 15 minutos.

A rubrica de avaliação dos textos poéticos foi aplicada também pela PE ao longo de toda a intervenção, no âmbito da avaliação dos oito textos poéticos produzidos pelos alunos. Todas as semanas, os poemas eram produzidos e recolhidos em sala de aula, sendo avaliados posteriormente em contexto extra-letivo, com base na rubrica, e devolvidos aos alunos com *feedback* escrito e oral. Este procedimento permitiu acompanhar de forma sistemática a evolução das produções poéticas ao longo do processo de escrita.

Relativamente à análise de dados, esta decorreu do seguinte modo:

a) Análise dos dados dos questionários

As respostas fechadas foram objeto de análise estatística descritiva, permitindo uma caracterização do grupo e a identificação de tendências gerais.

Para as respostas abertas dos questionários, o procedimento de análise de dados seguiu uma lógica de análise de conteúdo inspirada em Bardin (2016), estruturada em três etapas:

i) Pré-análise: leitura flutuante das respostas abertas dos questionários de pré e pós-teste, seleção e organização dos documentos, definição de categorias e construção do *corpus*.

ii) Exploração do material: codificação, categorização e sistematização das respostas, procurando identificar padrões de sentido e dimensões emergentes.

iii) Tratamento dos resultados e interpretação: inferência e articulação dos dados recolhidos com os objetivos da investigação, possibilitando a interpretação crítica e fundamentada.

Em consonância com Bardin (2016) e Amado (2014), a explicitação das condições de recolha constitui um requisito de transparência e validade, assegurando a pertinência, coerência e consistência das categorias face aos objetivos definidos. Como sublinha Amado (2014), “a questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (p. 299). Do mesmo modo, Bardin (2016) destaca que a análise de conteúdo exige rigor metodológico, assegurando que as categorias definidas sejam pertinentes, exaustivas e coerentes.

b) Análise dos textos poéticos

Para além dos questionários, a análise contemplou igualmente os textos poéticos produzidos pelos alunos ao longo da intervenção. Cada produção resultou da aplicação de uma estratégia criativa previamente delineada, assumida como unidade de análise na interpretação dos dados.

A análise dos textos poéticos baseou-se nos dados obtidos em resultado da aplicação da rubrica de avaliação apresentada no Apêndice Q, que operacionaliza cinco dimensões da escrita poética: criatividade e expressividade, estrutura formal, recursos expressivos, coerência temática e correção linguística. As pontuações atribuídas a cada texto permitiram calcular resultados globais por aluno e por momento de produção, possibilitando uma análise quantitativa da evolução das produções poéticas ao longo da intervenção, especificamente entre o poema 1 (pré-teste) e o poema 8 (pós-teste).

Relativamente à verificação dos pressupostos estatísticos, procedeu-se, com recurso à ferramenta IBM SPSS Statistics 29.0, à análise da normalidade da distribuição dos resultados do pré-teste e do pós-teste através do teste de Shapiro–Wilk, adequado a amostras inferiores a 50 participantes (Field, 2009). Os resultados obtidos indicaram que não existem desvios significativos à normalidade, tanto no pré-teste ($p=.363$) como no pós-teste ($p=.104$), uma vez que os valores de significância foram superiores a .05. Assim, considerou-se cumprido o pressuposto da normalidade, permitindo a utilização de testes estatísticos paramétricos, nomeadamente o Teste t para amostras emparelhadas. O tamanho do efeito

foi calculado segundo os critérios de Cohen (1988), com os seguintes valores de referência: pequeno ($d = .20$), médio ($d = .50$) e grande ($d = .80$).

Segundo Flick (2005), a investigação beneficiou de uma articulação entre métodos qualitativos e quantitativos, recorrendo à complementaridade de dados para garantir uma leitura mais abrangente do fenómeno estudado.

3.5.1. Implementação do projeto de intervenção pedagógica

No que concerne ao projeto de investigação científica, que se desenvolveu em contexto de intervenção em sala de aula entre o dia 1 de junho de 2021 e o dia 23 de junho de 2021, encontra-se estruturado de acordo com o Quadro 1. Esta descrição detalhada do processo é fundamental para contextualizar a recolha e a análise dos dados que acabam de ser descritos, permitindo visualizar a operacionalização das estratégias criativas no contexto real da sala de aula.

As estratégias implementadas encontram-se organizadas segundo a data de aplicação, o nome atribuído a cada atividade e a explicação da respetiva proposta didática. As produções dos alunos e os registos visuais associados a cada uma das estratégias encontram-se documentados do Anexo VI ao Anexo IX. Os enunciados e guiões das atividades propostas aos alunos encontram-se igualmente disponíveis do Anexos X ao XVII.

Quadro 1.

Fases de implementação do projeto de investigação

Data da intervenção	Nome da estratégia criativa	Explicação da estratégia escolhida
1 de junho de 2021	Estratégia A <i>A minha Terra</i> Duração: 15 min.	Em jeito de diagnóstico, a PE decidiu não interferir com estratégias neste 1º poema. Apelou à descrição da terra de origem com tanta criatividade como a presente no poema lido e analisado em sala, “Canção de Viana”, de Pedro Homem de Mello. Para enriquecer o poema, poderiam usar interjeições, onomatopeias e rima cruzada (cf. Anexo X).

2 de junho de 2021	Estratégia B <i>Da letra ao desenho e do desenho à Poesia</i> Duração: 30 min.	Nesta atividade, cada aluno escreveu o primeiro nome de forma vertical e, com a ajuda de canetas de cor, marcadores, lápis de cor, tesoura e cola, elaboraram um poema. O objetivo era usar as letras do nome para a criação de ilustrações que seriam a ponte para a criação poética (cf. Anexo XI).
8 de junho de 2021	Estratégia C <i>Jogo de números</i> Duração: 20 min.	O objetivo desta tarefa era usar os números de uma forma lúdica. A escrita foi provocada pelo aparecimento de números verso. O poema apenas tinha de ter uma estrofe e dez versos (décima). Assim sendo, só foram usados os números do 1 ao 10 (cf. Anexo XII).
11 de junho de 2021	Estratégia D <i>Fora da caixa</i> Duração: 30 min.	Os alunos foram questionados sobre se se recordavam do livro "Fora da Caixa", de Sofia Coelho Branco, sendo convidados a imaginar que eram a menina que estava dentro da caixa. Foi-lhes proposto que refletissem sobre como seria olhar para os prédios pela primeira vez, para as ruas iluminadas e para os monumentos, e o que diria essa personagem. O objetivo da atividade era explorar o significado das palavras e redefini-lo de forma criativa, à semelhança da menina quando saiu da caixa. Os alunos deveriam escolher um objeto e escrever a sua própria definição, podendo utilizar a rima emparelhada e interpolada (cf. Anexo XIII).
15 de junho de 2021	Estratégia E Se eu tivesse superpoderes, faria... Duração: 45 min.	Nesta atividade, foi proposto aos alunos a criação de um poema com quatro estrofes de seis versos (sextilha), no qual a primeira estrofe deveria iniciar com "Se eu tivesse superpoderes, faria..." (modo condicional) e a última estrofe terminar com "Se pudesse..." (modo conjuntivo), articulando, assim, os dois modos verbais trabalhados na aula (cf. Anexo XIV).

18 de junho de 2021	Estratégia F E se encontrasses um ser extraterrestre na tua casa? Duração: 40 min.	Os alunos foram convidados a escrever um poema narrativo, que contasse uma história a partir da frase que estava projetada: "E se encontrasses um ser extraterrestre na tua casa?". Podiam usar o diálogo, como aprenderam com o poema "O pastor". A primeira voz do poema devia ser a do próprio aluno e a segunda a do extraterrestre, sem se esquecerem de dar um nome ao extraterrestre e ao planeta de onde poderia ter vindo. Podiam escrever as estrofes que quisessem (mín. 6), mas cada estrofe só devia ter dois versos. No fim, deveriam ilustrá-lo, recorrendo a recortes e colagens, usando a sua imaginação para dar vida ao seu "monstro" (cf. Anexo XV).
22 de junho de 2021	Estratégia G O uso da Música como inspiração poética Duração: 20 min.	Após ouvirem a canção "Nuvem", de Carolina Deslandes, os alunos tinham de dar asas à imaginação e escrever um poema. As orientações foram: Cada aluno pode usar o computador e os auscultadores para selecionar uma música instrumental calma, que transmita paz e tranquilidade. Ao som da mesma, deve escrever um poema imitando a cantora. O poema deveria ter no mínimo 6 estrofes e no máximo 8. Em cada estrofe, o aluno deveria escrever um verso igual ao da Cantora. O poema poderia incluir as seguintes palavras: histórias, memórias, lar, amar, rosto, distância, lembrança, consolo, nuvem... (cf. Anexo XVI).

23 de junho de 2021	Estratégia H A Poesia cura tudo Duração: 35min.	Após a leitura de uma notícia, na qual um médico prescrevia literatura, os mini poetas teriam também de receitar Poesia. Cada aluno teria o papel de médico e iria redigir um poema que pode curar uma doença. À medida que os alunos terminassem, a PE iria entregar um autocolante similar às vinhetas usadas pelos médicos, no qual os alunos podem fazer uma assinatura de médico. O objetivo desta criação poética era os alunos perceberem que, realmente, a literatura e a Poesia, em particular, são muito importantes e realmente podem salvar vidas (cf. Anexo XVII).
------------------------	--	---

A intervenção culminou numa sessão final realizada no auditório da Escola, no dia 23 de junho de 2021, em que cada aluno leu em voz alta um dos poemas que produziu e que mais valorizou, promovendo a partilha pública, a valorização da autoria e a dimensão performativa da Poesia.

O objetivo da realização destas atividades foi promover o desenvolvimento da Escrita Criativa no género poético, criando oportunidades para que os alunos explorassem a linguagem de forma livre, expressiva e significativa, superando uma relação meramente instrumental e normativa com a escrita. Pretendeu-se que os alunos deixassem de ver a escrita apenas como uma tarefa escolar sujeita a avaliação e passassem a encará-la como um meio de expressão pessoal e de construção de sentido.

Através das propostas desenvolvidas, procurou-se estimular a imaginação, a sensibilidade estética e a capacidade de brincar com as palavras, permitindo que cada aluno encontrasse a sua própria voz poética. As estratégias descritas no Quadro 1 recorreram a diferentes estímulos, como textos literários, imagens, música, jogos linguísticos e desafios criativos, favorecendo múltiplas formas de entrada na escrita poética e respondendo a diferentes estilos de aprendizagem. O desenho das atividades apoiou-se na obra “Quero ser Escritor” (Santos & Serra, 2015), que propõe exercícios diversificados de Escrita Criativa, incentivando a experimentação com as palavras, a criação de histórias e o jogo linguístico em contexto educativo.

O trabalho com a Poesia foi pensado como um espaço de experimentação, no qual os alunos pudessem arriscar, testar ideias e explorar recursos expressivos, sem receio de errar. A diversidade de propostas, que incluiu atividades de escrita livre, escrita a partir de restrições formais, articulação entre palavra e imagem e escrita inspirada por narrativas e músicas, visou ampliar as possibilidades de expressão e enriquecer o repertório poético dos alunos.

Simultaneamente, estas atividades visaram aumentar a confiança dos alunos na escrita, ajudando-os a ultrapassar bloqueios, inseguranças e o medo de errar, frequentemente associados às tarefas de produção textual. Ao longo da intervenção, procurou-se que os alunos se envolvessem progressivamente com a escrita poética, desenvolvendo uma relação mais positiva, autónoma e significativa com a linguagem e com a disciplina de Português.

Capítulo IV- Apresentação e Discussão dos Resultados

Este capítulo tem como objetivo central apresentar e discutir os resultados obtidos ao longo do estudo, organizando-os em função dos instrumentos de recolha de dados definidos na metodologia.

A aplicação do Questionário inicial – “Conhecimentos e Relação com a Poesia I” (pré-teste) (Apêndice F) e do Questionário final “Relação com a Poesia após a Intervenção II” (pós-teste) (Apêndice G) permitiu avaliar a perceção dos alunos face à Poesia e à sua produção escrita antes e depois da intervenção pedagógica.

4.1. Resultados dos questionários (n = 19)

A apresentação dos resultados organiza-se em duas partes: na Parte I, apresentam-se e comparam-se as cinco questões comuns a ambos os questionários (*Conhecimentos e Relação com a Poesia I e Conhecimentos e Relação com a Poesia II*; na Parte II, analisam-se as questões específicas de cada instrumento, respeitando a sua natureza distinta.

4.1.1. Parte I

Q1 – Para ti, o que é a Poesia?²

Tabela 2.

Frequências das respostas à Q1 - Para ti, o que é poesia? (n=19)

Categoria	Pré-teste n (%)	Pós-teste n (%)
Estrutura externa (rima/versos)	7 (37.0%)	4 (21.0%)
Estrutura interna (sentimentos/temas)	1 (5.0%)	1 (5.0%)
Arte/expressão criativa	6 (32.0%)	14 (74.0%)
Outro	1 (5.0%)	0 (0.0%)
Não respondeu	4 (21.0%)	0 (0.0%)

² Os resultados podem ser consultados, na íntegra, no Apêndice R.

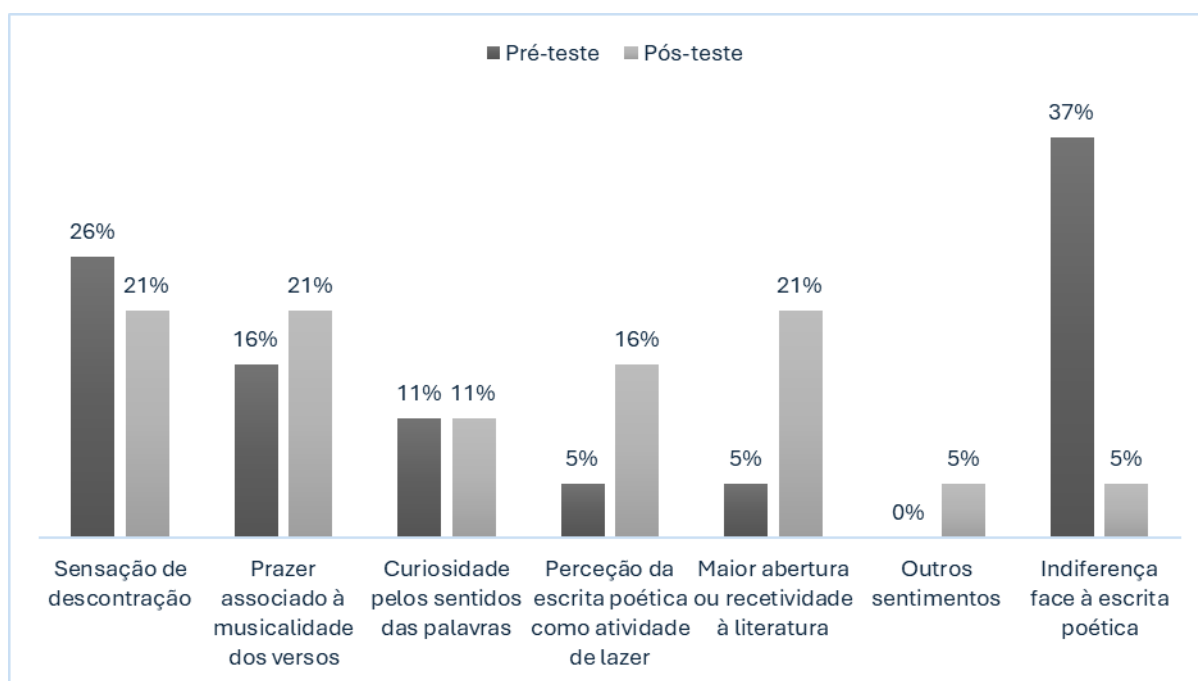
Observa-se um aumento expressivo na percepção da Poesia como forma de Arte ou expressão criativa, que passa de 32% no pré-teste para 74% no pós-teste, acompanhado de uma diminuição das definições centradas na estrutura externa do poema, como a rima e os versos, que descem de 37% para 21%, conforme se observa na Tabela 2.

Q2 – O que sentes quando escreves Poesia?

Conforme se observa na Figura 8, no pré-teste, predominou a categoria “indiferença face à escrita poética” (37%), revelando um certo distanciamento emocional em relação à escrita.

Figura 8.

Resultados da Q2 - O que sentes quando escreves poesia? (n=19)



No pós-teste, a indiferença face à escrita poética reduziu para 5%, verificando-se um aumento das respostas associadas ao prazer, à criatividade e ao envolvimento, nomeadamente “sensação de descontração” (21%) e “maior abertura ou recetividade à literatura” (21%), conforme se observa na Figura 8.

Q3 – Em que situações lê Poesia? ³

Conforme se apresenta na Tabela 3, no pré-teste, a maioria dos alunos (74%) referiu ler Poesia apenas nas aulas de *Português*.

Tabela 3.

Resultados da Q3 - Em que situações lê poesia? (n=19)

Categoria	Pré-teste (n, %)	Pós-teste (n, %)
Leitura em casa com livros requisitados na biblioteca	2 (11.0%)	4 (21.0%)
Leitura de Poesia em casa (livros próprios)	1 (5.0%)	2 (11.0%)
Leitura por incentivo da família	1 (5.0%)	1 (5.0%)
Leitura nas aulas de Português	14 (74.0%)	12 (63.0%)
Leitura em contexto escolar (ex: concursos de leitura)	0 (0.0%)	0 (0,0%)
Outro	1 (5.0%)	0 (0.0%)

No pós-teste, embora a Escola se mantenha como principal contexto de leitura (63%), observa-se uma diversificação dos espaços: 21% indicaram a biblioteca e 11% referiram ter livros de Poesia em casa.

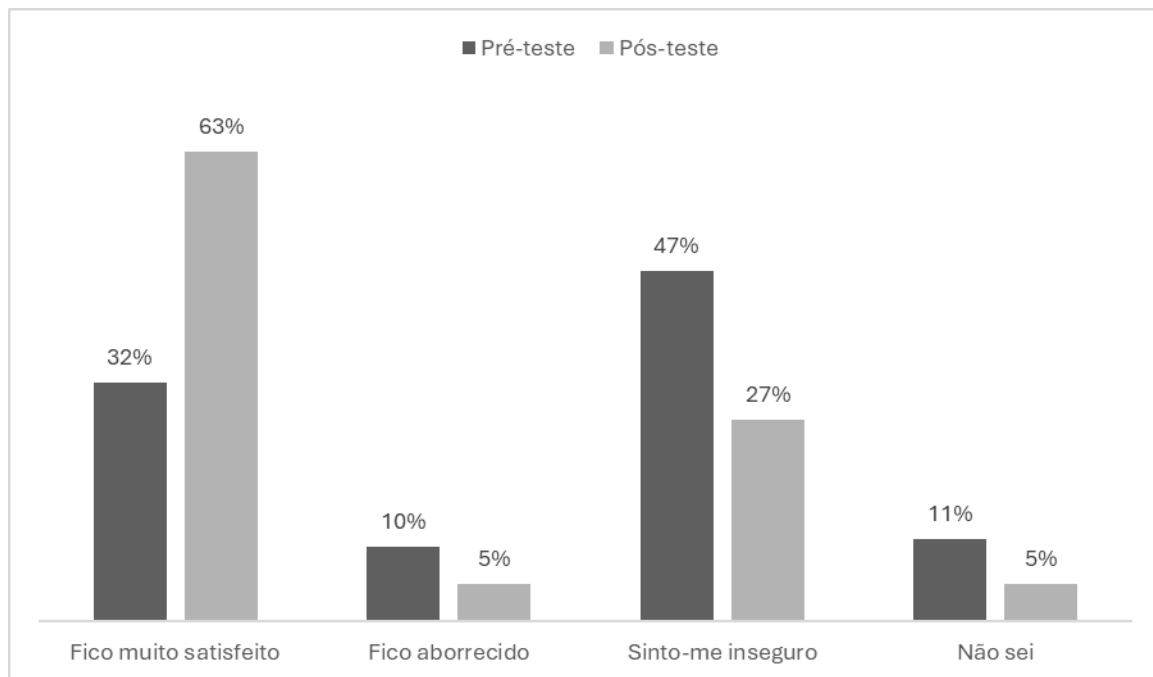
Q4 – Quando te é pedido para escreveres um texto poético, como é que reages?³

Conforme se observa na Figura 9, no pré-teste, predominou a escrita associada a um sentimento de insegurança (47%), enquanto no pós-teste se observa uma alteração relevante desta perceção, sendo que a maioria dos alunos passou a declarar sentir-se muito satisfeito perante a escrita poética (63%).

³ Os resultados podem ser consultados, na íntegra, no Apêndice R.

Figura 9.

Resultados da Q4 - Quando te é pedido para escrever poesia, como reages? (n=19)



Q5 – Gostas de escrever Poesia nas aulas de *Português*?³

Conforme se apresenta na Tabela 4, no pré-teste, 53% dos alunos afirmaram não gostar de escrever Poesia, enquanto 47% responderam positivamente.

