

M

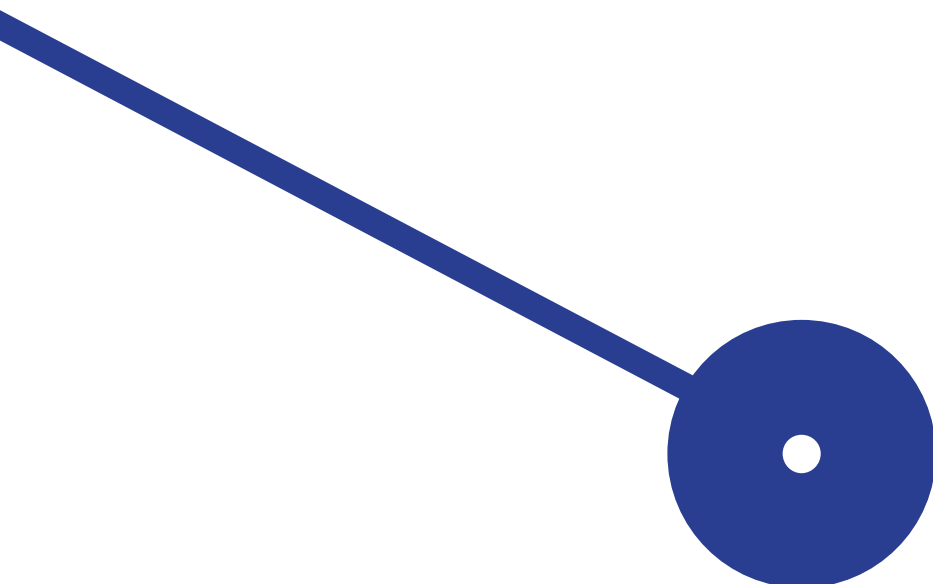
Mestrado

Mestrado em ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB

Notas que se ouvem, saberes que se constroem: um percurso pela formação docente

Mónica Maria Ribeiro Fernandes

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mónica Maria Ribeiro Fernandes

Notas que se ouvem, saberes que se constroem: um percurso pela formação docente

Relatório de Estágio

**Mestrado em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de português e História e Geografia de Portugal no
2.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof. Pedro Duarte

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mónica Maria Ribeiro Fernandes

**Notas que se ouvem, saberes que se constroem: um percurso pela
formação docente**

Relatório de Estágio

**Mestrado em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de português e História e Geografia de
Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof. Pedro Duarte

Professoras supervisoras:

Ana Sofia do Carmo Lopes

Cristina Maria Ferreira da Costa Ribeiro Maia

Inês da Conceição Pinto de Oliveira

Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, julho de 2025

“Tudo posso naquele que me fortalece”

Filipenses 4:13

AGRADECIMENTOS

Chegar a este momento é olhar e orgulhar-me de um caminho feito de entrega, dúvidas, superações e, acima de tudo, pessoas. Esta caminhada não se fez sozinha e é essa consciência, que dá ainda mais sentido a cada passo dado. O que aqui se apresenta é o reflexo de um percurso profundamente humano, onde cada gesto de apoio, cada palavra de ânimo e cada presença tiveram um peso marcante. Assim, deixo um agradecimento sentido a todos os que, de uma maneira ou outra, estiveram ao meu lado.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus Nosso Senhor, pela força, pela luz e pela presença constante. Foi na fé que encontrei amparo nos momentos mais difíceis e foi também, através dela, que mantive viva a esperança, mesmo quando o cansaço parecia maior do que eu.

Aos meus pais, agradeço de tal maneira que não cabe em palavras. São eles a minha base, o meu exemplo. São o pilar da minha vida e agradeço pelo apoio incondicional, pelos sacrifícios e pela confiança que sempre depositaram em mim. Este percurso só foi possível porque tive o vosso amor como alicerce. Não seria possível sem vós. Este trabalho é também vosso.

Aos meus irmãos, Nelson e Isabel, obrigada por estarem sempre ao meu lado com afeto e com orgulho de mim. Agradeço por serem sempre presença, apoio e colo. Obrigada por acreditarem em mim mesmo quando eu própria duvidava, por cada palavra, gesto e incentivo ao longo desta caminhada.

Ao Pedro, meu companheiro de vida, obrigada por estares sempre ao meu lado, com paciência, compreensão, amor e pela palavra certa nos dias incertos. Foste colo, força e tranquilidade, mesmo nos momentos em que nem eu sabia onde me agarrar.

Ao Tiago, meu eterno amigo de curso, obrigada por seres um dos pilares desta jornada. Por seres presença, gargalhada e partilha. A tua amizade atravessou esta etapa comigo, e ter-te a meu lado no estágio tornou tudo mais leve e mais possível. Crescemos juntos neste percurso e isso ficará sempre marcado em mim.

Aos amigos e amigas de licenciatura, que fizeram parte do meu percurso pela formação docente e que continuam presentes na minha vida. Obrigada por todas as conversas, pelas partilhas, pelos momentos vividos e pela amizade que resiste ao tempo.

Ao meu orientador de tese, professor Pedro Duarte, agradeço pela disponibilidade, pelos ensinamentos e pela confiança. A sua orientação foi fundamental para a concretização deste trabalho e permitiu-me crescer como futura professora.

Às professoras supervisoras, agradeço por todo o apoio, exigência e partilha. Pelo acompanhamento e por acreditarem na minha evolução. Cada comentário e cada sugestão foram essenciais para a prática que levo comigo.

A todas as professoras cooperantes com quem tive o privilégio de trabalhar, o meu sincero reconhecimento. Obrigada por me abrirem as portas da vossa sala de aula, por me deixarem fazer parte da vossa realidade e por me ensinarem com o vosso exemplo. Em especial, à professora Conceição. Obrigada por me receber com generosidade, por me inspirar e por me mostrar o que significa ensinar com o coração.

Por fim, a todos os que, de alguma forma, me ouviram, me animaram, me acolheram num desabafo: o meu obrigada. Não esqueço nenhuma palavra, nenhum gesto, nenhum ombro amigo. Sei que não cheguei aqui sozinha, e por isso, levo-vos comigo, com imensa gratidão.

RESUMO ANALÍTICO

Este Relatório de Estágio insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida no contexto do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Assume-se como parte integrante da avaliação final do percurso formativo, refletindo as aprendizagens, as decisões pedagógicas e os desafios vivenciados ao longo do estágio realizado em ambos os ciclos.

O presente documento procura articular teoria e prática, numa perspetiva reflexiva e investigativa, valorizando o papel do professor como agente de mudança, mediador do currículo e promotor de aprendizagens significativas. Ao longo da intervenção pedagógica, foram desenvolvidas diversas aulas, bem como atividades com a comunidade educativa, reforçando o compromisso com uma escola centrada nos alunos.

Além disso, a dimensão investigativa assumiu um lugar central com a conceção, execução e análise de um projeto de investigação-ação desenvolvido no 2.º Ciclo do Ensino Básico, onde se explorou a influência da música como promotor de aprendizagens na área disciplinar de Português. Este projeto permitiu compreender de que forma recursos artísticos, como a música, podem tornar a aprendizagem mais significativa, promovendo o desenvolvimento linguístico, a expressão oral e a participação ativa dos alunos. Este relatório constitui, assim, o culminar de um percurso de formação que se construiu entre a prática, a reflexão e o compromisso profissional com uma docência consciente, ética e transformadora.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-ação; Música e aprendizagem; Português; Formação docente.

ABSTRACT

This Internship Report is part of the Supervised Teaching Practice developed within the framework of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education. It constitutes an integral part of the final assessment of the training process, reflecting the learning outcomes, pedagogical decisions and challenges experienced during the internship across both teaching levels.

This document seeks to bridge theory and practice through a reflective and investigative approach, highlighting the teacher's role as an agent of change, curriculum mediator and promoter of meaningful learning. Throughout the pedagogical intervention, various lessons and activities involving the educational community were carried out, reinforcing the commitment to a student-centred school.

Moreover, the research component assumed a central role through the design, implementation and analysis of an action-research project developed in the 2nd Cycle of Basic Education, exploring the influence of music as a promoter of learning in the Portuguese subject area. This project made it possible to understand how artistic resources, such as music, can foster more meaningful learning, promoting linguistic development, oral expression and active student participation. This report therefore marks the culmination of a training journey built on practice, reflection and professional commitment to a conscious, ethical and transformative teaching practice.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Action-Research; Music and Learning; Portuguese; Teacher Education

LISTA DE SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AS – Articulação de Saberes

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo(s) do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional da Educação

DGE – Direção Geral da Educação

ESE – Escola Superior de Educação

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

HGP – História e Geografia de Portugal

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

MAB – Material Multibásico

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UD – Unidade Didática

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	3
1.1. A EDUCAÇÃO E AS SUAS MUDANÇAS	3
1.2. FORMAÇÃO DOCENTE	6
1.3. PROFESSOR REFLEXIVO E INVESTIGADOR	8
1.4. SER PROFESSOR(A)	11
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	13
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	13
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA DO 2.º CEB	17
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DO 6.º ANO	18
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA DO 1.º CEB	21
2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 3.º ANO	23
3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA	26
3.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB	28
3.1.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS	30
3.1.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	36
3.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB	41
3.3. PROJETOS E AÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR	52
4. A MÚSICA COMO PROMOTORA DE APRENDIZAGENS NO 2.º CEB	59
4.1. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS	61
4.2. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	62
4.2.1. A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS	65
4.3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	67
4.4. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS	72
4.5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	83
4.5.1. GRUPO FOCAL	83
4.5.2. ANÁLISE INTEGRADA	88
4.6. REFLEXÃO SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94

REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS	104
APÊNDICES	107

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Aulas lecionadas na área de Português no 2.º CEB.....	31
Tabela 2 - Aulas lecionadas de HGP no 2.ºCEB.....	37
Tabela 3 - Aulas lecionadas no decorrer da PES no 1.º CEB, mais focadas nas componentes curriculares de Português e Estudo do Meio	44
Tabela 4 - Aulas lecionadas no decorrer da PES no 1.º CEB, articulando saberes de forma mais explícita.....	47
Tabela 5 - Primeira sessão dinamizada no âmbito do projeto de investigação.....	73
Tabela 6 - Segunda sessão dinamizada no âmbito do projeto de investigação.....	76
Tabela 7 - Terceira sessão dinamizada no âmbito do projeto de investigação	78
Tabela 8 - Quarta sessão dinamizada no âmbito do projeto de investigação	80
Tabela 9 – Alguns dos dados recolhidos durante a realização de grupo focal	83
Tabela 10 - Dados recolhidos através do grupo focal	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - A Maior Flor da turma construída	51
Figura 2 - Quadras de S. Martinho	53
Figura 3 - Exemplo de um conto de Natal elaborado por um aluno.....	54
Figura 4 - Árvore temática construída.....	54
Figura 5 - Registos fotográficos da preparação da Feirinha da Primavera	56