Tabela 4.

Resultados da Q5 - Gostas de escrever poesia nas aulas (n=19)

Categoria	Pré-teste (n, %)	Pós-teste (n, %)
Sim	9 (47.0%)	17 (89.0%)
Não	10 (53.0%)	2 (11.0%)

No pós-teste, observou-se uma inversão clara: 89% declararam gostar de escrever Poesia e apenas 11% mantiveram a resposta negativa.

4.2. Questionários – Parte II

4.2.1. Questionário – *Conhecimentos e Relação com a Poesia I*

A Q6 permitiu identificar as motivações e os interesses dos alunos em relação à leitura e escrita poética.

Tabela 5.

Resultados da Q6 - Nas próximas aulas, que tipo de textos gostarias de estudar? (n=19)

Categoria	Pré-teste (n,%)
Lengalengas	1 (5.0%)
Poesia lúdica	10 (53.0%)
Quadras populares	1 (5.0%)
Textos poéticos sobre temas da atualidade	3 (16.0%)
Histórias escritas em Poesia	0 (0.0%)
Textos poéticos com rimas	2 (11.0%)
Textos poéticos (sentimentos)	1 (5.0%)
Banda desenhada	1 (5.0%)

Conforme se apresenta na Tabela 5, os resultados revelaram uma preferência destacada por “*Poesia lúdica*” (53%), seguida de “*textos poéticos sobre temas da atualidade*” (16%). “*Histórias escritas em Poesia*” não foi referido por nenhum aluno.

4.2.2. Questionário – *Conhecimento e Relação com a Poesia II*

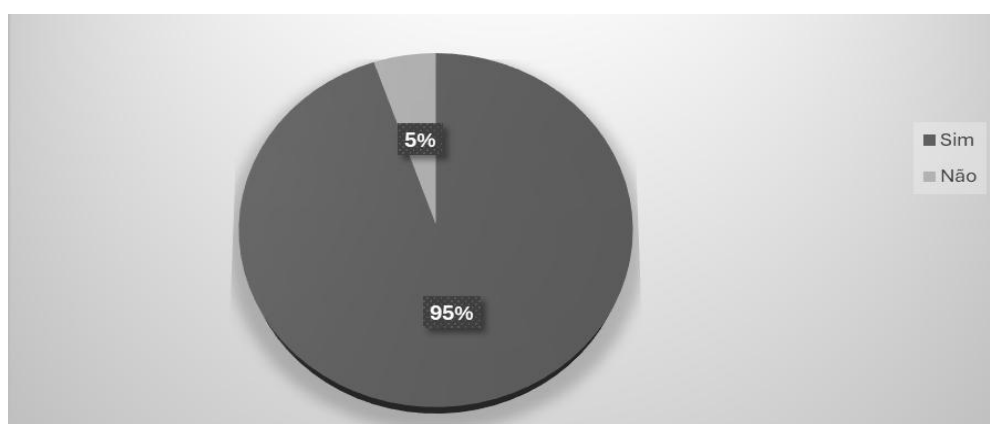
Na Parte II do questionário final, três questões adicionais procuraram aferir o impacto da intervenção pedagógica.

Q6 – Achas que ficaste a gostar mais de escrever e ler Poesia depois destas aulas?³

Conforme se observa na Figura 10, 95% (n = 18) dos alunos responderam afirmativamente, reconhecendo-se um aumento no gosto pela Poesia.

Figura 10.

Resultado da Q6 pós-teste - Achas que ficaste a gostar de escrever e ler textos poéticos depois destas aulas? (n = 19)



Q7 – Achas que estas aulas contribuíram para desenvolver a tua criatividade e imaginação?³

Conforme se apresenta na Tabela 6, 84% (n = 16) dos alunos responderam afirmativamente, destacando a diversidade de estratégias como fator de estímulo, enquanto 16% (n = 3) responderam negativamente.

Tabela 6.

Resultados Q7 - Achas que estas aulas contribuíram para desenvolver a tua criatividade e imaginação? (n=19)

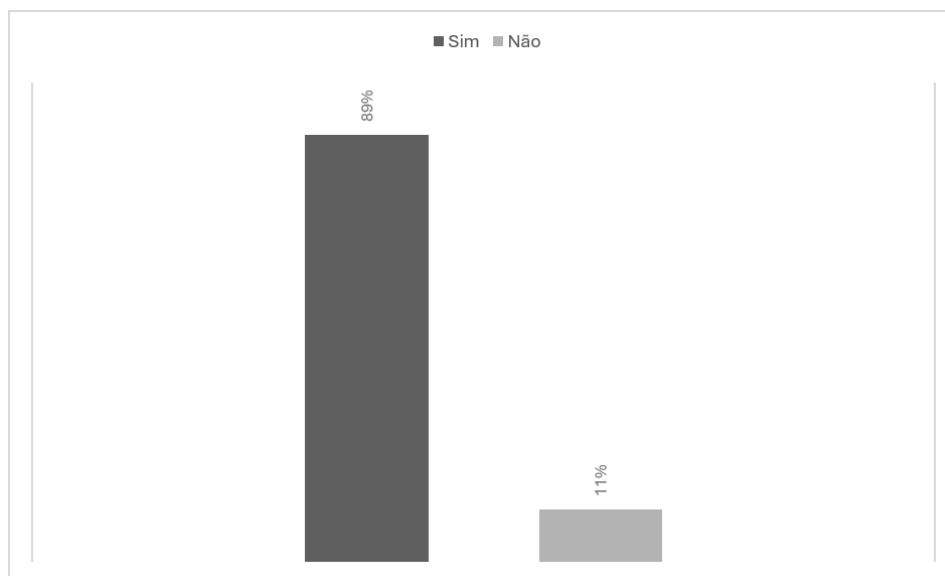
Categoria	Pós-teste (n,%)
Sim, porque usei estratégias diferentes para cada poema.	16 (84.0%)
Não, ainda acho que é muito difícil escrever Poesia.	3 (16.0%)

Q8 - Futuramente, gostarias de repetir esta experiência? ³

Conforme se observa na Figura 11, 89% ($n = 17$) dos alunos manifestaram a vontade de repetir experiências semelhantes.

Figura 11.

Resultado da Q8 - Futuramente, gostarias de repetir esta experiência? ($n=19$)



4.3. Resultados das produções poéticas

A aplicação da rubrica de avaliação da produção escrita (Apêndice Q) permitiu obter resultados comparativos entre o Poema 1 (pré-teste), e o Poema 8 (pós-teste), verificando-se um aumento da média dos resultados do pré-teste para o pós-teste (Tabela 7).

Tabela 7.

Estatística descritiva dos resultados obtidos na avaliação do poema

		M	DP	Assimetria	Curtose
Escrita					
Pré-teste	Poema 1	3.29	1.05	-,075	,320
Pós-teste	Poema 8	4.15	0.70	-,738	-,160

Nota. $n = 19$; M (Média); DP (Desvio padrão)

De modo a analisar a existência de diferenças entre os resultados do pré-teste e do pós-teste, foi realizado um Teste t para amostras emparelhadas. Os resultados evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação, $t(18) = 3.03$; $p=.007$), sugerindo uma evolução positiva após a implementação da intervenção pedagógica. O cálculo do tamanho do efeito através do d de Cohen revelou um valor de $d=.696$, indicando um efeito moderado a elevado da intervenção pedagógica nos desempenhos dos alunos.

No Apêndice S, é apresentada a evolução individual dos alunos, permitindo observar que, apesar de algumas oscilações pontuais, a maioria demonstrou um percurso de desenvolvimento positivo.

Para além da análise descritiva, tornou-se fundamental analisar qualitativamente os textos produzidos pelos alunos, de forma a captar as transformações evidenciadas ao longo do processo de escrita poética. Esta análise permitiu compreender não apenas a evolução dos resultados, mas também as mudanças ao nível da criatividade, da organização textual, da mobilização de recursos expressivos e da coerência temática.

A Tabela 8 reúne excertos selecionados de poemas iniciais e finais, permitindo ilustrar a evolução das competências de escrita poética em diferentes momentos da intervenção. Os exemplos apresentados evidenciam de que modo os alunos foram progressivamente apropriando-se da escrita poética, em propostas com temas e estratégias distintas.

Entre os casos analisados, optou-se por destacar, de forma mais detalhada, os percursos de dois alunos, cujas produções revelam trajetórias de evolução significativas. O primeiro corresponde ao A2, que obteve 1,8 no Poema 1 (“A minha Terra”) e 4,2 no Poema 8 (“A Poesia cura tudo”). O segundo refere-se ao A12, que obteve 2,6 no Poema 1 e 4,8 no Poema 8.

A Tabela 8 apresenta os excertos selecionados de ambos os alunos, organizados de acordo com os critérios da rubrica de avaliação e acompanhados por observações de carácter interpretativo, permitindo reforçar a análise da evolução das competências de escrita poética ao longo da intervenção.

Tabela 8.

Exemplos da escrita poética dos alunos (Poema 1 vs Poema 8)

Crítério da rubrica	Exemplo Poema 1 “A minha Terra”	Exemplo Poema 8 “A Poesia cura tudo”
Desempenho do <u>A2</u>		
Criatividade e expressividade	“Viana tem uma forte alegria / Em que no meio dela existe o coração”	“Elas dançam com lazer”
Estrutura formal	“Viana tem uma forte alegria / Em que no meio dela existe o coração”	“De cada vez que eu receito podia fazer uma livraria / Mas quantas palavras eu escrever mais / Elas dançam com lazer”
Recursos expressivos	Ausência de figuras de estilo.	“De cada vez que eu receito podia fazer uma livraria”
Coerência temática e organização	Ideia centrada em “Viana” de forma breve e pouco desenvolvida.	Tema da Poesia como cura, desenvolvido em várias imagens (“receito”, “livraria”, “dançam com lazer”).
Vocabulário e correção linguística	Léxico simples: “alegria”, “coração”.	Vocabulário mais variado e sugestivo: “receito”, “livraria”, “dançam”.
Desempenho do <u>A12</u>		
Criatividade e expressividade	“Moreira onde moro / com paixão moreirense”	“Meu amigo Martim Reis / Daqui estou a fazer tudo / Pra te ajudar”
Estrutura formal	“Desde o dia conheci/ admirei-te a passagem/ passavam os barcos”	“Não te preocupes que em breve salvo estarás / tu e a tua família estarão em paz”
Recursos expressivos	Ausência de recursos expressivos.	“Porque a ti / só depois do 100 anos.”
Coerência temática e organização	Ideia centrada na descrição da terra de origem, organizada de forma linear e descritiva, em consonância com as orientações da proposta inicial.	Tema da cura e da proteção do outro desenvolvido de forma coerente, com organização discursiva ajustada ao papel de médico assumido pelo aluno e à função terapêutica do poema
Vocabulário e correção linguística	Léxico simples e repetitivo, com presença de erros ortográficos “admirei-te” e “paexão” e uso inadequado de maiúsculas “moreirense”.	Ampliação do repertório lexical, com uso de palavras associadas a emoções e valores (“paz”, “salvo”, “morte”).

Nota. A abreviatura A. corresponde a Aluno. Os excertos apresentados reproduzem fielmente os poemas escritos pelos alunos, mantendo-se os desvios ortográficos e linguísticos como parte integrante do processo de escrita.

4.3.1. Discussão

A análise integrada dos dados recolhidos ao longo da intervenção permite compreender os efeitos das estratégias pedagógicas implementadas no desenvolvimento da relação dos alunos com a Poesia e na evolução da sua escrita poética.

O objetivo geral do presente estudo – Compreender de que forma diferentes estratégias pedagógicas podem estimular e desenvolver a produção poética dos alunos – pode considerar-se globalmente atingido. Os dados recolhidos evidenciam que as estratégias exploradas, dando cumprimento ao primeiro objetivo específico, a saber: “I. Explorar estratégias criativas que visam fomentar o gosto pela escrita de textos do género poético, contribuíram para uma transformação progressiva da relação dos alunos com a Poesia e para o desenvolvimento das suas competências de escrita.

A discussão que se apresenta procura interpretar os dados à luz dos objetivos específicos definidos para o estudo (II. Analisar as perceções, atitudes e níveis de envolvimento dos alunos face à Poesia; III. Avaliar as produções escritas dos alunos com base numa grelha com critérios previamente definidos), articulando os resultados dos questionários aplicados aos alunos com a análise das produções escritas realizadas ao longo do percurso, numa perspectiva interpretativa e pedagógica. Em consonância com a apresentação dos resultados, a discussão inicia-se pela análise dos dados relativos às perceções e atitudes dos alunos face à Poesia, incidindo posteriormente sobre a evolução das produções poéticas.

Os questionários *Conhecimentos e relação com a Poesia I* e *Relação com a Poesia após a intervenção II* (Apêndices F e G) constituem uma fonte central para a análise da evolução das perceções, atitudes e níveis de envolvimento dos alunos face à Poesia, em articulação com os objetivos definidos para o estudo. Esta primeira parte da discussão centra-se, assim, nos resultados relativos aos questionários, incidindo sobre as transformações conceituais, emocionais e atitudinais observadas antes e após a intervenção pedagógica.

Durante o período de intervenção, foi possível constatar diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, tanto ao nível do desempenho académico como do comportamento. O ritmo de trabalho era globalmente lento, aliado a algumas fragilidades, tais como: esquecimento

ou ausência de material escolar, não realização de trabalhos de casa, entrega tardia de tarefas, reduzido empenho e pouco estudo autónomo fora da sala de aula.

Adicionalmente, observavam-se dificuldades na comunicação oral, sobretudo na postura, na colocação e no tom de voz.

Apesar disso, alguns elementos da turma destacavam-se pelo empenho, responsabilidade e inovação nas tarefas, aderindo de forma positiva às atividades propostas e apresentando um comportamento exemplar que favorecia a aprendizagem. Alguns alunos eram, por vezes, perturbadores, o que prejudicava a cooperação e a união. Contudo, um pequeno grupo revelava interesse consistente nas atividades propostas, demonstrando participação organizada e vontade de aprender, o que constituiu uma mais-valia para os restantes colegas. Ao longo da intervenção, estes alunos surpreenderam positivamente, pois mostraram-se cada vez mais participativos e motivados para experimentar as diferentes estratégias criativas. Uma parte significativa da turma evidenciou interesse em melhorar a sua escrita poética, tanto ao nível da criatividade como da expressividade. Em conclusão, apesar de se tratar de uma turma barulhenta, os alunos revelaram capacidade de envolvimento e vontade de maximizar aprendizagens.

O processo de criação dos textos poéticos tornou-se, assim, uma oportunidade de motivação, em que os alunos foram encorajados a assumir-se como sujeitos criativos, ultrapassando o receio inicial de errar e explorando a escrita como espaço de descoberta e expressão pessoal.

No momento inicial, os dados do questionário I (Apêndice F) evidenciam uma conceção da Poesia predominantemente associada a aspetos formais e estruturais do texto. No item Q1, verificou-se que apenas 32% dos alunos conceptualizavam a Poesia como Arte ou forma de expressão criativa, enquanto 37% a associavam sobretudo a elementos relativos à estrutura externa, como rima, versos ou estrutura fixa. Esta tendência tem sido identificada em diferentes estudos sobre o ensino da Poesia, que apontam que os alunos tendem a associar inicialmente o texto poético a aspetos formais, como rima ou métrica, antes de reconhecerem o seu potencial expressivo e criativo (Camps, 2000; Ribeiro, 2007). Por sua vez, outros estudos sublinham que o contacto regular com a Poesia e a sua exploração em contexto educativo podem favorecer o desenvolvimento de uma relação mais significativa e expressiva com a linguagem poética (Silveira et al., 2018; Maspul, 2024). A evolução observada neste estudo parece confirmar que a exposição a práticas diversificadas de leitura e

escrita poética pode contribuir para ampliar essa compreensão, permitindo aos alunos reconhecer a Poesia como espaço de expressão pessoal e construção de sentido.

Esta representação inicial da Poesia articula-se com atitudes marcadas pelo distanciamento e pela insegurança face à escrita poética. No item Q2, 37% dos alunos referiram não atribuir importância à escrita de Poesia, e no item Q4, 47% manifestaram sentimentos de insegurança quando confrontados com tarefas de escrita poética. Estes dados permitem considerar que, no início do percurso, a Poesia era percebida como uma atividade exigente, pouco acessível e potencialmente geradora de ansiedade, o que se refletia numa relação pouco envolvida com o género.

Após a intervenção, os resultados do questionário II (Apêndice G) indicam uma evolução clara nas percepções e atitudes dos alunos. A mudança observada na forma como os alunos passaram a perceber a Poesia constitui um dos resultados mais relevantes da intervenção. No item Q1, relativo à conceptualização da Poesia, verificou-se um aumento expressivo da sua compreensão enquanto Arte ou forma de expressão criativa, que passou de 32% no pré-teste para 74% no pós-teste. Em paralelo, registou-se uma diminuição das respostas centradas exclusivamente em aspetos formais e estruturais, como rima ou verso, que passaram de 37% para 21%, evidenciando a transição para uma compreensão mais estética, simbólica e expressiva da Poesia. Este resultado está em consonância com o que Ribeiro (2007) defende, ao argumentar que o ensino da Poesia tende a ser excessivamente centrado nos seus aspetos formais, negligenciando a sua dimensão estética e expressiva. A transformação observada sugere que uma abordagem pedagógica que valorize a experiência pessoal e a liberdade criativa pode contribuir para reconfigurar essa representação inicial. Importa, contudo, considerar que esta evolução foi medida através de respostas a questionário, o que implica limitações ao nível da desejabilidade social. Os alunos podem ter respondido de acordo com o que perceberam ser esperado, o que convida a uma leitura cautelosa dos dados.

Esta transformação conceptual foi acompanhada por uma evolução clara ao nível emocional e atitudinal. No item Q2, relativo à importância atribuída à escrita de Poesia, a percentagem de alunos que afirmou não lhe dar relevância diminuiu significativamente, passando de 37% no pré-teste para apenas 5% no pós-teste. Em contrapartida, observou-se um aumento das respostas associadas ao prazer, à descontração e a uma maior receptividade à

literatura, o que sugere uma revalorização da escrita poética enquanto prática significativa no contexto escolar.

Apesar de a Escola continuar a ser o principal contexto de leitura poética, os dados da Q3 revelam uma ligeira diversificação dos espaços de contacto com a Poesia, nomeadamente através da biblioteca e da leitura em casa. Esta diversificação sugere que o contacto com a leitura poética não se limita ao espaço escolar, podendo estender-se a outros contextos formativos. Tal perspetiva é sustentada por Azevedo e Balça (2016), que sublinham que a Educação literária constitui um processo que envolve múltiplos mediadores e contextos de aprendizagem, incluindo a família e outros espaços culturais, sendo a literacia familiar um fator relevante para o desenvolvimento de hábitos de leitura e para a formação de leitores ao longo da vida.

De forma convergente, os resultados do item Q4 revelam uma alteração relevante na dimensão afetiva associada às tarefas de escrita poética. A insegurança inicialmente manifestada por 47% dos alunos deu lugar, no pós-teste, a uma atitude substancialmente mais positiva, com 63% dos participantes a declarar sentir-se muito satisfeito quando lhes é pedido para escrever Poesia. Esta evolução aponta para um aumento da confiança e da perceção de competência, fatores determinantes para o envolvimento ativo nas tarefas de escrita.

Estes resultados articulam-se com o que Fontaine (2005) defende sobre a motivação intrínseca, ao sublinhar que a perceção de competência é um preditor central do envolvimento nas tarefas. No âmbito da Escrita Criativa, diferentes estudos têm igualmente evidenciado que a criação de contextos pedagógicos que favorecem a experimentação, a expressão pessoal e a participação ativa pode contribuir para ultrapassar bloqueios iniciais na produção textual, promovendo maior confiança dos alunos na escrita. Essas condições tendem igualmente a favorecer o envolvimento e a motivação dos alunos nas atividades de produção escrita (Moura & Oliveira, 2023; Barton et al., 2024). No contexto da escrita poética, a criação de condições pedagógicas que permitiram experiências de sucesso progressivo, como a escrita orientada e o *feedback* formativo individualizado, parece ter contribuído para o desenvolvimento dessa perceção, reduzindo a ansiedade inicial face à escrita.

Os dados do item Q5 reforçam esta leitura, evidenciando uma transformação clara no gosto pela escrita poética. No momento inicial, 53% dos alunos afirmavam não gostar de escrever Poesia; após a intervenção, esse valor reduziu-se para 11%, enquanto 89% dos alu-

nos passaram a manifestar uma atitude positiva face a esta prática. Esta inversão expressiva poderá sugerir que as estratégias pedagógicas implementadas contribuíram para a redução de resistências iniciais e para a construção de uma relação mais favorável e motivada com a Escrita Criativa.

Importa ainda considerar os resultados do item Q6 do questionário I, que evidenciam as preferências iniciais dos alunos relativamente aos tipos de Poesia. Os dados indicam uma maior recetividade a formas de Poesia associadas ao humor, ao quotidiano e ao jogo sonoro da linguagem, dimensões que parecem favorecer uma relação mais espontânea e lúdica com o género poético. Esta tendência encontra suporte em estudos sobre a relação entre infância e Poesia, que sublinham a importância da ludicidade, da imaginação e do jogo com a linguagem como portas de entrada privilegiadas para o contacto das crianças com o texto poético e para a construção de uma relação mais próxima e significativa com a Poesia (Silveira et al., 2018).

No questionário final, os itens relativos à avaliação da intervenção pedagógica permitem aprofundar esta leitura. No item Q7, 84% dos alunos afirmaram que as aulas contribuíram para o desenvolvimento da sua criatividade e imaginação, reconhecendo explicitamente o impacto das estratégias pedagógicas utilizadas. De forma complementar, os resultados do item Q8 evidenciam que os alunos valorizaram positivamente a diversidade das atividades propostas, identificando-as como facilitadoras do envolvimento, da expressão pessoal e do prazer na escrita poética. Estes resultados vão ao encontro de estudos que destacam o papel das estratégias criativas e de estímulos variados no desbloqueio da escrita e no aumento da motivação dos alunos para produzir textos (Schwengber & Grando, 2024). Segundo estes autores, propostas que recorrem a imagens, jogos de linguagem, escrita colaborativa ou estímulos visuais tendem a favorecer uma relação mais espontânea e experimental com a linguagem, potenciando a criatividade e o envolvimento dos alunos nas tarefas de escrita.

Estes dados sugerem uma maior consciência do próprio processo de criação e uma perceção mais positiva da escrita poética enquanto espaço de experimentação e construção de sentido.

A evolução observada sugere que a criação de contextos pedagógicos estruturados, diversificados e emocionalmente seguros contribuiu para o envolvimento, o prazer e a confiança na escrita poética. Em consonância com a perspetiva de Siméon (2015), a relação com a Poesia constrói-se progressivamente através de experiências significativas que conciliem a

liberdade criativa com um enquadramento didático que permita aos alunos explorar a linguagem de forma crítica e pessoal.

Concluída a análise dos dados relativos às percepções e atitudes dos alunos, importa agora centrar a discussão nos resultados das produções poéticas realizadas ao longo da intervenção, procurando compreender de que forma as estratégias pedagógicas implementadas influenciaram o desenvolvimento da escrita poética.

A comparação entre as produções iniciais e finais evidencia uma evolução global positiva, refletindo um percurso de aprendizagem gradual e diferenciado. Nas produções iniciais, predominava uma escrita marcada por estruturas simples, imagens previsíveis, vocabulário pouco diversificado e uma utilização limitada de recursos expressivos. Muitos textos apresentavam uma forte dependência de modelos fornecidos e uma exploração reduzida da dimensão simbólica e conotativa da linguagem, revelando dificuldades na apropriação do género poético.

À medida que a intervenção avançou, observou-se uma progressão consistente nas produções poéticas dos alunos. As produções intermédias e, sobretudo, finais revelam maior diversidade lexical, utilização mais frequente e intencional de figuras de estilo, bem como uma organização mais cuidada do poema e maior coerência temática. Esta evolução é consistente com resultados de investigação que demonstram que a prática regular da Escrita Criativa, quando apoiada por estratégias pedagógicas diversificadas, favorece o desenvolvimento progressivo das competências expressivas e estilísticas dos alunos (Certo, 2015). De forma convergente, Razgatlıoğlu e Ulusoy (2022) verificaram que a participação em atividades sistemáticas de leitura e escrita de Poesia contribui para melhorias significativas em diferentes dimensões da Escrita Criativa, incluindo a organização textual, a riqueza expressiva e a utilização de técnicas poéticas. Resultados semelhantes são igualmente apontados por Khalsiah et al. (2025), que evidenciam que estratégias pedagógicas orientadas para a escrita de Poesia podem promover a produção de textos mais elaborados, expressivos e esteticamente mais desenvolvidos, contribuindo para ampliar o repertório lexical, estimular a experimentação linguística e promover uma maior consciência dos recursos expressivos da linguagem.

Do ponto de vista quantitativo, a média global de desempenho na produção escrita de textos poéticos passou de 3,29 no pré-teste para 4,15 no pós-teste ($n=19$), sendo as diferenças estatisticamente significativas, $t(18) = 3.03$; $p = 0,007$. Estes resultados permitem in-

ferir que a intervenção pedagógica desenvolvida contribuiu para a melhoria do desempenho dos alunos na produção poética. O tamanho de efeito moderado a elevado ($d = .69$) reforça a relevância pedagógica da intervenção, sugerindo que as estratégias de Escrita Criativa implementadas tiveram um impacto consistente na evolução das competências de escrita dos participantes.

Do ponto de vista metodológico, importa ainda sublinhar que esta evolução não foi homogénea. Observou-se ainda progressão na competência de escrita de 14 dos 19 alunos avaliados. A análise das médias obtidas no Poema 8 permite identificar um conjunto de alunos que não atingiu os níveis mais elevados de desempenho. Em concreto, cinco alunos, correspondentes a cerca de 26% da turma, apresentaram médias iguais ou inferiores a 3,6, situando-se em níveis intermédios ou baixos. Estes resultados indicam que, apesar da evolução global positiva, persistiram dificuldades em parte dos alunos.

Esta progressão mais limitada poderá estar associada a dificuldades na mobilização consistente de recursos expressivos, na organização global do texto e na precisão lexical, dimensões que, segundo Baptista et al. (2011), exigem tempo e prática continuada para se consolidarem. Tais dificuldades tornam-se particularmente visíveis nas fases de textualização e de revisão do processo de escrita, tal como proposto por Barbeiro e Pereira (2007), refletindo limitações na organização e reformulação do texto.

Importa ainda considerar que o desenvolvimento da Escrita Criativa resulta da interação entre diferentes condições pessoais e pedagógicas, como as motivações dos alunos, as suas experiências prévias com a escrita e as oportunidades de aprendizagem proporcionadas em contexto de sala de aula (Barton et al., 2024). Neste sentido, é expectável que os percursos de aprendizagem se revelem diferenciados, com alguns alunos a evidenciar progressos mais graduais no domínio dos recursos expressivos e na construção do texto poético.

A análise qualitativa das produções confirma esta leitura, evidenciando, em alguns textos finais, a manutenção de estruturas previsíveis, um uso ainda restrito de imagens poéticas e uma exploração incipiente do sentido conotativo.

Apesar destas limitações, observa-se uma transformação significativa no modo como a maioria dos alunos se relaciona com a linguagem poética. No início do percurso, predominavam textos lineares, descritivos e com pouca experimentação formal; no final, verificou-se maior autonomia, diversidade estilística e enriquecimento lexical. Este desenvolvimento está em consonância com Maspu (2024), que destaca que a participação regular em atividades

de leitura e escrita poética favorece a exploração da linguagem, o desenvolvimento do vocabulário e a expressão de pensamentos e perspectivas próprias pelos alunos. Este tipo de evolução tem sido igualmente identificado em investigações sobre escrita poética em contexto escolar, que evidenciam que a participação em atividades de criação e partilha de poemas pode promover a apropriação progressiva dos recursos da linguagem poética e fortalecer a relação pessoal dos alunos com o texto literário (Certo, 2015).

A título ilustrativo, o caso apresentado na Tabela 14 evidencia de forma clara esta evolução. A comparação entre o Poema 1 “A minha Terra” e o Poema 8 “A Poesia cura tudo” permite observar a passagem de uma formulação mais direta e descritiva para uma utilização mais elaborada da linguagem poética, com maior recurso a imagens e significados implícitos. Este tipo de progressão é igualmente documentado por Certo (2015), cuja análise de poemas de alunos do Ensino Básico evidencia a integração progressiva de recursos da linguagem poética, como a metáfora, rima e aliteração, revelando um desenvolvimento gradual da capacidade de explorar dimensões figurativas e expressivas da linguagem.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados sugerem que a combinação entre leitura de modelos, estímulos lúdicos, jogos de linguagem e momentos de escrita orientada desempenhou um papel relevante na ampliação do horizonte expressivo dos alunos. A mediação do professor revelou-se fundamental para apoiar a planificação, a textualização e a reflexão sobre os textos produzidos. Esta interpretação encontra suporte em diferentes estudos sobre o ensino da escrita, que sublinham o papel central da mediação pedagógica no desenvolvimento das competências de escrita. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a aprendizagem da escrita exige acompanhamento sistemático do professor nas diferentes etapas do processo (planificação, textualização e revisão), permitindo que os alunos tomem consciência das operações envolvidas na construção do texto e desenvolvam progressivamente maior autonomia enquanto escritores. De modo similar, Barton et al. (2024) evidenciam que o ensino da Escrita Criativa depende fortemente das condições pedagógicas criadas pelo professor, destacando que ambientes de aprendizagem que promovem apoio docente, orientação ao longo do processo de escrita e oportunidades de experimentação contribuem para melhorar o envolvimento e o desempenho dos alunos na escrita.

A avaliação das produções poéticas com recurso a uma grelha de critérios previamente definida revelou-se igualmente pertinente. Para além da sua função classificativa, a

grelha assumiu um papel formativo, promovendo transparência, autorregulação e maior consciência do processo de escrita por parte dos alunos.

Esta função formativa da avaliação articula-se com o que Barbeiro e Pereira (2007) defendem relativamente ao processo de escrita, ao reconhecerem que a revisão e a reformulação são dimensões centrais da aprendizagem da escrita. A rubrica de avaliação funcionou, assim, não apenas como instrumento de classificação, mas como referencial subjacente à mediação pedagógica, os critérios que a estruturam foram progressivamente explicitados aos alunos através do *feedback* formativo, orientando a revisão e a reformulação dos textos.

Em síntese, a análise das produções escritas evidencia que as estratégias pedagógicas implementadas contribuíram para uma evolução qualitativa da escrita poética da maioria dos alunos, ainda que com níveis de concretização diferenciados, confirmando que a escrita poética se desenvolve como um processo gradual e não linear.

Ainda assim, importa adotar uma leitura cautelosa dos resultados, considerando a duração limitada da intervenção, a heterogeneidade dos percursos de aprendizagem e a natureza subjetiva da escrita poética. Não obstante, a literatura sugere que a Poesia, quando integrada em contextos pedagógicos que valorizam a criatividade, a experimentação e a reflexão sobre a linguagem, pode constituir um espaço privilegiado para o desenvolvimento da expressão escrita, da imaginação e da consciência linguística dos alunos.

Cabe ainda reconhecer algumas limitações metodológicas desta análise. A dimensão reduzida da amostra, constituída por 19 alunos de uma única turma, não permite generalizar os resultados obtidos. Acresce que a avaliação das produções poéticas, ainda que assente numa grelha de critérios previamente definida, comporta uma inevitável dimensão subjetiva, dado o carácter expressivo e não normativo da escrita poética. Limitações semelhantes são reconhecidas em estudos sobre a Escrita Criativa em contexto escolar, que assinalam que investigações desenvolvidas com amostras reduzidas e baseadas na análise qualitativa de produções textuais implicam necessariamente uma interpretação contextualizada e prudente dos resultados (Barton et al., 2024; Razgatlıoğlu & Ulusoy, 2022).

Estas limitações reforçam a necessidade de interpretar os dados de forma situada e contextualizada, sem lhes atribuir validade universal.

Como defende Siméon (2015), “escrever um poema é um ato de liberdade. Com a criança, o convite a escrever será uma incitação e não uma obrigação” (p. 114). Essa visão sustenta a importância de proporcionar contextos de escrita que estimulem a autonomia e o

prazer de criar, reforçando o papel da Poesia como espaço de encontro, escuta e imaginação.

Em síntese, os resultados indiciam que a Escrita Criativa, orientada por estratégias pedagógicas diversificadas e acompanhada por instrumentos de avaliação claros, pode favorecer ganhos relevantes tanto na qualidade textual como na motivação dos alunos. A Poesia, neste contexto, configura-se como uma via com potencial para promover o desenvolvimento de leitores e escritores mais competentes, críticos e sensíveis.

Capítulo V - Conclusões

O presente capítulo tem como finalidade reunir e refletir sobre os principais resultados do estudo desenvolvido no âmbito da PES.

Nele são apresentadas as conclusões mais relevantes, decorrentes da análise dos questionários aplicados e das produções poéticas desenvolvidas pelos alunos ao longo da intervenção, sempre em articulação com os objetivos definidos inicialmente.

Para além disso, são enunciadas as limitações do estudo, bem como algumas considerações finais que resultam da experiência vivida e da reflexão crítica que ela suscitou.

Por fim, apresentam-se sugestões que poderão orientar futuras investigações, procurando abrir caminhos de continuidade a partir desta experiência.

5.1. Conclusões do estudo

A intervenção pedagógica parece ter-se revelado fundamental para compreender de que forma a Poesia pode ser trabalhada no 2º CEB e qual o impacto que estratégias de Escrita Criativa podem ter na perceção dos alunos em relação ao texto poético, bem como nas produções poéticas por eles realizadas no âmbito da intervenção pedagógica.

Deste modo, apresentam-se, de seguida, as conclusões do estudo, à luz das questões de investigação definidas inicialmente, dos resultados obtidos e do quadro teórico analisado.

Relativamente à primeira questão de investigação “As estratégias criativas implementadas promovem o gosto e a motivação pela produção do género poético?”, os resultados permitem concluir que as estratégias de Escrita Criativa implementadas parecem ter contribuído para um incremento no gosto e na motivação dos alunos pela produção do género poético.

A comparação entre os questionários inicial e final ($n=19$) evidencia uma diminuição expressiva das respostas associadas à indiferença ou desvalorização da Poesia e um aumento das categorias relacionadas com prazer, criatividade e envolvimento.

No que respeita à definição de Poesia (Q1), verifica-se um aumento das respostas associadas à Arte ou expressão criativa, que passaram de 32% ($n=6$) no pré-teste para 74% ($n=14$) no pós-teste.

Relativamente aos sentimentos manifestados durante a escrita poética (Q2), observa-se uma diminuição das respostas associadas à indiferença, de 37% ($n=7$) para 5% ($n=1$). No que concerne às situações em que os alunos leem Poesia (Q3), registou-se uma redução da leitu-

ra exclusivamente em contexto de aula de Português, de 74% ($n=14$) para 63% ($n=12$), acompanhada por um aumento da leitura em casa com livros requisitados na biblioteca, de 11% ($n=2$) para 21% ($n=4$).

Quanto à reação perante a proposta de escrita (Q4), verificou-se uma redução dos sentimentos de insegurança, de 47% ($n=9$) no pré-teste para 27% ($n=5$) no pós-teste. Paralelamente, aumentou o número de alunos que afirma gostar de escrever Poesia nas aulas (Q5), de 47% ($n=9$) para 89% ($n=17$).

Acresce que 95% dos alunos ($n=18$) referem ter passado a gostar de ler e escrever textos poéticos após a intervenção (Q6), enquanto 84% ($n=16$) consideram que as aulas contribuíram para o desenvolvimento da sua criatividade e imaginação (Q7).

Por fim, 89% dos alunos ($n=17$) manifestam interesse em repetir futuramente esta experiência (Q8).

Estes resultados indicam que a Poesia passou a ser percecionada não apenas como uma tarefa escolar, mas como uma forma de expressão pessoal, o que reforça o impacto positivo da intervenção pedagógica desenvolvida, corroborando a perspetiva de Azevedo (2016,2018) e Ribeiro (2008) quanto ao valor educativo da Poesia na promoção da fruição estética, da criatividade e da transformação de atitudes e sentimentos dos alunos face ao texto poético. Estes dados vão ao encontro das perspetivas defendidas por Ribeiro (2007) e Azevedo et al. (2018), que sublinham o valor pedagógico da Poesia na promoção da fruição estética, da criatividade e da formação do leitor em contexto educativo, evidenciando que o contacto regular com o texto poético pode favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da expressão dos alunos.

No que diz respeito à segunda questão de investigação “As atividades propostas em contextos de Escrita Criativa contribuem para a melhoria das perceções, atitudes e níveis de envolvimento dos alunos face à Poesia?”, do ponto de vista emocional, verificou-se uma aproximação crescente dos alunos à Poesia. Inicialmente muitos não atribuíam importância a este género, mas, no final da intervenção, a maioria afirmou sentir prazer e descontração durante a escrita, reconhecendo na Poesia um espaço de liberdade, jogo e criação. Esta evolução é particularmente relevante, uma vez que, como refere Siméon (2015), a Poesia é crucial para o desenvolvimento da criança, pois mobiliza “a analogia, a metáfora, a intuição [e] a sensação súbita”, permitindo uma verdadeira interiorização do olhar (p. 84).

O trabalho desenvolvido sugere que é possível criar esse vínculo através de práticas pedagógicas diferenciadas.

As mudanças foram igualmente visíveis no campo das atitudes. A insegurança inicial perante a escrita de Poesia, declarada por quase metade da turma no pré-teste, parece ter diminuído de forma expressiva, enquanto aumentaram as respostas positivas, associadas ao gosto e ao entusiasmo em escrever. Ainda assim, é importante notar que nem todos os alunos evoluíram ao mesmo ritmo, revelando heterogeneidade nas respostas à intervenção. Tal facto indica que a intervenção conseguiu desconstruir preconceitos e receios, oferecendo aos alunos um espaço seguro para experimentar, errar, partilhar e, sobretudo, criar. A escrita poética deixou de ser percebida como um desafio inatingível para passar a ser encarada como uma atividade possível, prazerosa e desejada.

De forma global, os resultados mostram que os alunos tenderam a apreciar mais a Poesia e reconheceram que as aulas contribuíram para desenvolver a sua criatividade e imaginação. Esta mudança de atitude aponta para a eficácia das estratégias implementadas e demonstra que é possível ensinar Poesia quando se valoriza o prazer de escrever, o jogo com a linguagem e a dimensão estética da palavra.

Relativamente à terceira questão de investigação “As atividades propostas em contextos de Escrita Criativa têm impacto na qualidade da escrita poética dos alunos?”, as diferenças estatisticamente significativas observadas entre as médias do pré-teste e do pós-teste, associadas ao respetivo tamanho do efeito ($d = .69$), evidenciam um contributo claro das atividades desenvolvidas em contextos de Escrita Criativa para o aprimoramento da competência de escrita dos alunos no género poético.

A análise das produções evidencia uma evolução progressiva ao nível da organização textual, da escolha lexical e da intencionalidade comunicativa. Verificou-se ainda uma maior autonomia dos alunos no processo de escrita, refletida na capacidade de planejar, reformular e melhorar os textos produzidos ao longo da intervenção. Estes resultados são consistentes com os estudos apresentados no quadro teórico, que demonstram que a implementação de estratégias de Escrita Criativa e de atividades centradas na Poesia pode potenciar o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, promovendo melhorias na organização textual, na expressividade e na apropriação da linguagem literária (Razgatlioğlu & Ulusoy, 2022; Barton et al., 2024; Schwengber & Grando, 2024; Maspul, 2024).

Os dados qualitativos permitem afirmar que as atividades desenvolvidas tiveram um impacto positivo nas produções finais dos alunos. As produções finais revelam uma maior diversidade temática, o uso mais frequente de imagens poéticas e uma expressão mais consistente de emoções e experiências pessoais, quando comparadas com as produções iniciais. Esta evolução sugere que o trabalho sistemático com a escrita poética contribuiu para uma melhoria qualitativa dos textos, evidenciando o potencial da Poesia enquanto instrumento pedagógico para o desenvolvimento da escrita. Neste sentido, os resultados obtidos corroboram os estudos de Certo (2015), Razgatlıoğlu e Ulusoy (2022) e Khalsiah et al. (2025), que evidenciam que a participação em práticas orientadas de escrita poética favorece a mobilização de recursos expressivos próprios da linguagem poética, como imagens, metáforas, maior variedade estrutural e expressividade, contribuindo para produções textuais qualitativamente mais elaboradas.

Assim, pode concluir-se com prudência que os objetivos do estudo foram alcançados, ainda que uma parte reduzida da amostra não tivesse desenvolvido as suas competências ($n=5$). A evolução conceptual e emocional verificada nos alunos confirma a relevância de práticas de ensino da Poesia que privilegiem a criatividade, a ludicidade e a dimensão subjetiva da linguagem. Ao mesmo tempo, os resultados evidenciam a importância do papel do professor como mediador cultural, capaz de criar condições para que os alunos descubram na Poesia um espaço de experimentação e de prazer.

5.2. Limitações do estudo

Apesar do impacto positivo da intervenção, importa reconhecer as limitações que marcaram este estudo. Desde logo, a dimensão da amostra representa uma restrição significativa. O trabalho incidiu apenas sobre uma turma de 19 alunos, o que limita a generalização dos resultados.

Acresce ainda a ausência de um grupo de controlo, o que impede o estabelecimento de uma relação causal robusta entre a intervenção pedagógica implementada e os resultados observados.

Outra limitação prende-se com a duração da intervenção. É possível que, com um período mais alargado, os efeitos positivos se tornassem mais consistentes. O trabalho

realizado abre portas, mas não garante, por si só, a manutenção das mudanças a longo prazo.