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A - Projeto de Investigação: Sessão do dia 22 de outubro de 2024.....	107
Apêndice B - Projeto de Investigação: Sessão do dia 20 de novembro de 2024	109
Apêndice C - Projeto de Investigação: Sessão do dia 4 de dezembro de 2024.....	111
Apêndice D - Projeto de Investigação: Sessão do dia 08 de maio de 2025.....	112
Apêndice E - Projeto de Investigação: Guião para o Grupo Focal.....	115

INTRODUÇÃO

A realização deste Relatório Final representa o culminar de um percurso formativo que integrou o estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), nos contextos do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). É a oportunidade de dar sentido ao percurso vivido durante a formação inicial como futura professora. Este percurso foi vivido num ano letivo intenso, repleto de desafios, aprendizagens e crescimento pessoal e profissional. Ao longo deste trajeto, fui consolidando uma visão mais consciente e crítica sobre o que significa ser professora, o papel da escola e as exigências de uma educação orientada para a inclusão, a autonomia e a formação integral dos alunos.

Partindo da experiência prática em sala de aula, e das reflexões suscitadas pela intervenção pedagógica, este Relatório propõe-se articular teoria e prática, valorizando uma abordagem reflexiva sobre a construção da identidade docente. Com base numa metodologia de natureza qualitativa, e através da análise de práticas desenvolvidas nos dois ciclos, este trabalho procura ilustrar como a formação inicial de professores pode, e deve, ser pensada como um processo contínuo, dinâmico e situado, em que o professor se constrói a partir da investigação, da ação e da reflexão constante.

Este documento organiza-se em quatro capítulos principais, aos quais acrescem as considerações finais. O primeiro capítulo, *Enquadramento Curricular e Profissional*, procura situar o percurso formativo no contexto das transformações educativas vividas nas últimas décadas, refletindo sobre a evolução do ensino em Portugal e os principais documentos estruturantes da política educativa atual. São abordados temas como a formação docente, o papel do professor reflexivo e investigador, e uma reflexão pessoal sobre o ser professor(a). Este capítulo estabelece, assim, a base teórica e política que sustenta toda a intervenção pedagógica desenvolvida.

O segundo capítulo, *Caracterização do Contexto Educativo*, foca-se na apresentação dos contextos onde decorreu a PES. São descritas, de forma detalhada, as características do agrupamento de escolas, das duas escolas básicas envolvidas e das turmas acompanhadas ao longo do ano letivo 2024/2025. Esta caracterização permite compreender as especificidades

de cada realidade, justificando opções metodológicas e estratégias pedagógicas que tiveram em conta os alunos concretos, os desafios identificados e os recursos disponíveis.

No terceiro capítulo, *Reflexão sobre a Prática Educativa*, desenvolve-se a análise das práticas pedagógicas realizadas em ambos os ciclos de ensino. Através da organização em subcapítulos, são apresentadas e analisadas as aulas implementadas nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, bem como no contexto do 1.º CEB, com destaque para a intencionalidade didática, as metodologias utilizadas e a progressão das aprendizagens. Neste capítulo, são também evidenciados os projetos e ações desenvolvidos no seio da comunidade escolar.

O quarto e último capítulo, *A Música como Promotora de Aprendizagens no 2.º CEB*, resulta do projeto de investigação desenvolvido em contexto de estágio e visa compreender o impacto da música enquanto promotor de aprendizagens nas aulas de Português, numa turma articulada do 2.º CEB. Com base numa questão de partida específica – *de que forma a integração de música nas aulas de Português pode envolver os estudantes na aprendizagem no 2.º CEB e no ensino articulado da música?* –, são apresentados os objetivos, a fundamentação teórica, a metodologia utilizada e os resultados obtidos. Através da análise dos dados recolhidos, é possível perceber como a música contribuiu para aumentar a motivação dos alunos, melhorar a sua concentração e apoiar o desenvolvimento de competências linguísticas.

Este relatório final encerra com as considerações finais, onde são apresentadas as aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo. Procurou-se, ao longo de todo o trabalho, assumir uma postura reflexiva, ética e comprometida com uma prática docente transformadora, assente na escuta, na investigação e no desejo constante de evoluir.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

A profissão docente insere-se num campo em constante transformação, profundamente marcado pelas mudanças sociais, culturais, políticas que atravessam o mundo atual. Neste contexto, torna-se essencial refletir sobre o modo como a docência se estrutura curricularmente e se constrói profissionalmente, integrando os contributos da formação, da prática pedagógica e da reflexão crítica sobre o ser e o fazer, do professor.

Este capítulo propõe-se, assim, a traçar uma reflexão fundamentada sobre o enquadramento curricular e profissional da docência em Portugal, considerando o percurso evolutivo da educação, os modelos e princípios que orientam a formação de professores, as exigências colocadas ao docente enquanto profissional reflexivo e investigador e os desafios identitários, éticos e sociais do exercício da profissão.

Ao longo deste capítulo, abordam-se quatro eixos centrais que sustentam o exercício da docência como profissão intelectual e ética: a evolução da educação; os fundamentos e desafios da formação docente; o professor enquanto profissional reflexivo e investigador; e, por fim, uma reflexão pessoal e crítica sobre o que significa, de uma perspetiva mais pessoal, ser professor(a).