Importa igualmente considerar o possível viés associado ao duplo papel desempenhado pela investigadora enquanto PE da turma, o que poderá ter influenciado o envolvimento dos alunos nas atividades propostas ou as suas respostas aos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente por efeito de desejabilidade social. O número de sessões foi limitado no tempo, o que pode ter condicionado a consolidação dos progressos observados.

Deve ainda referir-se que os instrumentos de recolha de dados baseados em questionários correspondem a medidas de autorrelato, sendo por isso suscetíveis a enviesamentos decorrentes da perceção subjetiva dos participantes. Embora relevantes para captar atitudes e opiniões, estas respostas podem ser influenciadas por fatores como o contexto de aplicação ou a interpretação individual das questões, o que poderá afetar a fiabilidade dos dados obtidos.

Estas limitações enquadram o alcance interpretativo dos resultados, mas devem ser tidas em conta na leitura do estudo e na planificação de futuras investigações.

5.3. Considerações finais

A experiência pedagógica realizada sugere que a Poesia pode assumir um papel relevante no desenvolvimento dos alunos do 2º ciclo, desde que seja trabalhada de forma próxima e criativa. Ao contrário da ideia de que a Poesia é um género difícil ou reservado a alguns, os resultados indicam que a maioria dos alunos pode envolver-se na sua leitura e escrita, desde que encontrem espaço para experimentar, errar e descobrir a sua voz.

Este trabalho reforça também a importância de o professor assumir um papel de mediador cultural e de facilitador da expressão criativa, promovendo a aproximação dos alunos ao texto poético e criando condições para a sua fruição e apropriação, tal como defendido por Azevedo (2016). Mais do que ensinar regras ou estruturas fixas, cabe-lhe criar ambientes que despertem a curiosidade, favoreçam a imaginação e permitam que os alunos se sintam autores. A Poesia, neste sentido, pode tornar-se uma via privilegiada para promover não apenas competências linguísticas, mas também o desenvolvimento pessoal e emocional.

De igual modo, esta investigação aponta para a possibilidade de a criatividade não ser um dom restrito a alguns, mas uma capacidade que pode ser estimulada em todos, se for dada a oportunidade.

A intervenção pedagógica demonstrou que, com propostas diversificadas e afetivas, os alunos tenderam a ganhar confiança e a descobrir prazer na escrita, encontrando na Poesia um espaço de liberdade. Esta constatação constitui talvez a principal conquista deste trabalho, embora se reconheça que nem todos os alunos progrediram.

Em síntese, os resultados obtidos permitem compreender de que forma diferentes estratégias pedagógicas, concretizadas através de propostas de Escrita Criativa, podem estimular e desenvolver a produção poética dos alunos.

5.4. Sugestões de investigação futura

A partir dos resultados e das limitações encontradas, considera-se relevante que futuras investigações possam alargar o âmbito deste estudo.

Seria importante replicar a intervenção em turmas de diferentes contextos socioeconómicos e níveis de ensino, de modo a verificar a consistência dos efeitos observados. Neste sentido, seria igualmente relevante a realização de estudos de natureza quase-experimental, com recurso a grupos de comparação, de modo a permitir uma análise mais robusta da relação entre as estratégias pedagógicas implementadas e os resultados obtidos. Também fosse vantajoso prolongar a duração da intervenção, permitindo avaliar se os efeitos se mantêm a médio e longo prazo. A utilização de instrumentos de recolha de dados de natureza mista, como entrevistas ou observações complementares aos questionários, poderá igualmente contribuir para uma compreensão mais aprofundada das perceções e práticas dos participantes.

Outra possibilidade de investigação seria explorar a articulação da Poesia com outras áreas, como a Música, as Artes Visuais ou as Tecnologias, potenciando diferentes formas de expressão criativa e uma abordagem interdisciplinar.

Acresce ainda a pertinência de desenvolver estudos longitudinais que permitam aferir a estabilidade das mudanças observadas ao longo do tempo.

Por fim, considera-se pertinente investigar as percepções e práticas dos professores relativamente ao ensino da Poesia, com o objetivo de compreender melhor os desafios e as resistências que ainda persistem, e de identificar estratégias que os possam superar.

Parte III – Reflexão Global da PES

A intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da PES, centrada na escrita poética com uma turma do 6º ano constituída por 19 alunos, permitiu-me assumir uma postura investigativa sobre o impacto da Escrita Criativa no envolvimento, na motivação e no desenvolvimento da competência escrita.

A análise comparativa dos dados recolhidos, através dos questionários inicial e final, evidencia uma alteração relevante nas perceções dos estudantes relativamente à Poesia, que deixou de ser maioritariamente associada a uma atividade escolar pouco relevante para passar a ser relacionada com prazer, criatividade e expressão pessoal.

Esta evolução sugere que a produção lírica, quando trabalhada de forma orientada e significativa, pode contribuir para uma relação mais positiva dos jovens com a literacia, corroborando a perspetiva de Cassany (1999), que entende a escrita como um processo cognitivo e social de construção de sentido, envolvendo operações com a formulação de objetivos, a geração e organização de ideias, a elaboração de versões preliminares e a revisão de textos produzidos.

Os resultados obtidos nos questionários inicial e final reforçam, assim, a importância de criar contextos que valorizem a expressão individual e a experimentação linguística, permitindo aos alunos apropriarem-se da linguagem de forma mais autónoma e confiante.

A análise dos inquéritos aplicados antes e após a intervenção evidencia uma mudança nas opiniões dos alunos relativamente à composição poética. No momento inicial, 37% dos alunos ($n=7$) (Figura 8) revelou distanciamento face ao género, associando-o a uma tarefa sem relevância pessoal ou limitada ao contexto letivo. No entanto, no questionário final, observa-se uma diminuição expressiva dessas respostas e um aumento das categorias associadas ao prazer, à inventividade e ao envolvimento emocional.

Estes dados parecem sugerir que a ação docente contribuiu para alterar a representação da Poesia enquanto prática exclusivamente académica, passando esta a ser percecionada como uma forma legítima de manifestação individual.

A diminuição das respostas associadas à indiferença face à escrita poética (de 37%, $n=7$, no pré-teste, para 5%, $n=1$, no pós-teste) (Figura 8) e o aumento das respostas associadas ao prazer e ao envolvimento emocional vão ao encontro do que Fontaine (2005) defende relativamente à motivação em contexto escolar, ao sublinhar que o envolvimento dos discentes aumenta quando as tarefas propostas são percebidas como significativas e emocionalmente relevantes.

Do mesmo modo, Amor (2003) reforça que o ensino do Português deve promover experiências de linguagem que façam sentido, permitindo estabelecer uma relação mais próxima e funcional com o ato de escrever.

A progressão observada ao nível da motivação e do empenho revelou-se particularmente significativa quando analisada de forma mais aprofundada. Para além da alteração das perceções expressas nos inquéritos, foi possível constatar uma maior disponibilidade da turma para arriscar na escrita, aceitar o erro como parte do processo e partilhar os seus textos com os colegas. Esta mudança sugere que a escrita poética, ao valorizar a subjetividade e a experiência própria, contribuiu para a criação de um ambiente pedagógico mais seguro e estimulante.

Conforme refere Fontaine (2005), a motivação intrínseca tende a aumentar quando os sujeitos se sentem competentes e reconhecidos nas tarefas que realizam, aspeto que se tornou visível ao longo da intervenção, sobretudo nos momentos de leitura e partilha das obras produzidas. A este respeito, a promoção da autonomia assumiu um papel central, uma vez que os alunos foram progressivamente chamados a tomar decisões sobre as suas composições, desde a escolha dos temas até à forma de expressão adotada.

A aceitação do erro como parte integrante do percurso de aprendizagem revelou-se igualmente relevante, permitindo que encarassem a escrita como um trajeto de construção e reformulação. Esta perspetiva converge com o que Freire (1996) defende, ao sublinhar a importância de uma prática educativa assente no diálogo, na valorização do processo e no reconhecimento do aluno como sujeito ativo. Na prática, esta conceção materializou-se em estratégias concretas: o *feedback* formativo, fornecido de forma individualizada e progressiva, tanto escrito como oral, orientou cada aluno no seu próprio percurso de aprendizagem, permitindo-lhe compreender o erro como parte integrante do processo criativo; a reflexão oral sobre as produções criou momentos de tomada de consciência sobre as escolhas expressivas realizadas; e a leitura partilhada dos textos criou um espaço de diálogo genuíno, em que as produções eram valorizadas como expressões legítimas de cada sujeito.

Para além das perceções recolhidas, a análise das produções poéticas constitui um indicador fundamental do impacto da intervenção. Ao longo do processo, foi possível observar uma evolução gradual na extensão, organização e intencionalidade dos textos, bem como uma maior diversidade lexical e temática.

Muitos alunos passaram a recorrer a imagens poéticas, a expressar emoções e a estabelecer relações com vivências pessoais, ultrapassando uma escrita inicial mais simples e descritiva.

Esta evolução confirma que a escrita poética pode funcionar como um dispositivo pedagógico eficaz para o desenvolvimento da competência escrita, tal como defendem Dolz e Schneuwly (2009), ao salientarem a importância do trabalho sistemático com géneros textuais.

A diversidade das produções evidenciou ainda o potencial da Poesia enquanto estratégia de diferenciação pedagógica, permitindo que alunos com diferentes níveis de desempenho encontrassem formas próprias de voz.

Segundo Sousa (2015), práticas contextualizadas e significativas favorecem a apropriação da língua e contribuem para a construção de uma identidade enquanto sujeito escrevente, respeitando os ritmos e as características individuais.

Importa, contudo, reconhecer que a intervenção desenvolvida apresentou algumas limitações, sobretudo no que diz respeito ao tempo disponível e à necessidade de articular as propostas de Escrita Criativa com as exigências curriculares. O número reduzido de sessões e a heterogeneidade de ritmos da turma constituíram desafios constantes, exigindo ajustamentos frequentes ao planeamento inicial. Estas restrições reforçaram a importância de uma gestão pedagógica flexível e realista, bem como da capacidade de definir prioridades, competências que se revelaram essenciais para a consolidação da prática docente.

Sob este prisma, Amor (2003) sublinha que a didática do *Português* implica escolhas conscientes e fundamentadas, que tenham em conta o contexto, os alunos e os objetivos de aprendizagem.

A dimensão reflexiva assumiu um papel central ao longo de todo o estágio, uma vez que, semanalmente, eram elaboradas reflexões sobre as aulas lecionadas e sobre as opções pedagógicas tomadas.

Este exercício sistemático revelou-se fundamental para compreender de forma mais profunda a relação entre o planeamento, a prática e os resultados obtidos em sala de aula. A reflexão permitiu-me questionar continuamente as estratégias utilizadas, avaliar a adequação das metodologias às características do grupo e verificar em que medida as metas previamente definidas estavam a ser alcançadas.

Neste sentido, a reflexão funcionou como um instrumento de autorregulação, permitindo-me reformular abordagens, diversificar estratégias e aperfeiçoar a gestão do tempo e dos recursos.

Tal como defende Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional dos professores constrói-se a partir da reflexão sobre a experiência. Para além do impacto ao nível dos discentes, a dimensão investigativa teve igualmente um impacto significativo no meu próprio processo de aprendizagem enquanto futura professora.

A recolha e análise de dados permitiu-me desenvolver um olhar mais crítico sobre a prática, ultrapassando uma perceção intuitiva do que resulta ou não em sala de aula. Este percurso contribuiu para a consolidação de uma postura de professora-investigadora, capaz de interpretar evidências, questionar rotinas e fundamentar decisões pedagógicas.

Tal como defendem Giroux (1997) e McLaren (1997), o docente deve assumir uma atitude crítica face à sua ação, compreendendo a sala de aula como um espaço de reflexão e transformação.

A vivência quotidiana, com as suas imprevisibilidades e desafios, permitiu-me compreender que ser professora implica uma permanente tomada de decisões, sustentadas não apenas em conhecimentos científicos, mas também na leitura atenta dos contextos. Esta experiência reforçou a noção de que o desenvolvimento profissional não ocorre de forma linear, mas através de um processo contínuo de ajustamento.

Lemos e Carvalho (2002) salientam que o desenvolvimento do aluno está intrinsecamente ligado à qualidade das interações, reforçando a importância do trabalho colaborativo.

A integração da escrita poética permitiu-me refletir sobre a importância de atribuir sentido às aprendizagens. Ao articular a vertente criativa com os conteúdos programáticos, foi possível ultrapassar uma abordagem fragmentada do currículo e promover uma aprendizagem mais sólida. Ao trabalhar a Poesia como prática viva, foi possível promover o desenvolvimento simultâneo de competências linguísticas e socioemocionais.

Esta abordagem está em consonância com o que Vieira (2010) defende relativamente à necessidade de um ensino que articule conhecimento linguístico, uso efetivo da língua e formação do sujeito. A confrontação com situações imprevistas exigiu uma postura flexível, permitindo-me compreender que a reformulação faz parte integrante do processo. Esta perspetiva encontra eco em Amor (2022), ao sublinhar que a didática deve ser entendida como um percurso em constante construção.

Cabe ainda reconhecer as tensões inerentes à dupla posição assumida ao longo da intervenção. O facto de ser simultaneamente professora-estagiária e investigadora levanta questões metodológicas que merecem ser consideradas: em que medida a presença da investigadora poderá ter condicionado as respostas dos alunos nos questionários ou a sua participação nas atividades? Por outro lado, a necessidade de articular propostas de Escrita Criativa com as exigências programáticas gerou, por vezes, tensões entre a liberdade expressiva que se pretendia promover e os constrangimentos curriculares que era necessário cumprir. Estas limitações não invalidam os resultados obtidos, mas convocam uma leitura crítica e situada dos mesmos.

Esta experiência constituiu um momento estruturante no meu percurso formativo, permitindo consolidar competências didáticas, investigativas e reflexivas. A interação constante com o contexto de sala de aula permitiu-me converter incertezas em aprendizagens, e o acompanhamento da evolução dos alunos revelou-se uma experiência de enriquecimento mútuo. Este processo reforçou a minha determinação em seguir a carreira docente, dotando-me de uma visão mais fundamentada e crítica sobre as suas exigências.

*“Aprendi com as primaveras
a deixar-me cortar e a voltar
sempre inteira.”*

(Meireles, 2018, p. 524)

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5.ª ed.). Psiquilíbrios Edições.
- Alves, S. L. (2024). A importância da Poesia da tradição oral na formação literária de pequenos leitores: percursos de aprendizagem e práticas sustentadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Encontro Nacional De Educação Básica*. <https://doi.org/10.34630/eneb.vi.5966>
- Alves, S.L., & Silva, S. R. (2024). A casa da Poesia: percursos de para um roteiro poético no 1.º ciclo do ensino básico. *Atos de Pesquisa em Educação*, 19, e11804. <https://doi.org/10.7867/1809-03542022e11804>
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://scispace.com/pdf/manual-de-investigacao-qualitativa-em-educacao-lmtf05hf8v.pdf>
- Amor, E. (2003). *Didáctica do português: Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Amor, E. (2022). *Didática do Português. Sinais de um percurso de vida*. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, F. J. F., Chagas, L. M. M., & Bazzo, J. L. S. (2018). Pensar a Poesia em sala de aula: Reflexões didáticas para fruir o texto poético. *Leitura: Teoria & Prática*, 36(74), 15–30. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p15-30>
- Azevedo, F., & Balça, Â. (Coords.). (2016). *Leitura e educação literária* (1ª ed.). Pactor.
- Bach, P. (1991). *O prazer na escrita*. Asa.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf

- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. (2001). O processo de escrita como processo criativo. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho, & Á. Gomes (Orgs.), *Ensinar a escrever: Teoria e prática: Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*, (pp. 53-54). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação, DGIDC.
- https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (4th ed.). Edições 70.
- Barros, M. de. (2010). *Poesia completa*. Leya.
- Barton, G., Khosronejad, M., Ryan, M., Kervin, L., & Myhill, D. (2024). Teaching creative writing in primary schools: A systematic review of the literature through the lens of reflexivity. *The Australian Educational Researcher*, 51(4), 1311–1330.
- <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00641-9>
- Blake, J., & Snapper, G. (2022). *Poetry in education. English in Education*, 56(1), 1–4.
- <https://doi.org/10.1080/04250494.2022.2030974>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (Alvarez, Santos, & Baptista, Trans.). Porto Editora.
- Brauer, A. (2024). Responsiveness to culture through literature: Creative writing as culturally responsive pedagogy. *Educare*, (1), 62–77.
- <https://doi.org/10.24834/educare.2024.1.862>
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 69–78.
- https://www.researchgate.net/publication/39137205_Motivos_para_escribir
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. PAIDÓS.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.

- Certo, J. L. (2015). Poetic language, interdiscursivity and intertextuality in fifth graders' poetry: An interpretive study. *Journal of Literacy Research*, 47(1), 49–82.
<https://doi.org/10.1177/1086296X15577183>
- Corden, R. (2007). Developing reading–writing connections: The impact of explicit instruction of literary devices on the quality of children's narrative writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 1–20.
<https://doi.org/10.1080/02568540709594594>
- Coutinho, C. P. (2015). *Manual de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Cumming, R. (2007). *Encouraging children's intuitive creativity with words through poetry*. University of Hertfordshire.
https://sitem.herts.ac.uk/education/RLO_Assets/2011/e040/creativity.pdf
- Delcambre, I., & Lahanier Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires: Présentation. *Pratiques*, 153 154, 3–17.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1905>
- Direção Geral da Educação. (2012). *Metas curriculares de Português: Aprendizagem da leitura e da escrita (LE) – Caderno de Apoio*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018, julho). *Aprendizagens essenciais – Português, 6.º ano* [Versão PDF]. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2015). *Metas curriculares de Português do ensino básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Direção-Geral do Território. (2024). *Carta Administrativa Oficial de Portugal (CAOP 2024.1): Áreas das freguesias, municípios, distritos e país*. DGT.
<https://www.dgterritorio.gov.pt/atividades/cartografia/cartografia-tematica/caop>

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1999). *Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 5–15.

https://www.anped.org.br/wp-content/uploads/2024/06/rbe_11.pdf

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.

<https://scispace.com/pdf/pour-un-enseignement-de-l-oral-initiation-aux-genres-formels-36ljys42xj.pdf>

Duarte, R. (2025). *Guia de leitura de Poesia*. Plano Nacional de Leitura.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE Publications.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (A. M. Parreira, Trad.). Monitor.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

<https://doi.org/10.2307/356600>

Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Universidade Aberta.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. ArtMed.

Guedes, T. (1990). *Ensinar a Poesia*. ASA Editores.

Hutagalung, T., Adisaputera, A., & Akbar, S. (2022). Development of Flipbook maker-based e modules in prose, poetry, and drama teaching courses in the Indonesian Language and Literature Education Study Program FBS Unimed. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(3), 830-839.

Instituto Nacional de Estatística. (2012a). *Censos 2011: Resultados definitivos – População residente por freguesia*. INE.

https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_d et&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1

- Instituto Nacional de Estatística. (2012b). Censos 2011 – *Quadros estatísticos: População residente segundo o grupo etário (Q606; Q603)*. INE. https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_d et&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2&selTab
- Khalsiah, K., Alfiadi, T., Safriandi, S., & Fatmawati, F. (2025). Enhancing critical thinking skills in poetry writing through nature based learning method. *JETLEE: Journal of English Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 5(1), 24–34. <https://doi.org/10.47766/jetlee.v5i1.3348>
- Lemos, M. S., & Carvalho, T. R. (orgs.). (2002). *O aluno na sala de aula*. Porto Editora.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132–141. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação - DGE. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Maspul, K. A. (2024). Nurturing student growth and empowerment through a poetry rich classroom. *Eduscape: Journal of Education Insight*, 2(1), 1-10. <https://doi.org/10.61978/eduscape.v2i1.130>
- McLaren, P. (1997). *A vida nas escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação* (3ª ed.). ArtMed.
- Meireles, C. (2012). *Ou isto ou aquilo*. Global Editora.
- Meireles, C. (2018). *Poesia completa – Volume I*. Global Editora.
- Ministério da Educação. (2001). *Decreto-Lei n.º 240/2001*, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

- Moldagali, M., Osmanova, Z., & Nurgaziyev, T. (2024). A meta analysis of the impact of innovative poetry teaching methods on reading, writing, and comprehension skills. *Journal of Social Studies Education Research*, 15(5), 169-195. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1457504>
- Moura, N. C., K., & Oliveira, A. H. (2023). A escrita criativa como prática de produção textual no ambiente escolar. *Revista Ensin@ UFMS*, 4(8), 49-72. <https://doi.org/10.55028/revens.v4i8.19314>
- Niza, S., Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Alves Martins, M., & Castro Neves, M. (1998). *Criar o gosto pela escrita: Formação de professores*. Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto Editora.
- Pereira, L. A., & Cardoso, I. (Coords.). (2013). *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes gêneros de textos*. UA Editora.
- Pires, E. (2002). *Ensinar e aprender a escrever*. Porto Editora.
- Plano Nacional de Leitura 2027. (2025). *Guia de leitura de Poesia*. Plano Nacional de Leitura. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3879/01_Guia_de_Leitura_de_Poesia.pdf
- Razgatlıoğlu, M., & Ulusoy, M. (2022). The effect of activity based poetry studies on reading fluency and creative writing skills. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 226-243. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.15>
- Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da Poesia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 51–81. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_3
- Ribeiro, J. M. (2008). O valor educativo da Poesia e o seu ensino. *Máthesis*, (17), 253–266. <https://doi.org/10.34632/mathesis.2008.5157>
- Ribeiro, M. E. (2024). A Poesia como ferramenta pedagógica: despertando a sensibilidade e a criatividade em sala de aula. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 9, 324–334. <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/264>

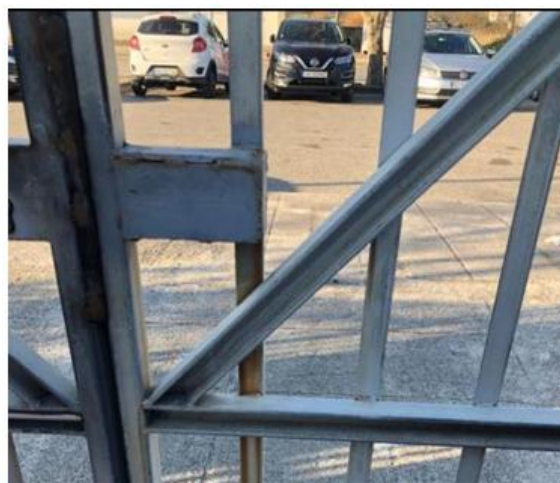
- Rodrigues, J. V., Mota, R. B., & Macedo, L. Q. (2023). A compreensão do processo de escrita e suas contribuições para o ensino aprendizagem. *Cadernos de Linguística*, 4(3), e707. <https://doi.org/10.35542/osf.io/ny2qv>
- Romo, P. (2022). Enseñanza de la literatura a través de talleres literarios. *Anales*, 380,1, 113–129. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/6705>
- Rubin, J. C., & Land, C. L. (2024). Beyond pedagogy: The creative and humanising potential of writing in teacher education. *Critical Studies in Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2430699>
- Santamaría-Busto, E. (2012). Didáctica de la poesía: Estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 433–472. https://doi.org/10.5209/REV_DIDA.2012.V24.39934
- Santos, A. M. R., & Balancho, M. J. S. (1992). *A criatividade no ensino do português* (6.ª ed.). Texto Editores.
- Santos, M. F., & Serra, E. (2015). *Quero ser escritor: Manual de escrita criativa para todas as idades*. Oficina do Livro.
- Schwengber, M. G., & Grando, D. (2024). Escrita criativa e Poesia: Breve panorama de materiais para atividades de criação poética em sala de aula. *Textura: Revista de Educação e Letras*, 26(66), 7–29. <https://doi.org/10.4322/2358-0801.2024.26.66.01>
- Segura, F., & Rius, N. (2024). Escritura literaria y creatividad en la formación del lector competente, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 36, 177–204. <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.177-204>
- Silva, C. V. da, & Monteiro, C. (2025). A escrita como processo mediado e o papel da inteligência artificial generativa no apoio à produção de textos. *Saber E Educar*, 34. <https://doi.org/10.25767/se.v34i1.42577>
- Silveira, R. F. K., Debus, E. S. D., & Azevedo, F. J. F. (2018). O encontro infância e poesia: ludicidade, imaginação e (co)autoria. *Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12, 26–44. <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e0201826-44>

- Siméon, J.-P. (2015). *A vitamina P: A Poesia, porquê, para quem, como?* (C. Alão, Trad.). Trinta Por Uma Linha.
- SoniaAraujoVEVO. (2018, 28 de fevereiro). *Sónia Araújo – Ser Saudável* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/ecpTG3C8EsY>
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos. Leitura, escrita e cultura letrada*. Editora Media XXI.
- Vieira, M. C. (2010). *O ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Villas Boas, I. F, (2014). Process writing in a product-oriented context: Challenges and possibilities. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(2), 463-490. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339831539011>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4th ed.). SAGE.
- Yopp, R., & Yopp, H. (2006). *Literature-based reading activities*. Pearson.

Apêndices

Apêndice A

Aula no exterior - Caça aos ângulos



Apêndice B

Exemplo de planificação 2º ciclo português

Plano de Aula – 4.ª Aula de regência					
Mestranda Patrícia Paço		Ano/Turma: 6.º B		Dia da semana: 3.ª feira	Data: 8 de junho
Área disciplinar: português Aula nr. 157 e 158 Tempo: 10:15 às 11:45		Sumário: A formação de palavras – A composição. Estratégia criativa – O uso de números na criação poética.			
Conteúdos por domínio	Aprendizagens a desenvolver	Desenvolvimento pedagógico e didático da aula	Tempo	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
Gramática	21. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia e da lexicologia. 1. Distinguir regras de formação de palavras por composição (de palavras e de radicais).	A PE cumprimenta os alunos e abre a lição. De seguida, em diálogo com os alunos, faz uma pequena síntese do que foi abordado nas aulas da semana anterior. PE: Então o que estivemos a abordar na semana anterior? TURMA: Estivemos a criar poesia, mas também fizemos uma revisão das palavras derivadas. PE: Muito bem! Recordamos o processo de formação de palavras por derivação, mas ainda ficaram algumas dúvidas.	2 min.	Sala de aula;	Os alunos identificam os processos de formação de palavras;
		Vamos então primeiro voltar à última atividade que iniciamos na última aula, na qual tinham de colocar a imagem na devida caixa, ou era uma palavra derivada por prefixação, ou por sufixação ou por ambas. Vou escrever as palavras no quadro e com a vossa ajuda, vamos descobrir em que caixa é ficarão as imagens. No fim de todas estarem na caixa terão de passar o registo do quadro para o vosso caderno diário. Seguidamente a PE refere:	10 min.	Quadro	

Gramática	21. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia e da lexicologia. 1. Distinguir regras de formação de palavras por composição (de palavras e de radicais).	PE: Hoje vamos dar outro conteúdo relativo à formação de palavras Formação de palavras - A composição Vamos observar estas frases que estão projetadas no quadro, principalmente as palavras destacadas de vermelho. a) Este fim de semana fui ao cinema com os meus amigos, mas ainda tivemos de usar máscara. b) Ontem, vimos um arco-íris enquanto passeávamos na montanha. Cada um vai escrevê-las no caderno diário. Assim que acabarem vamos discutir quais é que foram as diferenças que encontraram. Pode ser? TURMA: Sim! PE: Será que palavras destacadas também são derivadas? TURMA: Acho que não, porque não consigo referir nem o sufixo, nem o prefixo de nenhuma delas. PE: Exatamente, como recordámos na aula anterior, a derivação é um processo que permite formar novas palavras, juntando um prefixo ou sufixo a um radical ou a uma palavra já existentes. Mas nestes dois exemplos não verificamos isso. Nas duas frases, temos duas palavras destacadas. São apenas duas palavras. Fim de semana (funciona como um todo, é uma única palavra) e arco-íris (uma palavra, unida por um hífen). Fim + de+ semana (palavra + palavra + palavra) = 3 palavras a formarem uma só Arco-íris (palavra + palavra) = 1 só palavra unida por um hífen – 2 palavras a formarem uma só. Estas são palavras formadas pela associação de duas ou mais palavras com ou sem hífen. Agora que parece que já perceberam vão tentar fazer mais estas:	25 min.	Frases projetadas;	Os alunos escutam ativamente a atividade pretendida;
-----------	--	--	---------	--------------------	--

Gramática	21. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia e da lexiologia. 2. Distinguir derivação de composição. (M.C, pág. 73)	c) O Microplástico é terrível, pois constitui uma ameaça à vida animal. Microplástico – Micro (Mínimo) (radical) + plástico (palavra) – Associação de um radical a uma palavra. d) Há biólogos que estudam o impacto do plástico nos mares e peixes. Biólogo – Bio (Vida) (radical) + logo (estudo) (radical) – Associação de dois radicais (com ou sem hífen) Após partilha de respostas pelos alunos, a PE projeta a correção no projetor. Seguidamente esclarece todas as dúvidas que ainda possa haver. Posteriormente passará para a atividade seguinte. A nuvem de palavras Nesta atividade, a PE irá projetar uma nuvem de palavras e distribuir a mesma a todos os alunos. Cada aluno, no seu caderno diário, deve indicar se as palavras são formadas por duas palavras, um radical + uma palavra ou por dois radicais. Assim que terminem esta 1.ª etapa, devem realizar duas frases onde usem estas palavras. Por fim, devem criar a sua própria nuvem de palavras. A PE irá distribuir aos alunos jornais e através deste recurso, os alunos devem procurar palavras que se insiram na composição. Para a realização da nuvem a PE distribuirá uma cartolina A5 a cada aluno. A decoração da nuvem deve ser feita com lápis de cor, marcadores, lápis de cera ou mesmo com letras de recortes dos jornais. Depois haverá um momento de partilha das nuvens de palavras. Cada aluno vai à frente da sala, indica as palavras que inventou e em conjunto vamos corrigir e referir porque está bem ou não.	20 min.	Nuvem de palavras;	Os alunos sabem distinguir os processos de formação de palavras;
-----------	--	---	---------	--------------------	--

Leitura e escrita	12. Redigir corretamente. (M.C, pág.71) 9. Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos. (Programa, pág.5)	Na 2.ª parte da aula, os alunos voltam a ser pequenos poetas. Estratégia: Jogo de números A PE explica que para este poema vamos usar os números de uma forma muito mais divertida. A escrita será provocada pelo aparecimento de números em cada linha (verso). O poema apenas deve ter uma estrofe e dez versos. Assim sendo, só serão usados os números do 1 ao 10. Será projetado o seguinte exemplo: 1 de cada vez 2 ratinhos a correr 3 queijinhos vão comer 4 dentadas bem dadas 5 horinhas a brincar 6 histórias para dormir, que o papá vai contar 7 anões e a princesa da floresta 8 sacos brilhantes que encontraram 9 mil moedas em cada uma 10 horinhas e os ratinhos já estão a adormecer. Autor: Fonte própria Assim que os alunos acabem de escrever, será realizada a apresentação e leitura expressiva de alguns dos poemas em voz alta e animada. Fim da aula	20 min.	Exemplo do poema pretendido; Projector Computador	-Os alunos escrevem um poema de forma criativa;
Educação literária	Ler textos da literatura para crianças e jovens, de tradição popular [,,,] (M.C, Pág.25)	No fim da aula, a PE faz uma síntese da mesma. Os alunos escrevem o sumário e saem de forma ordenada.	3 min.		-Os alunos leem o poema pausadamente, mas com expressividade e vivacidade.

Apêndice C

Exemplo de planificação 2º ciclo HGP

	Plano de Aula – 2.ª semana de regência				
Mestrando: Patrícia Paço		Ano/Turma: 5.º B	Dia da semana: 6.ª feira		Data: 21 de maio
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal Aula nr. 73 e 74 Tempo: 10:15h às 11:45h		Sumário: Sumário: A presença dos Portugueses na América. Quiz online – Consolidação dos conteúdos. Aula oficina – Revisão do Império Português do século XVI.			
Conteúdos por domínio	Aprendizagens a desenvolver	Desenvolvimento pedagógico e didático da aula	Tempo	Recursos	Avaliação
Portugal nos séculos XV e XVI	Conhecer e compreender as características do império português do século XVI (AE)	A PE saúda os alunos e começa por redigir a lição no quadro. Os alunos registam no caderno diário a abertura da lição. 1. Recapitulação dos conteúdos abordados na aula anterior. PE: Ainda se recordam do que estivemos a abordar na aula anterior? TURMA: Sim, falámos da colonização no Oriente PE: E será que ainda me conseguem dizer quem foi Afonso de Albuquerque? TURMA: Sim, é claro! Foi um dos vice-reis da Índia.	4 min	Diálogo com os alunos;	-Os alunos registam a abertura da lição no caderno diário. -Os alunos dão feedback relativamente ao assunto da aula anterior;

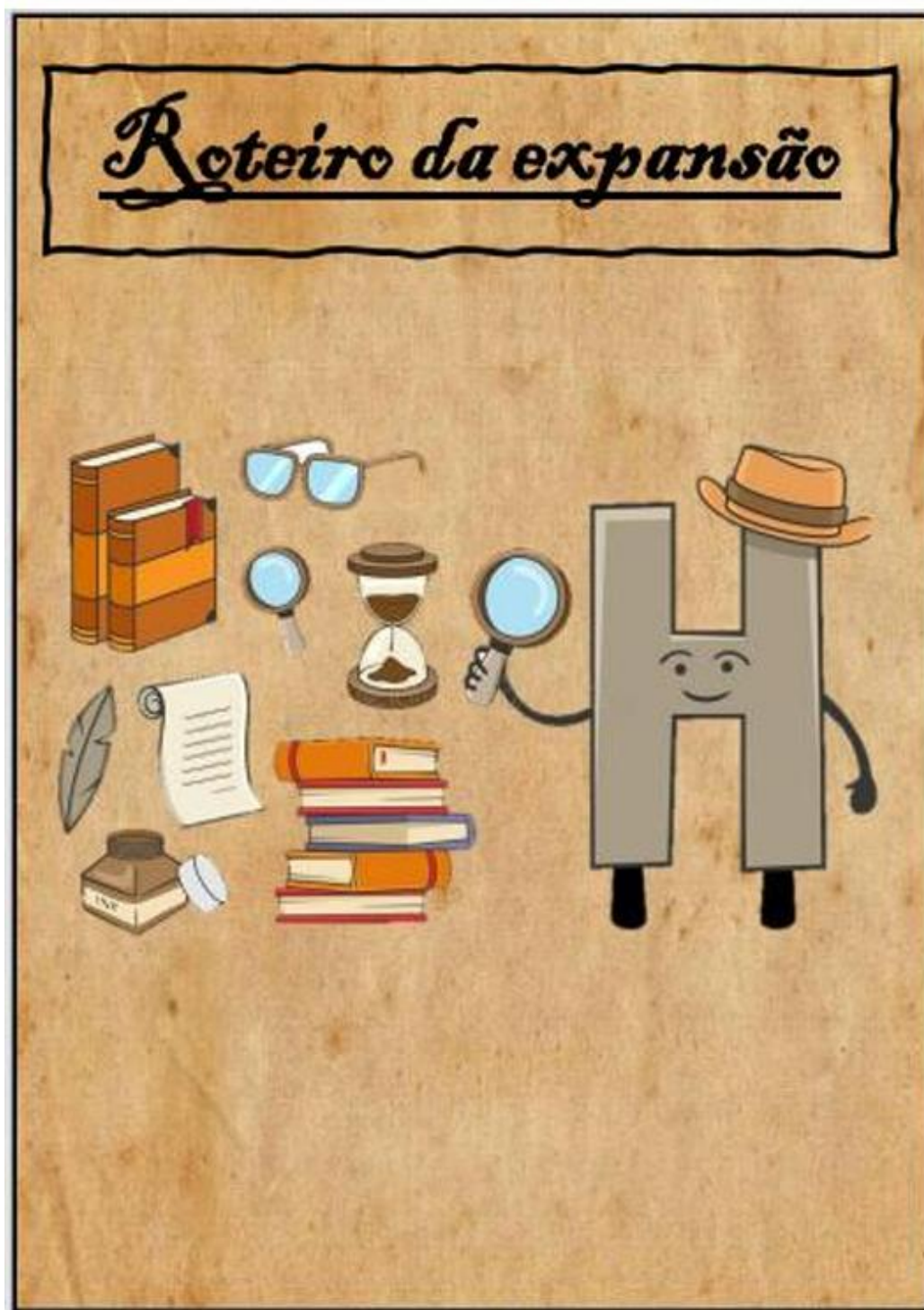
Portugal nos séculos XV e XVI	Distinguir a colonização portuguesa das ilhas atlânticas e do Brasil do tipo de presença no litoral africano e no Oriente. -Conhecer e compreender as características do império português do século XVI; -Tratamento de informação; -Compreensão histórica e geográfica; -Produzir um discurso coerente, correto e fundamentado, utilizando de forma adequada o vocabulário específico da área de saber para comunicar o conhecimento adquirido.	PE: Mas que já não me lembro bem. Alguém me consegue ajudar? O que é um vice-rei? É igual a um rei? Mandava em tudo? TURMA: Não era igual ao rei, mas representava o rei no Oriente. PE: Então já falamos do Oriente, na última aula de África... Que mais territórios já abordámos? TURMA: Logo nas primeiras aulas demos a exploração dos arquipélagos dos Açores e da Madeira. PE: Então agora até onde acham que vamos navegar? Eu vou dar uma pista, mas preciso de muita atenção e de silêncio. 2) O Império Português – Os portugueses na América A PE projeta um vídeo da escola virtual acerca do império português no Brasil. De seguida, a PE faz as seguintes questões à turma: PE: O que deixou os portugueses maravilhados quando a 1.ª armada chegou ao Brasil? TURMA: As florestas, as aves e os frutos exóticos. PE: Os portugueses foram bem recebidos? TURMA: Sim. PE: Os portugueses decidiram colonizar o Brasil? Como o fizeram? TURMA: Fizeram como nos arquipélagos, em capitânias.	3 min	Vídeo escola virtual- Os portugueses na América	-Os alunos participam no diálogo; -Os alunos prestam atenção e fazem registos no caderno diário; -Observação direta do professor;
---	---	--	--------------	--	--

Portugal nos séculos XV e XVI	-Utilizar linguagens e suportes diversos (nomeadamente os suportes de comunicação proporcionados pelas tecnologias de informação) na transmissão e divulgação do conhecimento histórico-geográfico.	De seguida explica que devido aos ataques dos índios, a cobiça de outros países europeus e as rivalidades entre os capitães, levaram o rei D. João III a criar, em 1518, um Governo-geral, que foi entregue a Tomé de Sousa. 5) Quiz- A colonização do Brasil De seguida, a PE refere aos alunos que para verificar os conhecimentos iremos realizar um quiz, como o da aula anterior. O quiz é uma aplicação onde de forma divertida e lúdica podemos verificar os conhecimentos dos alunos. A PE abre o quiz no computador e através da caixa dos nomes, os alunos serão selecionados aleatoriamente para o jogo. Se o aluno errar, pode pedir ajuda aos colegas. Ao mesmo tempo que a PE regista a resposta online, os alunos têm de fazê-lo também na sua folha de registo. A PE irá distribuir a cada aluno uma folha plastificada (para que possam escrever com um marcador e apagar se for necessário) onde terá as perguntas do quiz, na qual têm de selecionar a resposta correta.	10 min.	Quiz : A colonização do Brasil"	no caderno diário;
	-Compreensão histórica e geográfica	6) Roteiro da expansão - Aula oficina – Isabel Barca Na segunda parte da aula, será realizado um roteiro da expansão no espaço exterior da escola.	45 min.	Roteiro da expansão;	-Os alunos desenvolvem conhecimentos

	-Contributos da aula oficina de Isabel Barca;	No fim, voltámos a reunir na sala de aula, para a partilha da experiência.		Diálogo com os alunos;	através de diversos suportes.
--	---	--	--	------------------------	-------------------------------

Apêndice D

Aula Oficina – Conhecer as características do império português do século XV e XVI.



Apêndice D (cont.)

Aula Oficina – Conhecer as características do império português do século XV e XVI.

Roteiro da expansão

Público-alvo

5.B
Escola Básica e Secundária de Arga e Lima

Local:

Espaço exterior da escola



Objetivos da aula-
oficina:

- Conhecer as características do império português do século XV e XVI;
- Compreensão contextualizada entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

(BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIEE)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 144.)

Apêndice D (cont.)

Aula Oficina – Conhecer as características do império português do século XV e XVI.

Roteiro da expansão

1. Quem sou eu?
Nesta fase terão de desvendar uma adivinha para saberem de que continente é que o vosso baú abordará.

2. Código
A resposta à adivinha estará escondida num código. Com a ajuda de um alfabeto mágico, finalmente saberão que continente está no baú.

3. Raspadinhas Históricas
Para verificar se realmente sabem mais acerca do continente, vão responder a algumas raspadinhas históricas.

4. Puzzle
Chegou a altura de montar as peças. Juntem-se todos e tentem montar o puzzle no mínimo tempo possível.

5. Pintar o baú
Agora vamos ver se também és bom pintor. Mostra os teus dotes de artista: Pinta e decora a(s) personagem que encontras no Baú.

6. Descruza as palavras
Nesta fase, vão encontrar algumas palavras sobre o império português do século XVI. Coloquem as mãos à obra, usem a lupa se precisarem, mas não deixem nenhuma palavra de lado.