1.1. A EDUCAÇÃO E AS SUAS MUDANÇAS

O percurso da educação em Portugal espelha uma evolução marcada por transformações profundas, sempre muito ligadas ao contexto político, social e cultural do país. A Revolução de Abril de 1974 representou um verdadeiro ponto de viragem, ao abrir caminho a uma escola mais democrática, centrada no aluno e comprometida com a participação de todos. A consagração do direito à educação gratuita, obrigatória e universal na Constituição da República Portuguesa (1976) não foi apenas um marco legal, mas sobretudo uma afirmação de compromisso com uma escola voltada para a justiça social e a inclusão, como refere Oliveira-Formosinho (1998), uma escola que deixasse de ser privilégio de alguns, passando a ser de todos.

Ainda assim, esta mudança não se concretizou de forma imediata. Muitos dos traços do antigo ensino *primário* — como a rigidez curricular, o enfoque excessivo na memorização e na transmissão de conteúdos, e a escassa valorização da participação dos alunos — mantiveram-se durante algum tempo, mesmo após a criação do ensino básico. Tal como refere Oliveira-Formosinho (1998), esta transição exigiu tempo, investimento e, acima de tudo, uma nova visão sobre o papel da escola, uma visão que valorizasse a diversidade, a equidade e a autonomia das escolas como pilares da mudança.

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) veio dar novo fôlego a essa transformação, ao estruturar a escolaridade obrigatória em três ciclos, promovendo uma visão mais articulada e coerente do percurso escolar. Este modelo permitiu adaptar as metodologias e os conteúdos às diferentes fases de desenvolvimento dos alunos, promovendo práticas mais intencionais. Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 55/2018 aprofundou essa lógica, apostando numa maior flexibilidade curricular, em aprendizagens essenciais e na autonomia pedagógica. Este decreto introduz uma nova abordagem à gestão do currículo, desafiando os professores a pensarem, em conjunto, os caminhos possíveis para uma aprendizagem mais significativa.

A par das mudanças legislativas, destacam-se dois documentos fundamentais que sustentam estas transformações: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho n.º 6478/2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE) (DGE, 2018). O primeiro define as competências e valores que devem ser promovidos ao longo da escolaridade — entre eles, o pensamento crítico, a criatividade, a responsabilidade e a autonomia. Já as Aprendizagens Essenciais indicam os conhecimentos e capacidades fundamentais a desenvolver em cada área disciplinar, permitindo assegurar a coerência e equidade curricular a nível nacional, sem comprometer a liberdade de ação dos professores. Estes documentos apontam, claramente, para uma visão da educação como um processo intencional, global e centrado nos alunos.

Neste percurso de mudança, ganha especial destaque a noção de continuidade educativa. Maria do Céu Roldão (2009) propõe que se pense a educação de base como um processo que se estende dos 0 aos 12 anos, integrando a educação pré-escolar e o ensino básico. Esta proposta desafia a fragmentação entre ciclos e valoriza a articulação dos diferentes momentos

educativos, investindo numa educação mais coerente e ajustada aos ritmos das crianças. Ao pensar neste percurso como um todo, é possível conceber uma escola mais atenta ao desenvolvimento integral do aluno, tanto ao nível cognitivo como afetivo e social.

Estas ideias encontram tradução prática em projetos como o “Repensar os Currículos”, dinamizado por Isabel Alarcão (2017), que procurou incentivar as escolas a desenvolver propostas pedagógicas mais centradas na experiência dos alunos, na interdisciplinaridade e no trabalho colaborativo. Esta iniciativa destaca a importância da reflexão docente, da articulação entre saberes e da inovação pedagógica como pontos-chave para transformar o currículo e a escola. A inovação curricular, como refere Alarcão (2017), não passa tanto pela criação de novos conteúdos, mas antes pela forma como se pensa o ensino e se cria espaço para uma aprendizagem mais ativa e intencional.

Também Duarte (2021) chama a atenção para o papel central do professor na construção do currículo. O autor defende que o currículo deve ser encarado como um projeto político e pedagógico em constante construção, onde as decisões públicas e as escolhas do quotidiano se entrelaçam. Segundo esta visão, cabe aos professores assumir uma postura crítica, reflexiva e comprometida com os contextos onde atuam, valorizando as identidades dos alunos e as culturas locais. Pensar o currículo, é pensar na escola como um lugar de relações e de possibilidades.

Deste modo, a evolução da educação em Portugal não se resume à atualização de leis ou à reorganização administrativa. Trata-se de um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas e da missão da escola enquanto espaço democrático. O professor, como mediador do currículo, assume um papel fundamental, não apenas como transmissor de saberes, mas como profissional atento, reflexivo e comprometido com o crescimento integral de cada aluno e com a construção de uma escola que prepare para o futuro, sem deixar ninguém para trás.

1.2. FORMAÇÃO DOCENTE

Ao longo deste século, a formação de professores tem vindo a adaptar-se às novas exigências do sistema educativo e ao papel cada vez mais exigente e multifacetado do professor na sociedade atual. Como sublinha Flores (2022), formar professores exige compreender as dinâmicas sociais e culturais em que a escola se insere, valorizando percursos formativos que promovam pensamento crítico, compromisso e desenvolvimento profissional contínuo. A formação deve permitir não só o crescimento pessoal e profissional dos professores, como também contribuir para a melhoria da escola enquanto organização viva. Ao refletir sobre estas ideias, reconheço que o meu percurso enquanto professora em formação, não pode ser entendido apenas como uma sequência de aprendizagens técnicas ou teóricas. É, também, um processo de transformação pessoal, em que vou crescendo como cidadã crítica e como alguém que quer fazer parte ativa de uma escola mais humana e com significado. Por isso, faz sentido encarar a formação docente como um caminho que passa por três planos: a construção da identidade profissional, o amadurecimento pessoal e o contributo para a inovação educativa.

Roldão (2006) reforça esta perspetiva, ao defender que o saber docente vai muito além da componente técnica. Segundo a autora, o verdadeiro saber profissional nasce da relação entre teoria e prática, e é moldado pelas experiências vividas, pelo contexto em que se atua e pela capacidade de refletir criticamente sobre o que se faz. Esta ideia faz ainda mais sentido quando penso nas aprendizagens que fui fazendo durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES): é na sala de aula, com os alunos, nos erros e nas conquistas, que a teoria se torna real e adquire verdadeiro valor. Marcelo (2009) também alerta para a importância de formar professores capazes de pensar sobre aquilo que fazem, de atuarem com autonomia e sentido de responsabilidade. Estas perspetivas fizeram-me perceber que desenvolver uma identidade profissional exige um olhar constante sobre a nossa prática e uma postura aberta à mudança.

Day (2002) acrescenta que esta identidade vai-se construindo de forma gradual, influenciada pelas experiências, pelas relações e pelos contextos. Esta ideia ajudou-me a relativizar as dúvidas e inseguranças com que me deparei nos primeiros tempos da prática pedagógica. Em vez de procurar uma imagem fixa de “boa professora”, compreendi que a identidade

profissional vai-se desenvolvendo aos poucos e que essa construção contínua é natural e necessária para o meu crescimento profissional.

Formosinho (2009), por sua vez, chama a atenção para os limites dos modelos demasiado expositivos na formação inicial, propondo metodologias mais ativas e ligadas à prática real. Também Alarcão (2000) insiste na importância de conhecer profundamente a didática própria de cada área, mas sublinha que o processo de formação vai além da técnica: é profundamente humano. A autora realça que, no contacto direto com os conteúdos, com os alunos e com os imprevistos do quotidiano, o professor constrói o seu papel com sensibilidade, escuta e compromisso. Esta perspetiva humanizante aproxima-se de uma formação que considera o outro e que reconhece a docência como um exercício de consciência e empatia.

Estas ideias estão alinhadas com os documentos que orientam a escola em Portugal. O PASEO (DGE, 2017), por exemplo, aponta para a formação de alunos críticos, criativos e autónomos. Isto só é possível se os professores tiverem uma formação sólida, que os prepare para lidar com diferentes realidades e necessidades. Hoje, ser professor(a) é muito mais do que transmitir conhecimentos. É saber criar condições para que cada aluno possa aprender com sentido. As AE (DGE, 2018) reforçam esta lógica, ao definirem os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver em cada área disciplinar, mas sempre com margem para que o professor adapte o currículo à sua turma, ao seu contexto.

Neste sentido, a formação de professores não termina com a formação inicial. Como lembra Pires (2016), ensinar é uma prática situada, que está sempre em transformação e que exige um compromisso com a formação contínua. A escola não é um espaço fechado, e o mundo não é estático. Por isso, torna-se essencial que o professor continue a atualizar-se ao longo da sua carreira, não só para acompanhar as mudanças educativas e pedagógicas, mas também para se manter próximo do que os alunos vivem e sentem. Como refere Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente deve apoiar-se num processo contínuo que promova a reflexão, o confronto com novas realidades e a capacidade de dar resposta(s), de forma consciente e crítica, aos desafios da sociedade atual.

Roldão (2006) reforça esta ideia ao defender que o saber docente não é apenas o domínio teórico, mas uma construção que resulta da experiência e da capacidade de leitura dos contextos, onde se cruzam a cultura dos alunos, os seus interesses, e o mundo em constante mudança em que crescem. Neste sentido, a formação contínua, é o caminho para que o professor possa ensinar com sentido e intervir com atualidade. Acredito, por isso, que formar professores não passa apenas por lhes dar ferramentas técnicas. É preparar pessoas conscientes da missão ética que assumem na construção de uma escola inclusiva, democrática e atenta às transformações da sociedade. Ensinar com sentido e intervir com atualidade. Essa intencionalidade educativa exige que o professor vá além da aplicação de métodos, adotando uma postura de permanente reflexão e ação.

1.3. PROFESSOR REFLEXIVO E INVESTIGADOR

É neste contexto que se afirma a figura do professor reflexivo e investigador. A prática docente, hoje, reclama um profissional que não apenas executa, mas que pensa, analisa e questiona. Um professor que transforma a experiência em conhecimento, numa lógica de melhoria contínua da prática educativa. Esta postura, amplamente discutida no pensamento pedagógico contemporâneo, reconhece no professor um executor de decisões curriculares, mas também um profissional que pensa sobre a sua ação, analisa os contextos em que atua e assume um compromisso com a melhoria contínua das práticas educativas.

Esta abordagem é sustentada por autores como Isabel Alarcão (2000), que desenvolve a noção de *professor-investigador*. Para esta autora, o ato de ensinar deve estar apoiado num processo de reflexão-ação-reflexão, em que o professor observa, regista, problematiza e reconstrói o seu percurso pedagógico. A reflexão torna-se, assim, o centro da ação docente, não apenas enquanto estratégia de melhoria, mas enquanto atitude profissional que permite dar sentido à prática.