Apêndice E

Mostra de trabalho e recolhas “Poetas à descoberta”



Apêndice F

Questionário inicial – Conhecimentos e relação com a poesia I

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE _____ Português 6ºB Pré – teste: Conhecimentos e Relação com a Poesia	
Nome: _____ N.º: _____		

Parte I

1- Para ti, o que é a Poesia?

2- O que sentes quando escreves Poesia?

- ☐ Sinto que fico mais recetivo à literatura;
- ☐ Aprendo a explorar mais os vários sentidos das palavras;
- ☐ Ajuda-me a descontraír;
- ☐ Gosto da musicalidade dos versos e das rimas;
- ☐ A Poesia é um tipo de texto que escrevo para ocupar os meus tempos livres;

☐ Não dou importância à Poesia;

☐ Outro:

3- Em que situações lêes Poesia?

☐ Nas aulas de português;

☐ Na Escola, para participar em concursos de leitura;

☐ Em casa, através de livros que requisitas na biblioteca;

☐ Leio porque tenho livros de Poesia em casa;

☐ A minha família incentiva-me a ler;

☐ Outro:

4- Quando te é pedido para escreveres um texto poético, como é que reages?

☐ Aborrecido, porque não gosto de escrever Poesia;

☐ Muito satisfeito, porque gosto de escrever textos poéticos;

☐ Inseguro, com receito de não saber fazer

☐ Não sei dizer como me sinto;

☐ Outro:

5- Gostas de escrever Poesia nas aulas?

☐ Sim

☐ Não

Parte II

6- Nas próximas aulas, que tipos de textos gostarias de estudar?

- ☐ Lengalengas;
- ☐ Histórias escritas em Poesia;
- ☐ Poesia divertida;
- ☐ Textos poéticos com rimas;
- ☐ Quadras populares;
- ☐ Textos poéticos sobre sentimentos;
- ☐ Textos poéticos sobre temas da atualidade;
- ☐ Outro: _____

Obrigada!

Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB

Apêndice G

Questionário final – Relação com a poesia após a intervenção II

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE _____ Português 6ºB Pós – teste: Relação com a Poesia após a intervenção II	
Nome: _____ N.º: _____		

Parte I

1- Para ti, o que é a Poesia? _____ _____ _____ _____ _____
2- O que sentes quando escreves Poesia? ☐ Sinto que fico mais recetivo à literatura; ☐ Aprendo a explorar mais os vários sentidos das palavras; ☐ Ajuda-me a descontraír; ☐ Gosto da musicalidade dos versos e das rimas; ☐ A Poesia é um tipo de texto que escrevo para ocupar os meus tempos livres; ☐ Não dou importância à Poesia

☐ Outro:

3- Em que situações lêes Poesia?

☐ Nas aulas de *Português*;

☐ Na Escola, para participar em concursos de leitura;

☐ Em casa, através de livros que requisito na biblioteca;

☐ Leio porque tenho livros de Poesia em casa;

☐ A minha família incentiva-me a ler;

☐ Outro:

4- Quando te é pedido para escreveres um texto poético, como é que reages?

☐ Aborrecido, porque não gosto de escrever Poesia;

☐ Muito satisfeito, porque gosto de escrever textos poéticos;

☐ Inseguro, com receito de não saber fazer;

☐ Não sei dizer como me sinto;

☐ Outro:

5- Gostas de escrever Poesia nas aulas?

☐ Sim

☐ Não

Parte II

6 - Achas que ficaste a gostar mais de escrever e ler textos poéticos depois destas aulas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro:

7 - Achas que estas aulas contribuíram para desenvolver a tua criatividade e imaginação?

- ☐ Sim, porque usei estratégias diferentes para cada poema.
- ☐ Não. Ainda acho que é muito difícil escrever Poesia.
- ☐ Outro:

8 - Futuramente, gostavas de repetir esta experiência?

- ☐ Sim, porque ajudou-me a criar textos poéticos mais criativos.
- ☐ Não, porque não gostei das diferentes estratégias usadas.
- ☐ Outro:

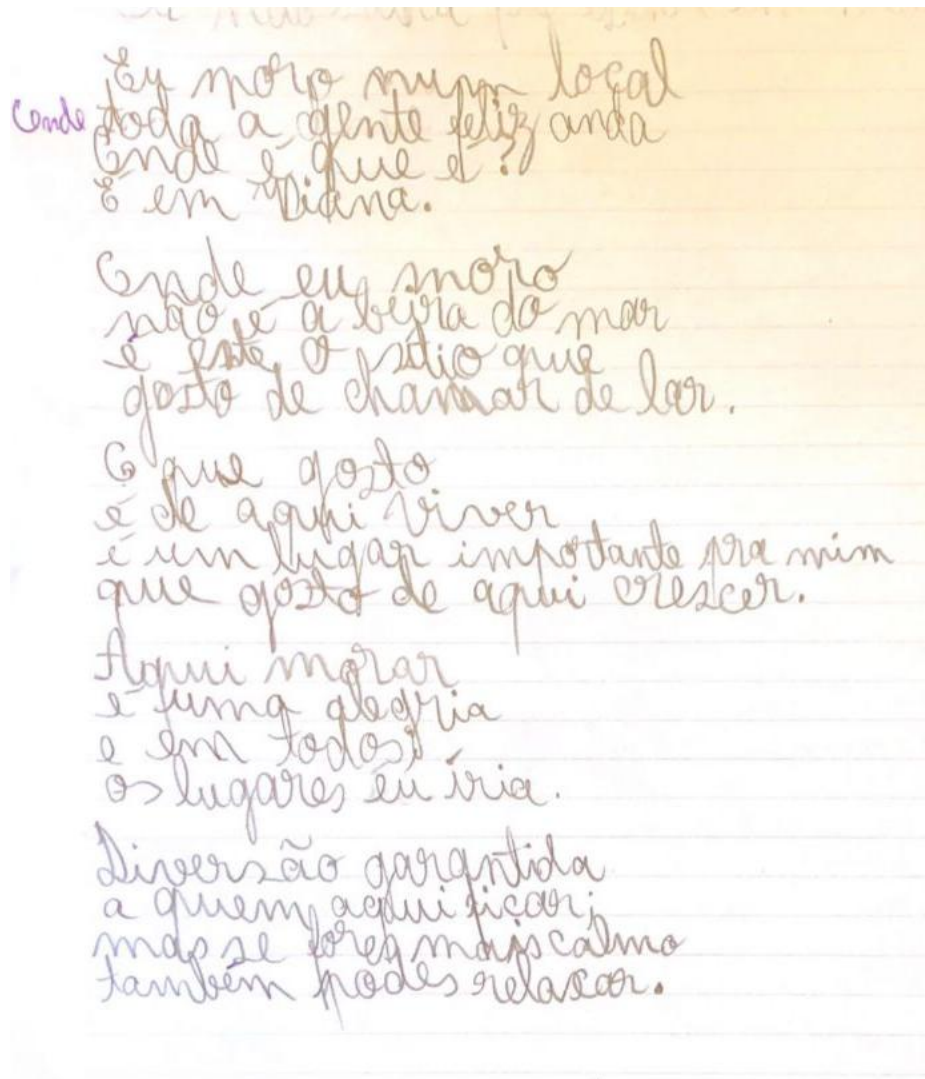
Obrigada!

Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB

Apêndice H

Exemplo de um poema, usando a estratégia A

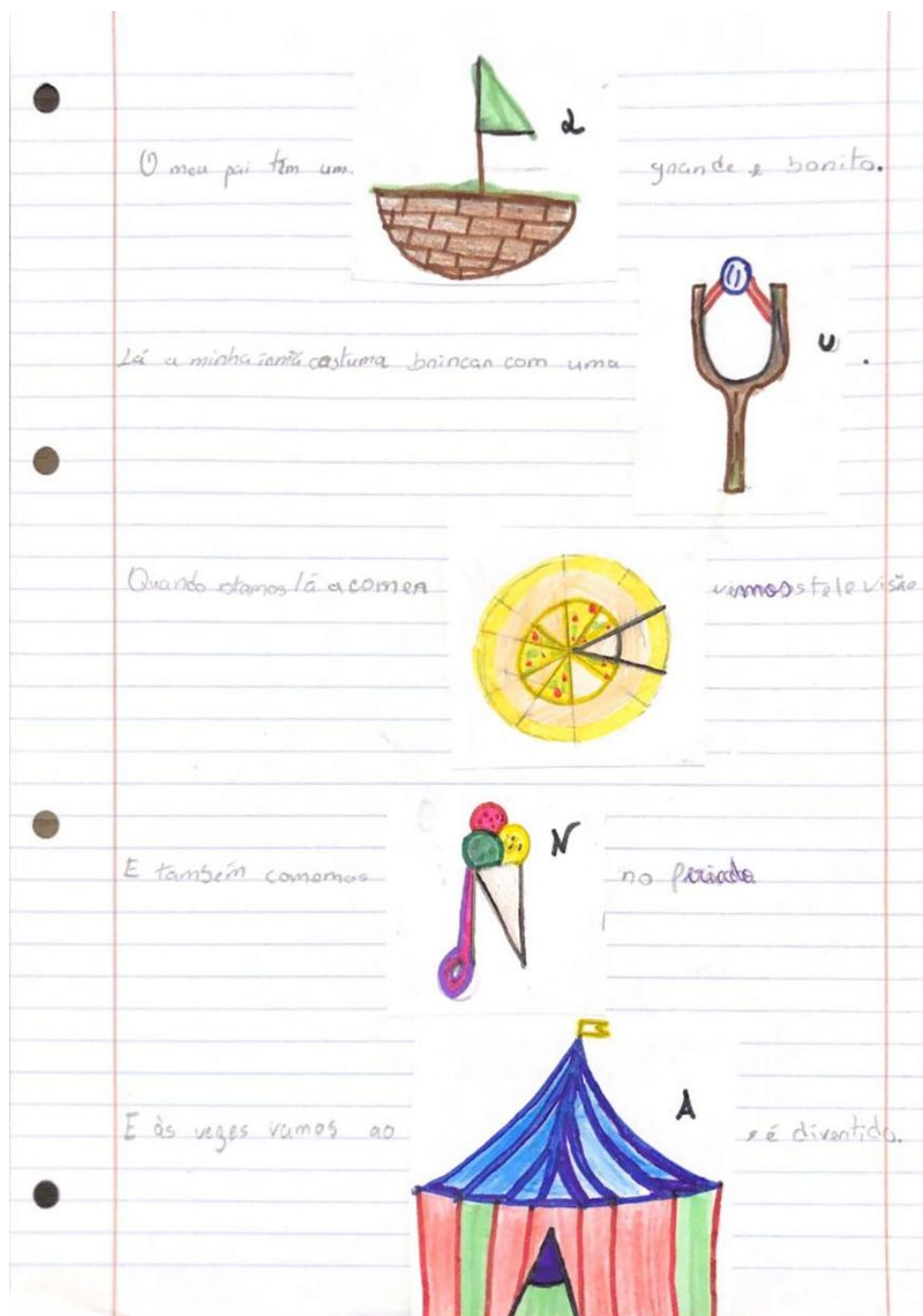
"A minha Terra"



Apêndice I

Exemplo de um poema, usando a estratégia B

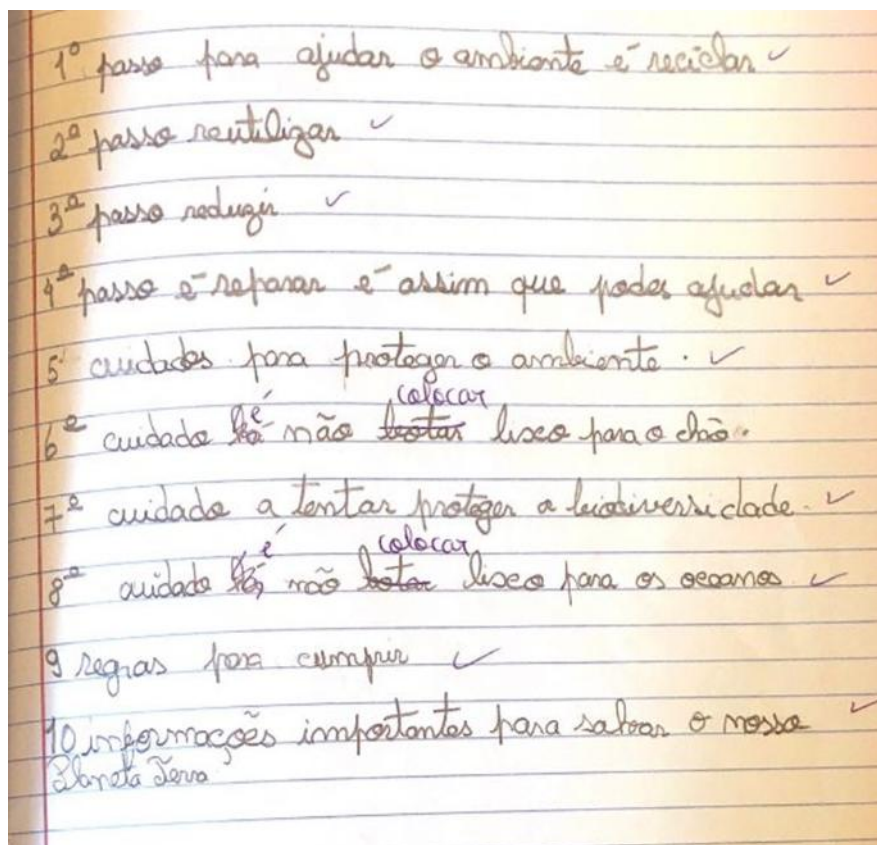
“Da letra ao desenho e do desenho à Poesia.”



Apêndice J

Exemplo de um poema, usando a estratégia C

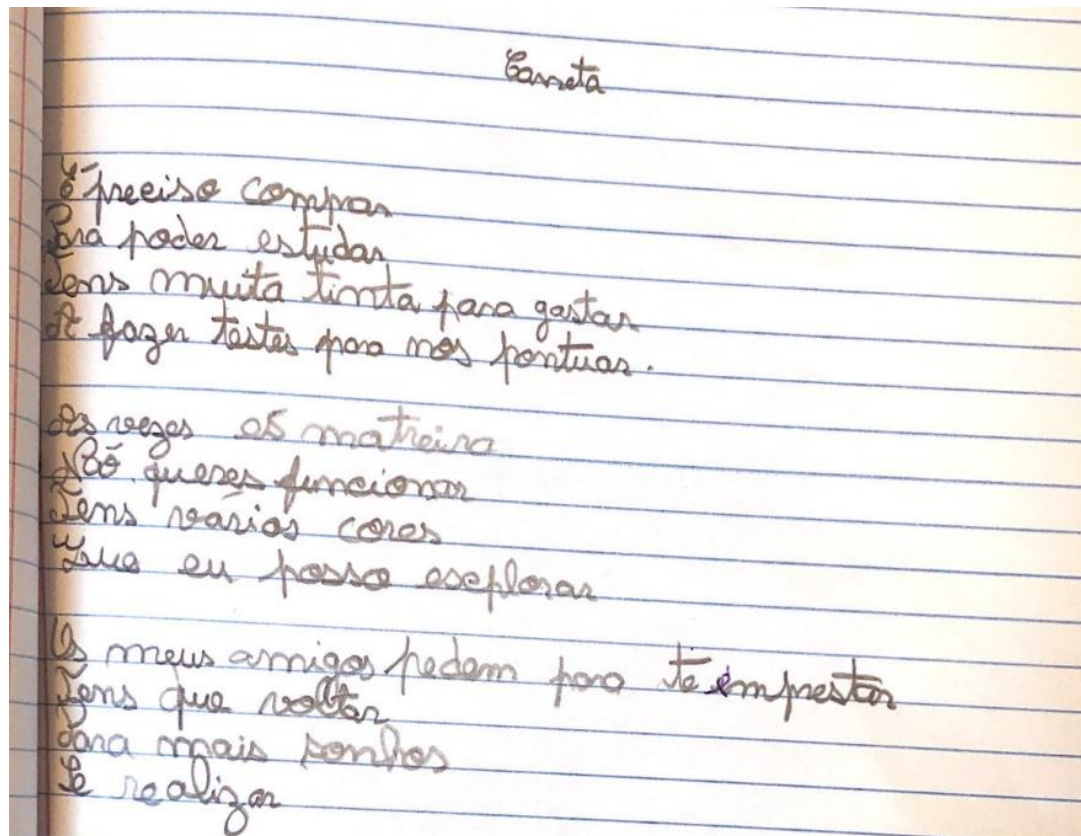
"Jogo de números"



Apêndice K

Exemplo de um poema, usando a estratégia D

“Fora da caixa”



Apêndice L

Exemplo de um poema, usando a estratégia E

“Se eu tivesse superpoderes faria”

Se eu tivesse superpoderes,
Faria tudo a sorrir,
Para começar ia me divertir,
Ver todos os amigos a rir
E até subir árvores
Só para me distrair.

Se tivesse superpoderes
Faria tudo a sorrir
Eliminava as dores
Para poder brincar
Ía saltar e pular
Muito me ia rir.

Se tivesse superpoderes
Faria tudo a sorrir
Queria ver todos felizes
E a divertir
Neste mundo a dormir
Somos todos aprendizes.

Se tivesse superpoderes...
Mas eu tenho,
Basta
Basta acreditar
E os amigos alegrar
Fazer tudo sem medo
Se pudesse....mas eu posso e tu podes....

Apêndice M

Exemplo de um poema, usando a estratégia F

“E se encontrasses um ser extraterrestre na tua casa?”

E se encontrasses um extraterrestre na tua casa

- Ai que medo eu tive, quando cá cheguei,
Porque um extraterrestre encontrei.

- Sou o extraterrestre Comilão

E adoro comer macarão.
macarão

- E de onde vens tu?

Tens um lindo Tururu.

- Venho do planeta Marte,

Pois é muito escarlate.

- O que vens cá fazer?

- O que gostavas de saber?

- Quero que me ensinem a ler

- E que mostrem como posso correr.

- Vou te ajudar e os teus desejos realizar,

- A partir de hoje nunca te vou deixar!

Apêndice N

Exemplo de um poema, usando a estratégia G

"O uso da música como inspiração poética"

Tinhas as patas fortes e cheias de pêlos
A tua casota limpava eu sempre
De dia, quando podia

Depois da escola
sempre contigo estava
E agora,
Não te sei lembrar sem chorar

Eras da minha alma, da minha casa
Não só disso,
Mas também do meu coração

E agora não te tenho, só te lembro
Deitado comigo na cama,
Porque ~~feras~~ tu que me ~~aconsegavas~~ ~~aconchugavas~~
Eras tu o meu eu.

Tinhas um corpo de lar
E do meu frigorífico
Gostavas de tirar
As minhas carnes
Comias a dobrar

E deitado no teu colo
Gostaria de estar agora
E voltar no tempo
e te dar um último adeus.

Apêndice O

Exemplo de um poema, usando a estratégia H

“A poesia cura tudo”

A POESIA CURA TUDO DIREÇÃO GERAL DE CRIAÇÃO POÉTICA DELEGACÃO DE [REDACTED] MINISTÉRIO DA POESIA Utente: M [REDACTED] Telemóvel: 9 [REDACTED] Morada: [REDACTED] N.º de utente: 929 431 Médico: Maria [REDACTED] Especialidade: Doenças infecciosas Telemóvel: [REDACTED] N.º de cidadão [REDACTED] 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 [Número de Medicina]	Descrição do medicamento Meu amigo Martinho Reis Daqui estou a fazer tudo pra te ajudar Salvando-te a ti e às outras pessoas Não te preocupes Quem em breve sabes que sabes estarás tu e a tua família estarão em paz Não te preocupes com a morte Porque a ti Só depois dos 100 anos.
---	---

Apêndice P

Critérios de avaliação - Grelha de registo para avaliação das produções poéticas. (adaptado de Cachada, 2005)

Poema / aluno	Criatividade e expressividade (1– 5)	Estrutura formal (1–5)	Recursos expressivos (1–5)	Coerência temática / correção linguística (1–5)	Observações
A 2					
A 3					
A 4					
A 5					
A 6					
A 7					
A 8					
A 9					
A 10					
A 11					
A 12					
A 13					
A 14					
A 15					
A 16					
A 17					
A 18					
A 19					
A 20					

Escala de avaliação: 5 = Muito bom | 4 = Bom | 3 = Suficiente | 2 = Insuficiente | 1 = Muito insuficiente

Apêndice Q

Rubrica de avaliação das produções poéticas

CRITÉRIO	MUITO BOM (5)	BOM (4)	SUFICIENTE (3)	INSUFICIENTE (2)	MUITO INSUFICIENTE (1)
CRIATIVIDADE E EXPRESSIVIDADE	Demonstra elevada originalidade, imagens sugestivas e associações criativas; forte expressividade estética.	Apresenta ideias originais e alguma expressividade; imagens adequadas.	Revela criatividade limitada; imagens simples ou previsíveis, expressividade pouco significativa.	Texto previsível e pouco criativo; imagens muito simples ou estereotipadas; expressividade reduzida e pouco significativa.	Texto extremamente pobre, sem qualquer traço de criatividade ou expressividade; ausência de imagens poéticas ou associações significativas; produção mínima ou inadequada à tarefa proposta.
ESTRUTURA FORMAL	Organização estética consistente em versos/estrofes; ritmo marcado e uso consciente de rima.	Estrutura organizada; ritmo e rima presentes de forma pontual.	Organização irregular; ritmo pouco consistente; rima ocasional e pouco intencional.	Estrutura pouco organizada; ritmo inexistente ou muito irregular; rima ocasional e sem intencionalidade; versos com fraca coerência formal.	Ausência de organização formal do texto poético; inexistência de estrutura em versos ou estrofes; ausência de ritmo ou rima; texto fragmentado, incoerente ou incompleto.
RECURSOS EXPRESSIVOS	Utilização frequente e adequada de metáforas, comparações, repetições e jogos sonoros.	Alguns recursos expressivos relevantes, usados de forma adequada.	Recursos pouco variados ou usados de forma limitada.	Utilização muito pontual e pouco eficaz de recursos expressivos; tentativas de metáfora ou repetição pouco adequadas ou mal exploradas.	Ausência de recursos expressivos como metáforas, comparações, repetições ou jogos sonoros; linguagem literal, pobre e pouco elaborada.

COERÊNCIA	Unidade	Tema	Coerência	Coerência temática	Texto sem
TEMÁTICA E	temática clara e	globalmente	irregular;	frágil; progressão	unidade
CORREÇÃO	progressão	coerente;	progressão	pouco clara; erros	temática; ideias
LINGUÍSTICA	coerente;	progressão	limitada; erros	linguísticos	desconexas ou
	vocabulário	aceitável; poucos	ocasionais que	frequentes que	inexistentes;
	expressivo e	erros linguísticos.	não	dificultam a	erros linguísticos
	correção		comprometem	compreensão do	frequentes que
	linguística		a leitura.	texto.	comprometem
	rigorosa.				gravemente a
					compreensão do
					texto.

Apêndice R

Resultados – Questionários pré e pós-teste (Q1–Q5) (n = 19)

Questão	Pré-teste (n, %)	Pós-teste (n, %)
Q1 – Para ti, o que é a Poesia?		
Estrutura externa (rima/versos)	7 (37.0%)	4 (21.0%)
Estrutura interna (sentimentos/temas)	1 (5.0%)	1 (5.0%)
Arte/expressão criativa	6 (32.0%)	14 (74.0%)
Outro	1 (5.0%)	0 (0.0%)
Não respondeu	4 (21.0%)	0 (0.0%)
Q2 – O que sentes quando escreves Poesia?		
Sensação de descontração	5 (26.0%)	4 (21.0%)
Prazer associado à musicalidade dos versos	3 (16.0%)	4 (21.0%)
Curiosidade pelos sentidos das palavras	2 (11.0%)	2 (11.0%)
Perceção da escrita poética como atividade de lazer	1 (5.0%)	3 (16.0%)
Maior abertura ou recetividade à literatura	1 (5.0%)	4 (21.0%)
Outros sentimentos	0 (0.0%)	1 (5.0%)
Indiferença face à escrita	7 (37.0%)	1 (5.0%)
Q3 – Em que situações lês Poesia?		
Leitura em casa com livros requisitados na biblioteca	2 (11.0%)	4 (21.0%)
Leitura de Poesia em casa (livros próprios)	1 (5.0%)	2 (11.0%)
Leitura por incentivo da família	1 (5.0%)	1 (5.0%)
Leitura nas aulas de <i>Português</i>	14 (74.0%)	12 (63.0%)
Leitura em contexto escolar (ex: concursos de leitura)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Outro	1 (5.0%)	0 (0.0%)

Q4 – Quando te é pedido para escreveres Poesia, como reages?

Fico muito satisfeito (a)	6 (32.0%)	12 (63.0%)
Fico aborrecido (a)	2 (10.0%)	1 (5.0%)
Sinto-me inseguro (a)	9 (47.0%)	5 (27.0%)
Não sei	2 (11.0%)	1 (5.0%)

Q5 – Gostas de escrever Poesia nas aulas?

Sim	9.0 (47.0%)	17.0 (89.0%)
Não	10.0 (53.0%)	2.0 (11.0%)

Apêndice S

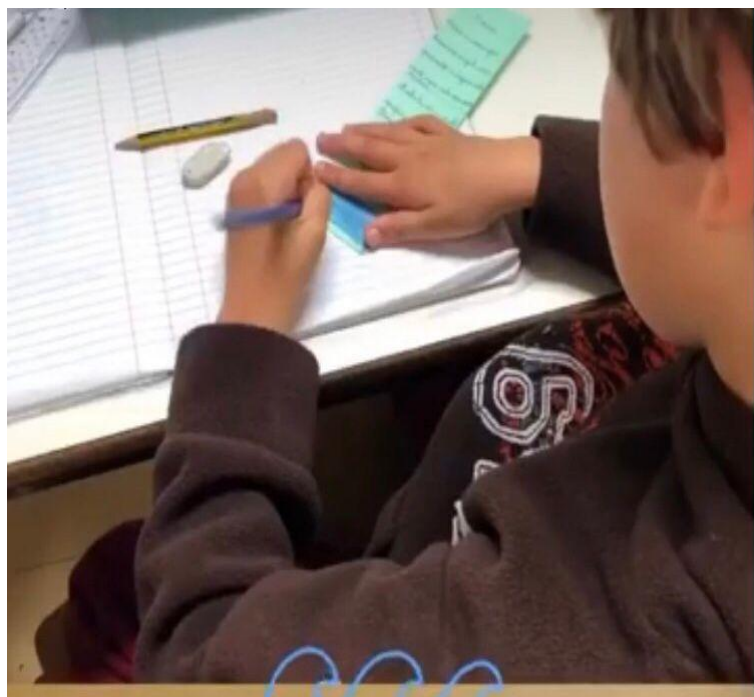
Resultados individuais dos alunos na produção escrita

CÓDIGO	Poema 1	Poema 8
A2	1.8	4.2
A3	3.2	4.8
A4	2.8	3.4
A5	3.0	4.2
A6	5.0	3.2
A7	3.8	3.0
A8	5.0	4.4
A9	4.2	4.4
A10	3.2	4.6
A11	3.4	4.2
A12	2.6	4.8
A13	3.8	5.0
A14	2.2	4.0
A15	5.0	5.0
A16	3.0	2.6
A17	3.0	3.6
A18	3.4	5.0
A19	3.2	4.2
A20	1.0	4.2

Anexos

Anexo I

Aluno a elaborar o marcador de livro sobre o dia do mar



Anexo II

Guião de pesquisa: “Poemas da tua terra”

Tema: Poemas da tua terra!

Passo 1

Como?

- Procura poemas de poetas da tua região.
- Guarda os que mais gostares e depois faz a seleção de apenas um.
- Fala com diferentes pessoas sobre o tema. De certeza que os teus familiares também te podem ajudar.
- Vai à biblioteca e pede a um adulto para te ajudar.

Ajudas

Links:

-https://issuu.com/carlasofiamartins/docs/autores_expo

(neste site encontras vários poetas de Viana do Castelo)

-<https://casimirocosta.blogs.sapo.pt/4107.html>

-<http://www.bivam.pt/product/101-poemas-de-uma-vida/>

-<https://bloguedominho.blogs.sapo.pt/1230168.html>

-<https://bloguedominho.blogs.sapo.pt/1229842.html>

Ajudas

Livros (Biblioteca escolar):

- Abreu, A. A. (2005). A Poesia Vianense no Último Quartel do Séc. XX (1974-2000). Viana do Castelo: Câmara Municipal de Viana do Castelo.
- Santos, L. (1987). Antologia de Poetas do Alto Minho. Viana do Castelo: Câmara Municipal de Viana do Castelo.
- Viana, A. (2003). O Alto-Minho na Obra Etnográfica de Abel Viana. Academia de Música de Viana do Castelo.
- VIANA, A. M. (2001). Cancioneiro do Rio Lima. Viana do Castelo: Câmara Municipal de Viana do Castelo.
- Viana, A. M. (2002). Poetas minhotos, poetas do Minho. Viana do Castelo: Câmara Municipal de Viana do Castelo.
- Viana, A. M. (2004). 600 anos de Poesia - Volume I. Lisboa: INCM – Imprensa Nacional.

Passo 2

Agora é altura de pesquisares um pouco mais acerca do poeta que escolheste:

- Biografia;
- Curiosidades;
- Prémios;
- Livros publicados;

Passo 3

-Prepara a tua apresentação! Faz um PowerPoint ou usa outro tipo de programa.

Deves conter estes aspetos em conta:

- Apresentação de informações bibliográficas do poeta escolhido;
- Leitura expressiva da composição poética;
- Análise das marcas formais do poema;
- Explicação da temática do texto lírico apresentado;
- Justificação da escolha do poeta e do poema.

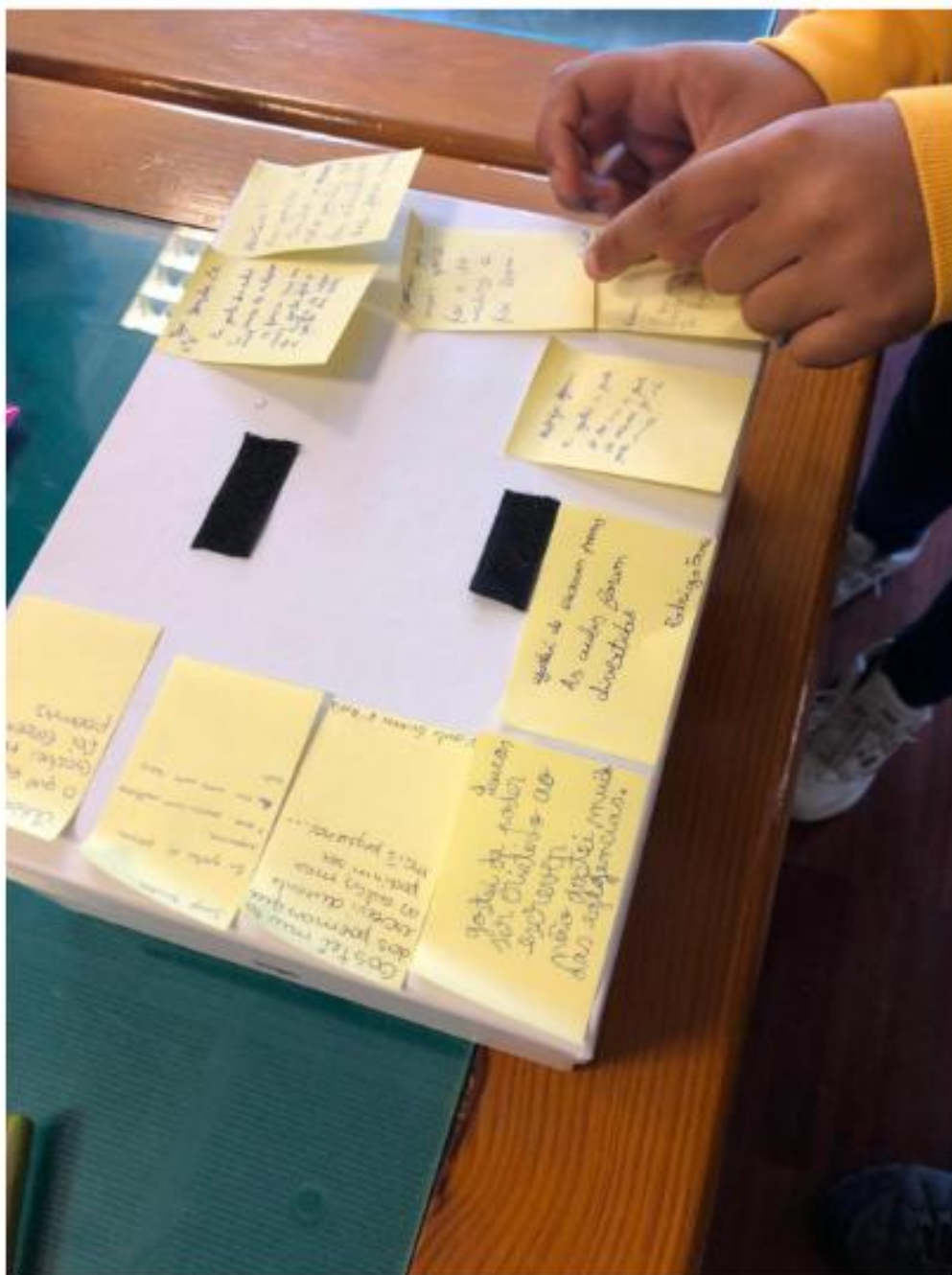
Anexo III

Dossiê "Poesia (te)"



Anexo IV

Post-its de feedback colocados na caixa poética



Anexo V

Apresentação do concurso e entrega dos crachás aos alunos vencedores.



Anexo VI

Leitura dos poemas reunidos do dossiê “Poesia (te)”



Anexo VII

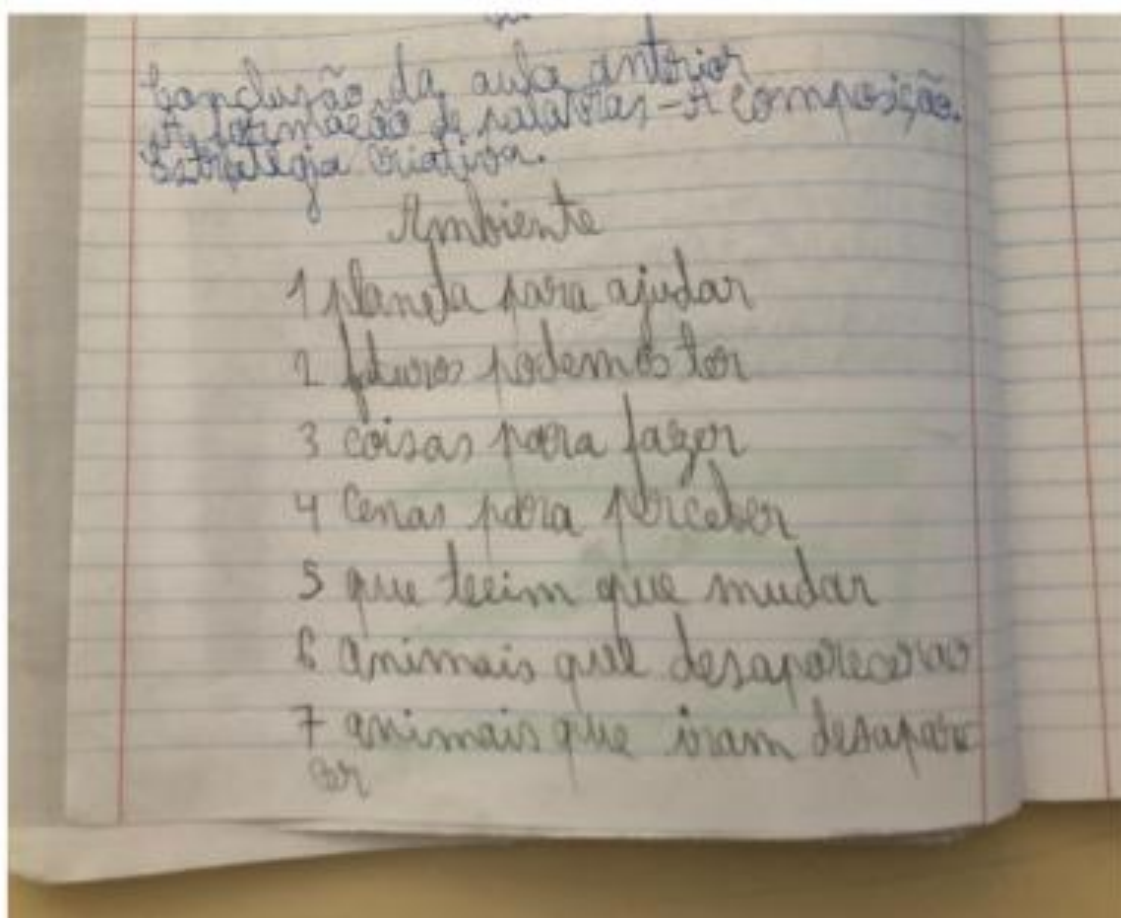
Apresentação do concurso poético pela PE



Anexo VIII

Registo fotográfico da criação poética usando a estratégia C

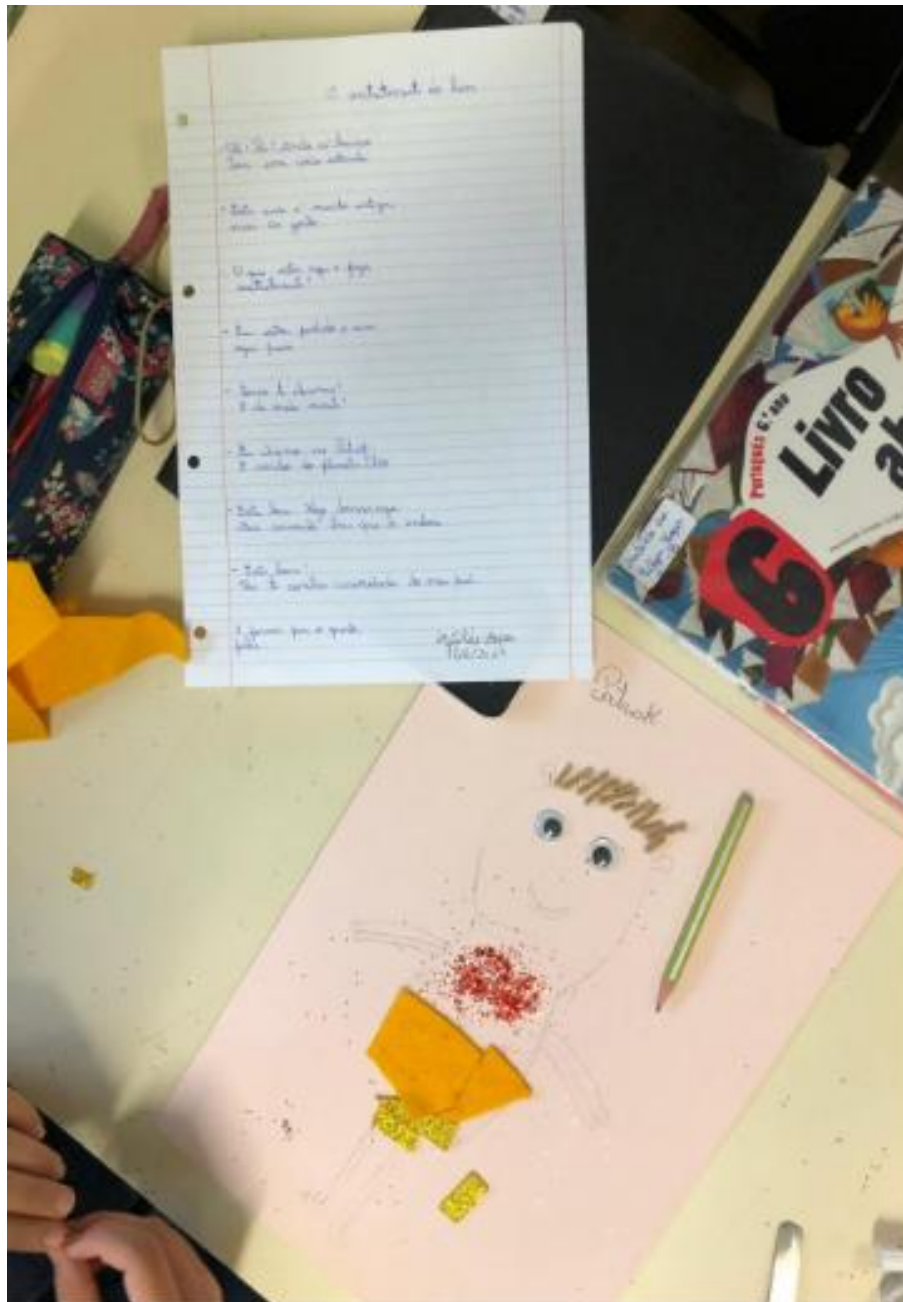
“Jogo de números”



Anexo IX

Registo fotográfico da criação poética e manual relativo à estratégia F

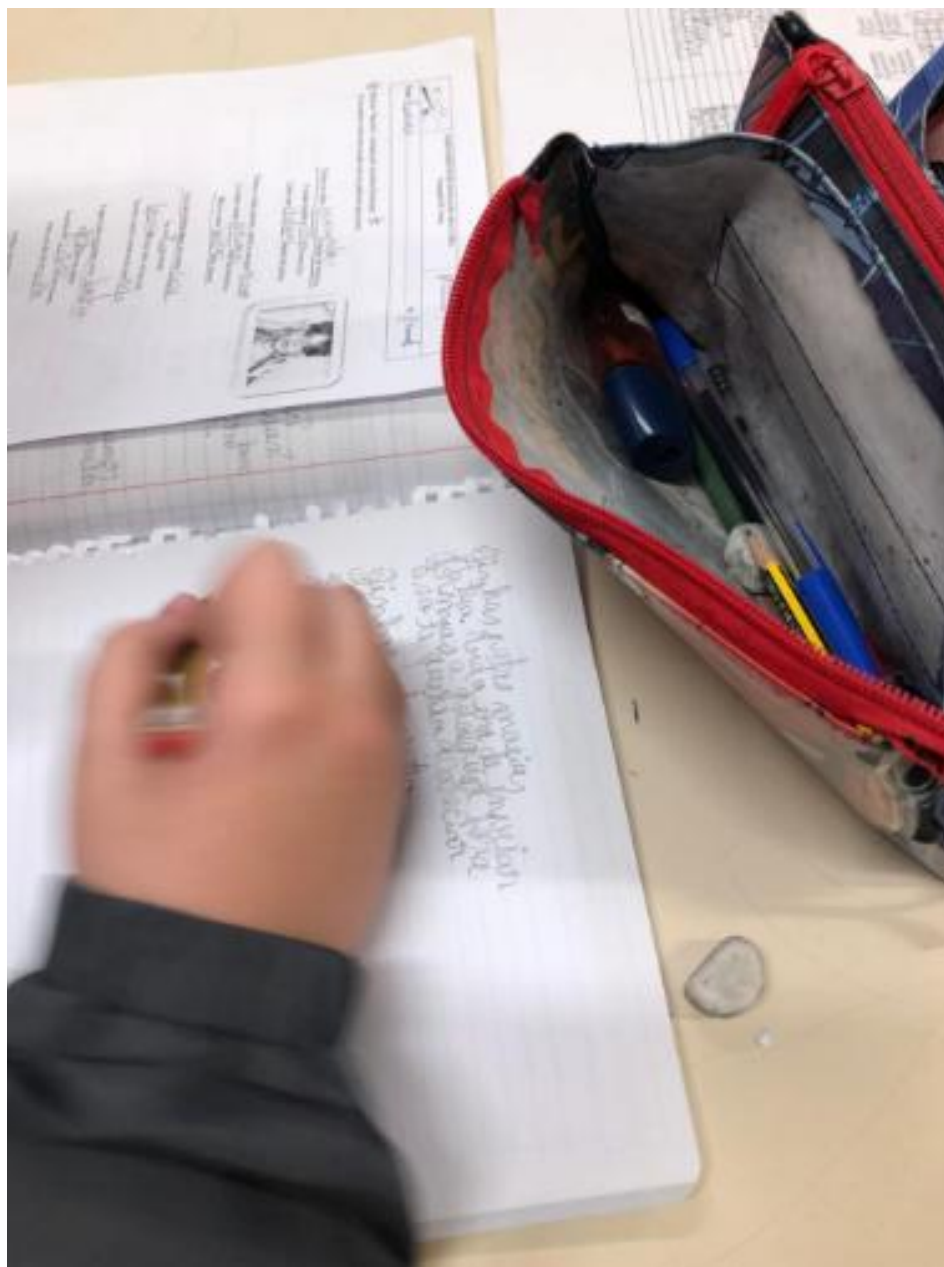
“E se encontrasses um ser extraterrestre na tua casa?”