Refletir sobre a prática significa, portanto, questionar as decisões tomadas em sala de aula, interpretar as reações dos alunos, ajustar estratégias, e, sempre que necessário, reformular. Como sublinha Pires (2016), a investigação na prática docente não se esgota em estudos formais, pode e deve passar pela observação sistemática, pela análise crítica do quotidiano

escolar e pela produção de saberes pedagógicos situados. Esta postura investigativa permite ao professor adaptar-se às necessidades dos alunos, respondendo de forma mais intencional e consciente aos desafios da escola.

Também Nóvoa (2001) reforça esta ideia, ao afirmar que a profissionalidade docente constrói-se na relação entre autonomia, reflexão e colaboração. O professor deve ser capaz de produzir conhecimento sobre o seu próprio ensino, reconstruindo permanentemente a sua identidade profissional com base numa atitude crítica e investigadora. Esta perspetiva aproxima-se do que Marcelo (2009) considera serem os três pilares do desenvolvimento profissional: a aprendizagem ao longo da vida, a colaboração entre pares e a prática reflexiva. Neste quadro, o professor-investigador deixa de ser apenas um técnico aplicador e passa a ser construtor de saberes educativos, capaz de influenciar positivamente a cultura pedagógica da escola.

Para que esta postura reflexiva se concretize, importa garantir condições que favoreçam o trabalho colaborativo, o tempo para pensar a prática e os espaços para a partilha entre docentes. A investigação no terreno educativo, ao ser pensada como prática situada, contribui para o crescimento do professor e para a melhoria da escola como organização. A sistematização de dados, a análise de resultados, a discussão em equipa e a experimentação de novas estratégias tornam-se, assim, elementos essenciais da construção de uma cultura profissional crítica e inovadora (Machado e Alves, 2018).

Ainda assim, a consolidação deste paradigma enfrenta vários obstáculos, como a carga burocrática, o isolamento profissional ou a escassez de tempo para a formação contínua. Para ultrapassar estas limitações, torna-se fundamental que as políticas educativas reconheçam a importância do professor reflexivo e criem condições estruturais que sustentem práticas de supervisão, co-ensino, formação colaborativa e investigação-ação.

Neste sentido, importa referir a importância de renovar a conceptualização do professor investigador, situando-o também no campo da escuta ética e da rutura com o senso comum. Como propõem Lopes e Silva (2021), a prática educativa crítica requer uma escuta ativa da escola e dos seus sujeitos, o que implica disponibilidade para compreender a diversidade,

questionar a normatividade e agir pedagogicamente com base em pressupostos éticos e transformadores.

De igual forma, Oliveira e Morgado (2020) sublinham que a investigação no contexto da prática educativa contemporânea não se pode dissociar da pluralidade metodológica e da problematização constante da realidade escolar. A investigação, quando feita com intencionalidade e articulação com a ação, pode constituir-se como ferramenta privilegiada para o desenvolvimento profissional.

Adicionalmente, Pinto (2021) reforça que o currículo e a prática reflexiva são inseparáveis num tempo em que a escola enfrenta novos desafios sociais e culturais. A prática investigativa, neste cenário, deve ser capaz de articular teoria, contexto e valores, de forma a dar resposta a realidades complexas e em constante mudança.

Neste sentido, a prática pedagógica transforma-se num espaço privilegiado de aprendizagem profissional, onde o conhecimento é construído a partir da experiência e da reflexão sobre essa mesma experiência. É na capacidade de pensar, de agir com intenção e de aprender com e através da ação que se enraíza a profissionalidade docente.

Ao longo da minha prática letiva, fui compreendendo que refletir sobre aquilo que se ensina e sobre a forma como se ensina é, na verdade, tão importante como o conteúdo em si. A análise dos momentos de sucesso, mas também das fragilidades da intervenção, permitiu-me identificar caminhos de melhoria, ajustar metodologias e, acima de tudo, olhar para o processo educativo com maior consciência. Esta postura reflexiva, ancorada na observação, no registo e na partilha, revelou-se essencial para o meu crescimento profissional. Ao pensar sobre a prática, dei por mim a aprender com ela. Tal como defende Alarcão (2000), a sala de aula deixou de ser apenas um lugar de aplicação de saberes, passando a ser, também, um espaço de questionamento, de construção de sentido e de investigação pedagógica.

1.4. SER PROFESSOR(A)

Mais do que uma profissão, a docência é um compromisso com o outro, com o conhecimento e com a possibilidade real de transformação. É aceitar, todos os dias, a responsabilidade de acompanhar caminhos, provocar descobertas e construir pontes entre o que se sabe e o que ainda se está a aprender. Como destaca Freire (1996), ser professor é reconhecer que ensinar é, também, aprender.

Este percurso constrói-se num equilíbrio constante entre a formação e a experiência, entre o ideal e o real, entre os desafios e aquilo em que acreditamos. Mendes e Baccon (2015) referem que a docência se define pelas competências técnicas, e, sobretudo, pelos valores, pelas atitudes e pelas relações que se constroem no quotidiano da escola. Ensinar deve ser feito com ética e com empatia.

Tal como defende Da Cunha (2008), ser professor(a) não se limita ao ato de exercer uma profissão, mas o de “ser” nessa profissão. A identidade docente constrói-se nas relações, com os alunos, com os colegas, com o mundo e com o nosso próprio percurso. E essa construção não é linear, pois é feita de aprendizagens onde é possível a oportunidade de rever e repensar a prática.