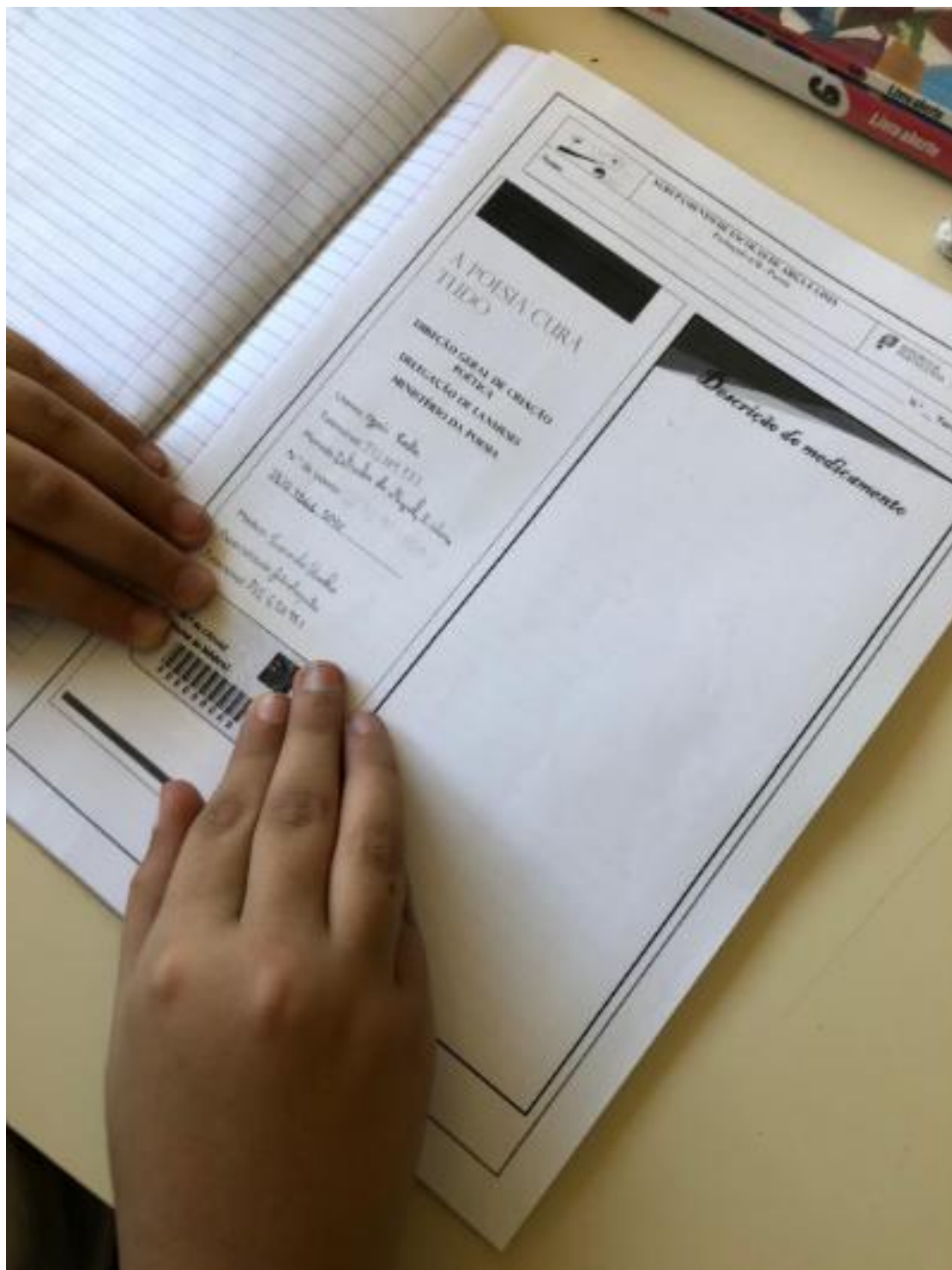
Anexo X

Registo fotográfico de um aluno a elaborar um poema usando a estratégia G

“O uso da música como inspiração poética”.



“A Poesia cura tudo”



Anexo XII

Enunciado da estratégia A : “A minha terra”

Desafio – Redação de um poema sobre a terra de origem

Na parte final da aula, a PE propõe o seguinte desafio:

PE: Agora cada um de vós vai escrever um poema sobre a terra onde nasceram. Para enriquecer o poema, devem usar interjeições, onomatopeias, assim como a rima cruzada. Vou distribuir uma folha pautada a cada um. No fim de redigirem o poema, entregam-me e na próxima aula devolvê-lo-ei corrigido.

Anexo XIII

Enunciado da estratégia B: “Da letra ao desenho e do desenho à poesia”

De ilustradores e poetas

A PE explica aos alunos que hoje vão ser poetas. Ao longo das aulas vão contactar com diferentes estratégias criativas, que vos vão ajudar a serem melhores escritores. Estão preparados?

Seguidamente a PE explica a atividade:

O nome desta estratégia criativa é: Da letra ao desenho e do desenho à poesia.

Vamos usar as letras do nosso nome para a criação de ilustrações que serão a ponte para a criação poética.

Nesta atividade, cada aluno apenas necessita de uma ou mais palavras- pode ser o primeiro e o último nome, - canetas de cor, marcadores, lápis de cor, tesoura e cola de batom.

1.ª parte: Escreve o teu nome (primeiro e último) no meio da folha e deixa um espaço entre as letras. Segue o exemplo:

P

A

T

R

Í

C

I

A

Agora o desafio é olhar para as letras, tentar esquecer que são letras e, a partir das suas linhas, transformar cada letra num desenho, algo como um animal ou objeto.

Depois de ilustrar podes recortar os desenhos.

2.ª parte:

Sabes que, sem dar conta acabaste de fazer as ilustrações para o poema que vais criar a seguir. Pois é, o desafio é esse mesmo, criares um poema a partir das tuas ilustrações, que já foram as letras do teu nome.

E, para ficar um poema bem colorido, cola as ilustrações no meio do poema, à medida que fores avançando na tua escrita, em substituição ou ao lado da palavra.

Por exemplo: desenhaste um gato? Então, em vez de escreveres a palavra gato, colas em sua substituição a ilustração. Vão ver como fica giro e colorido.

Se houver alunos que não se recordem de nenhuma ilustração para a letra do nome, a PE terá algumas ilustrações na caixa da poesia. O aluno pode retirar uma das imagens.

Regra: Todos os poemas devem ter rima emparelhada e consoante e deve ainda ser usado o recurso expressivo: a comparação.

Anexo XIV

Enunciado da estratégia C: “Jogo de números”

Estratégia: Jogo de números

A PE explica que para este poema vamos usar os números de uma forma muito mais divertida.

A escrita será provocada pelo aparecimento de números em cada linha (verso). O poema apenas deve ter uma estrofe e dez versos. Assim sendo, só serão usados os números do 1 ao 10.

Será projetado o seguinte exemplo:

1 de cada vez
2 ratinhos a correr
3 queijinhos vão comer
4 dentadas bem dadas
5 horinhas a brincar
6 histórias para dormir, que o papá vai contar
7 anões e a princesa da floresta
8 sacos brilhantes que encontraram
9 mil moedas em cada uma
10 horinhas e os ratinhos já estão a adormecer.

Autor: Fonte própria

Assim que os alunos acabem de escrever, será realizada a apresentação e leitura expressiva de alguns dos poemas em voz alta e animada.

2.ª Parte: Escrita criativa

Estratégia: Uso da visão para explicar as palavras de outra forma.

Atividade a realizar:

Vamos olhar para o que nos rodeia de outra forma, como se fosse a primeira vez.

Lembram-se de lerem o livro "Fora da Caixa" de Sofia Coelho Branco? Quero que imaginem que eram a menina que estava dentro da caixa. Como seria se olhassem para os prédios pela primeira vez? E para as ruas iluminadas? Para os monumentos? O que diria a menina? O que diriam vocês?

A ideia desta atividade é podermos brincar com o significado das palavras e explicá-lo de outra forma, tal como a menina quando saiu fora da caixa.

Têm de escolher um objeto e escrever a vossa definição em forma de poema. No poema os alunos devem usar a rima emparelhada e interpolada.

Caso algum aluno não saiba que objeto escolher, a PE irá levar alguns objetos para colocar na “caixa poética”. Se os alunos quiserem ajudas, podem ir à caixa.

Os alunos devem escrever poemas divertidos e com bom sentido de humor.

Exemplo:

Livro

Conjunto de páginas
compostas por palavras.

Frases infundáveis
Com escritas memoráveis,
que por magia
contam e recontam
história de encantar.

Ou são prosa ou são verso.
Agora até já existem online,
mas o que mais gosto é do cheirinho
dos livros deste universo.
Sentir a encadernação.
Isto sim é uma boa definição.

Anexo XVI

Enunciado da estratégia E: "Se eu tivesse superpoderes, faria..."

2.ª Parte: Desafio – Se eu tivesse superpoderes...

A PE propõe aos alunos a realização de um poema, no qual a 1.ª estrofe tem de iniciar com "Se eu tivesse superpoderes faria" (modo condicional) e a última estrofe tem de terminar com "Se pudesse..." (modo conjuntivo).

O poema deve conter 4 estrofes com 6 versos (sextilha).

Todos temos superpoderes



Se eu tivesse superpoderes
Faria o mundo girar.
Para começar ia voar.
Quero ver os pássaros a sorrir,
o topo das árvores
E as flores a florir.

Se tivesse superpoderes
Faria o mundo girar.
De seguida ia viajar.
Os países mais pobres visitar.
E faria de tudo para os ajudar.
Assim o mundo ia melhorar.

Se tivesse superpoderes
Faria o mundo girar.
Plantava sementes
Muito alimento ia dar.
Com um sorriso feliz
Para a todos alimentar.

Se tivesse superpoderes...
Mas eu tenho.
Todos temos, dentro de nós.
Um talento escondido.
Esse é o nosso superpoder
pudesse espalhava esta mensagem.



Fonte: Própria.

Anexo XVII

Enunciado da estratégia F: “E se encontrasses um ser extraterrestre na tua casa?”

PE: Hoje vamos voltar a ser mini poetas, mas amigos do ambiente. Vamos usar os recortes de revistas para reciclar e criar um poema muito rico e engraçado.

O tema deste poema também é muito curioso. Querem saber qual é?

Indicações:

Escreve um poema narrativo, que nos conte uma história a partir da frase que vês no projetor:

“E se encontrasses um ser extraterrestre na tua casa”.

Podes usar o diálogo, como aprendemos com o poema “O pastor”.

A primeira voz debes ser tu e a segunda o extraterrestre. Não te esqueças de dar um nome ao extraterrestre e ao planeta de onde poderá ter vindo. Podes escrever as estrofes que quiseres (min. 6), mas atenção que cada estrofe só deve ter dois versos.

No fim de escreveres o poema, debes ilustrá-lo. Pega nos recortes que trouxeste e usa a tua imaginação para dares vida ao teu “monstro”.

No fim da realização da criação poética, os alunos vão partilhar a leitura do mesmo. Cada um vem à frente da sala e lê o poema à turma. A turma tem de avaliar as ilustrações e o poema de 1 a 5 estrelas.



O ASSALTO AO FRIGORÍFICO

Oh! Mãe! Ouço um barulho com espadas
Vem das escadas.

Gostei desta casinha,
bem limpinha e arrumadinha.

Oh! Mãe!! É um E.T com uma asa.
Está a invadir a nossa casa.

Shiu! Só quero invadir o teu frigorífico,
mas não te assustes. Sou muito pacífico.

Venho de pristoin,
Um planeta sem fim.

Terás um nome
Terás família?

Slacínio, prazer!
Sou só eu e a Frinjia Valeer.

Podemos ser amigos E.T.
Afinal tenho comida a valer.

Um dia mostro-te o Pristoin
E a minha Frinjia.

Vamos para o meu quarto!
Tenho lá um lagarto.

É um presente para mim?
Também te deixo este jasmim.

Fonte: Própria

Anexo XVIII

Enunciado da estratégia G: “O uso da música como inspiração poética”

PE: Muito bem! A poesia está em todo o lado e até na música, como acabámos de ouvir. No fim da audição a PE distribui a cada aluno uma ficha de análise acerca do poema. Para o 1.º exercício a PE coloca novamente a música para os alunos preencherem os espaços em branco.

Assim que todos terminem, será realizada a correção, que estará projetada.

No fim a PE distribui a cada aluno uma folha pautada, na qual, assim como a cantora Carolina Deslandes, têm de dar asas à imaginação e escrever um poema, mas desta vez diferente. A PE, de forma livre, deixará os alunos usarem o telemóvel e os fones.

Cada aluno tem de escolher uma música instrumental calma, que transmita paz e tranquilidade, e ao som da mesma devem escrever um poema imitando a cantora. A PE irá dar algumas sugestões das músicas que devem escolher.

O poema deve ter no mínimo 6 estrofes e no máximo 8. O poema pode incluir as seguintes palavras: histórias, memórias, lar, amar, rosto, distância, lembrança, consolo, nuvem. Em cada estrofe, os alunos devem escrever um verso igual ao da Carolina (ver exemplo em anexo)

No fim da aula, se der tempo, os poemas serão apresentados e lidos pelos mini poetas.

ESCRITA CRIATIVA

O USO DA MÚSICA COMO INSPIRAÇÃO POÉTICA

8) Assim como a cantora Carolina Deslandes, tens de dar asas à tua imaginação para a escrita do texto poético. Para esta criação poética, podes usar o teu telemóvel e os fones. Escolhe uma música calma, que transmita paz e tranquilidade, e ao som da mesma escreve um poema imitando a cantora.

UMA LEMBRANÇA FELIZ

Tinhas as mãos enrugadas
Lacrimjavam trabalho e suor
Mas as melhores carícias
Eram tuas, do melhor.

Eras alto e forte
Cabelo já grisalho
e para chamares a sorte
No campo tinhas um espantalho.
Não te sei lembrar sem chorar
Eras quem eu mais podia confiar
Andavas pelo vento
Andavas pela estrada
Ó meu querido avô
Eras quem eu mais gostava.

Eras da minha alma, da minha casa
Já nem sei de cor
Como era teu abraço
Quente e apertado?

E agora não te tenho, só te lembro
E gosto de te lembrar
Faz-me sorrir
Guarda um espacinho na tua nuvem
Um dia vou-te visitar.

Tinhas um corpo de lar
Fazias o melhor jantar
E às escondidas da mãe
Davas gomas, rebuçados, chupas
Só para nos adoçares.

E deitada no teu colo
Lembro-me dos programas da tv
Preferias sempre a RTP Memória.
É como tu minha estrela.
Também estarás sempre na minha.

Anexo XIX

Enunciado da estratégia H: “A poesia cura tudo”

A PE cumprimenta os alunos e abre a lição.

PE: O que estivemos a aprender ontem?

TURMA: Ontem aprendemos que na música também há poesia. Estivemos também a ouvir uma música calma para nos ajudar a fazer um poema.

PE: Muito bem! Hoje vamos começar por ler uma notícia.

A PE entrega a notícia à turma e solicita a um aluno voluntário que faça a leitura da mesma.

Após um diálogo de partilha sobre a mesma a PE propõe à turma a criação de um Poema “A poesia cura tudo”, na qual os alunos, assim como o médico da notícia receitava literatura, nós mini poetas vamos receitar poesia. Cada aluno

terá o papel de médico e irá redigir um poema onde pode curar uma doença. O poema deve ter 5 estrofes, dois recursos expressivos à escolha, uma rima cruzada, uma interpolada, uma emparelhada e 5 versos soltos ou brancos.

À medida que os alunos terminem a PE irá entregar um autocolante similar às vinhetas usadas pelos médicos, na qual, os alunos podem fazer uma assinatura de médico. O objetivo desta criação poética, é os alunos perceberem que realmente, a literatura, a poesia, é muito importante e que realmente pode salvar vidas.

Há um médico no Hospital dos Capuchos que receita jornais e revistas



Doentes internados no Hospital dos Capuchos, em Lisboa, mostram melhorias quando lhes é facultado o acesso a jornais e revistas. A intervenção visa estimular o paciente do ponto de vista cognitivo.

O internamento é preenchido quase exclusivamente por idosos com saúde debilitada e com múltiplas patologias. E há um médico que acredita que uma boa dose da receita para melhorar a saúde dos doentes reside na distribuição de jornais e revistas...

Não se pense, no entanto, que a escolha do material para leitura acontece ao acaso. Tal qual a prescrição de medicamentos, a seleção de matérias depende das necessidades. Há doentes a quem se destinam as palavras cruzadas, outros a política, outros as histórias com mais imagens ...

A história é dos doentes, mas o protagonista acaba por ser Miguel Macedo. Aos 24 anos, está a cumprir a formação geral — patamar entre o fim do curso de Medicina e o internato da especialidade. A ideia de começar a dar jornais aos doentes vem dos tempos de Erasmus, mais concretamente de um hospital de Itália, onde um paciente acabou por confessar que sentia falta de duas coisas: de um café e do jornal. Como não podia dar café ao doente — a norma do hospital era dar chá —, ofereceu o segundo. A reação foi de felicidade. Agora, tenta replicar em Lisboa a felicidade vista em Milão.

...

"Os jornais e as revistas não melhoram a pressão sanguínea, a saturação de oxigénio ou os níveis de açúcar, mas tornam os doentes mais colaborantes em intervenções menos prazerosas e mais ativos. Além disso, aumentam a adesão à terapêutica e melhoram a relação com a equipa clínica e com a família, e até o sono", descreve o médico...

Anexo XIX (cont.)

	<i>Descrição do medicamento</i>
A POESIA CURA TUDO DIREÇÃO GERAL DE CRIAÇÃO POÉTICA DELEGAÇÃO DE MINISTÉRIO DA POESIA Utente: Telemóvel: Morada: N.º de utente: Médico: Especialidade: Telemóvel: [N.º de cédula]  0 0 0 0 0 0 0 0 [Nome do Médico] Assinatura do médico: Data: Tomar de ____ até ____	