Esta profissão exige encontrar um equilíbrio entre razão e emoção, entre firmeza e escuta, entre planificação e criatividade. Como refere Alarcão (2000), o professor não é apenas técnico nem apenas artista. A técnica dá-lhe estrutura, e a criatividade oferece-lhe liberdade. Mas é na união entre estas dimensões — no equilíbrio entre o rigor do planeamento e a intuição pedagógica, que reside a essência da ação docente. É um profissional reflexivo, que atua com consciência, sensibilidade e intenção. É precisamente nesta articulação entre saber, ser e fazer que reside a verdadeira profissão docente.

Nesta profissão, é necessário enfrentar inúmeros desafios. O cansaço acumulado, a sobrecarga burocrática, a pressão sobre os resultados e a atual desvalorização social da profissão têm impacto direto na motivação e bem-estar dos professores (Esteve, 1992; Day, 2002). Estes fatores, frequentemente mencionados em estudos sobre *burnout* e mal-estar

docente, podem desviar o foco da vocação inicial e afetar a qualidade da prática educativa. Tudo isto pode, por vezes, afastar-nos do sentido inicial que nos trouxe à docência. É por isso que acredito que é necessário resgatar uma visão mais humana da docência. Uma visão onde o professor seja reconhecido como alguém que pensa, que sente, que experimenta e que constrói, com os outros, ambientes de aprendizagem com significado. Como defendia Bruner (2000), o professor é alguém que cultiva a compreensão, a escuta e o sentido. Refletir sobre isto, é aceitar que crescer com os alunos é parte essencial do caminho do professor. A escola é um espaço onde não se ensina apenas conteúdos, mas onde se vive, se partilha e se aprende em conjunto. Como recorda Freire (1974, p.93): “Temos que nos lembrar de que toda a ação educativa deve ser feita no sentido de levar o homem a refletir sobre o seu papel no mundo e, assim, ser capaz de mudar este mundo e a si próprio.” É nessa possibilidade pedagógica e transformadora, que reside esta profissão.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O presente capítulo destina-se à caracterização do contexto educativo no qual decorreu a PES. Primeiramente estará presente a caracterização do agrupamento em que as instituições estavam inseridas. De seguida, a caracterização das escolas e por fim, das turmas intervenientes, do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

A observação que tive oportunidade de realizar devido à PES e a minha posterior implicação nestes contextos permitiram-me presenciar e analisar as fragilidades e potencialidades das instituições e refletir no que diz respeito às estratégias e metodologias. Assim, a observação e registo são aspetos imprescindíveis para uma atividade docente eficaz, permitindo adequar a atividade do professor ao contexto e dar resposta às especificidades do mesmo. Para a concretização do exposto foi necessário recorrer à consulta de dois documentos estruturantes centrais do contexto, nomeadamente, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEA) e o Regulamento Interno.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

O agrupamento de escolas que me acolheu reúne diversas instituições de ensino que oferecem formação desde a educação pré-escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Esta estrutura organizacional visa garantir uma transição educativa integrada e articulada entre os diferentes níveis educativos, proporcionando um percurso contínuo e alinhado às necessidades dos seus alunos.

A sede do agrupamento de escolas encontra-se no concelho de Valongo, onde estão concentradas as funções administrativas e de gestão institucional. Este estabelecimento, além de desempenhar um papel central na coordenação do agrupamento, dispõe de instalações adequadas para o desenvolvimento de atividades letivas e não letivas, como salas de aula equipadas com tecnologias de apoio à aprendizagem, biblioteca escolar integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, sala polivalente para eventos culturais e pedagógicos, laboratório de ciências, salas de informática, refeitório, espaços exteriores para prática desportiva e

recreativa, e ainda um espaço reservado para o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Tais espaços incluem áreas pedagógicas modernas, zonas recreativas e recursos que permitem atender às especificidades de uma comunidade escolar diversificada e em constante evolução.

Como já foi identificado, o funcionamento do agrupamento é norteado por dois documentos fundamentais: o Projeto Educativo e o Regulamento Interno¹. O Projeto Educativo constitui o principal guia estratégico para as ações pedagógicas, organizacionais e comunitárias, refletindo as metas e os valores que sustentam o trabalho desenvolvido em todas as unidades escolares. Alinhado com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, com alterações introduzidas pela Lei n.º 85/2009), assume como prioridades a promoção do sucesso escolar, a inclusão social e a valorização da cidadania ativa. De acordo com o Projeto Educativo (2023, p.5), o agrupamento visa "promover uma educação que permita o desenvolvimento integral dos alunos, garantindo o acesso a oportunidades equitativas e a construção de um percurso de aprendizagem significativo".

Complementando o Projeto Educativo, o Regulamento Interno estabelece as normas que regem o funcionamento do agrupamento, definindo os direitos, deveres e responsabilidades de todos os elementos da comunidade escolar. Este documento também regula as práticas de convivência e disciplina, essenciais para a construção de um ambiente educativo harmonioso e propício às aprendizagens. Tal como referido no documento, "a aplicação de regras claras e justas visa não apenas assegurar a ordem no quotidiano escolar, mas também fomentar uma cultura de responsabilidade e respeito mútuo" (Regulamento Interno, 2023, p.4)

Para Freire (1996), um projeto educativo deve refletir o compromisso da escola com a transformação social, servindo como um guia para práticas inclusivas e emancipadoras. Nesse sentido, o Projeto Educativo do agrupamento estabelece como prioridades o sucesso escolar, a inclusão e o desenvolvimento de competências transversais, como autonomia, criatividade e pensamento crítico. Tal como mencionado no documento: "A escola assume-se como um

¹ Por motivos de privacidade, opta-se por não incluir nas referências, os documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas (Projeto Educativo, Regulamento Interno), utilizados como fontes internas no decorrer da prática.

espaço de crescimento, onde se estimula o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos" (Projeto Educativo, 2023, p. 5).

O Regulamento Interno, por sua vez, regula as normas de convivência e o funcionamento das atividades escolares, assegurando um ambiente harmonioso e disciplinado. De acordo com o regulamento: "A aplicação de regras claras contribui para criar um ambiente educativo inclusivo e promotor de aprendizagens significativas" (Regulamento Interno, 2023). Segundo Sampaio (2023), normas bem definidas ajudam a consolidar valores de respeito, responsabilidade e civismo, essenciais para a formação integral do estudante.

O Regulamento Interno complementa, ainda, o Projeto Educativo ao estabelecer os princípios de funcionamento do agrupamento, definindo os direitos e deveres dos diferentes membros da comunidade educativa. Regula também as normas de convivência e as estratégias de mediação de conflitos, com o objetivo de assegurar um clima escolar favorável à aprendizagem. Conforme referido: "A aplicação de regras claras e justas visa não apenas assegurar a ordem no quotidiano escolar, mas também fomentar uma cultura de responsabilidade e respeito mútuo" (Regulamento Interno, 2023, p. 8). O agrupamento também está comprometido com a implementação de projetos educativos inovadores e interdisciplinares, que incentivam a articulação curricular e promovem aprendizagens significativas. Estas iniciativas incluem atividades em parceria com a comunidade local e entidades externas, valorizando o envolvimento ativo de alunos, docentes e encarregados de educação na construção de uma escola mais aberta e participativa.

De modo a complementar o mencionado, importa destacar que, em concordância com o PASEO, as estratégias do agrupamento estão orientadas para o desenvolvimento de competências transversais, como o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e o trabalho colaborativo, através de diferentes estratégias e projetos. Estas incluem a promoção de metodologias ativas, como o trabalho por projetos e o ensino experimental; o incentivo à participação em clubes escolares e concursos externos; a valorização do trabalho interdisciplinar; e a criação de contextos de aprendizagem significativos, muitas vezes associados ao meio local, à cultura e à cidadania. O agrupamento investe, ainda, na formação contínua dos docentes para reforçar estas práticas e fomentar uma cultura de inovação

pedagógica, entendida como a adoção de abordagens didáticas centradas no aluno, que favoreçam a autonomia, a criatividade e a construção colaborativa do saber.

Segundo Alarcão (2000), inovar em educação não se trata apenas de introduzir novos métodos, mas também de repensar criticamente as finalidades e os modos de ensinar, com base em práticas reflexivas que respondam aos desafios específicos de cada contexto educativo. Estas competências são fundamentais para preparar os alunos para os desafios do século XXI, possibilitando-lhes não apenas alcançar sucesso escolar, isto é, uma aprendizagem significativa e duradoura, mas também desenvolver uma consciência crítica e participativa. Trata-se de formar cidadãos ativos, como propõe o PASEO (DGE, 2017), capazes de intervir responsabilmente na sociedade e contribuir para o bem comum.

O descrito evidencia como Agrupamento assume um compromisso com uma educação de qualidade, que respeita as singularidades dos alunos e promove o seu desenvolvimento integral. A gestão integrada e as ações pedagógicas, sustentadas por princípios de inclusão, de cidadania e de equidade - entendidos como o compromisso de garantir a todos os alunos o direito de aprender com dignidade (inclusão), de formar sujeitos ativos e participativos na sociedade (cidadania) e de oferecer oportunidades ajustadas às suas necessidades e contextos (equidade) — refletem o empenho em criar um ambiente educativo dinâmico e transformador, alinhado com as exigências de uma sociedade em constante mudança.

Estas exigências encontram-se também articuladas com as particularidades da comunidade educativa do agrupamento, marcada por uma diversidade social, cultural e económica que se traduz em múltiplas realidades familiares, linguísticas e experiências escolares. Essa diversidade exige práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas, capazes de responder às necessidades de todos os alunos. Este ambiente multicultural, embora desafiante, potencia aprendizagens mais ricas, pois permite desenvolver competências de empatia, respeito e cooperação — pilares de uma cidadania global consciente e crítica.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA DO 2.º CEB

A escola onde realizei a PES no 2.ºCEB é a sede do agrupamento e abarca turmas do 5º ano ao 9º ano de escolaridade. De acordo com Nóvoa (1992), a escola deve ser entendida como um espaço que acolhe e respeita a individualidade de cada aluno, promovendo o desenvolvimento integral em articulação com as transformações sociais e culturais da comunidade. Inserida num contexto marcado pela diversidade sociocultural, a escola acolhe alunos com perfis variados, o que enriquece as práticas pedagógicas e desafia os docentes a adotarem abordagens diferenciadas.

A infraestrutura da escola está pensada para atender às necessidades dos alunos do 2.º CEB, proporcionando um ambiente inclusivo e funcional que favorece o processo de ensino de aprendizagem. A este propósito, segundo Esteve (1992), a organização do espaço escolar tem repercussão na motivação e no desempenho dos alunos, devendo integrar recursos que promovam tanto as aprendizagens formais quanto as relações interpessoais. Convergingo com o identificado, a escola oferece salas de aula amplas e bem equipadas, laboratórios de ciências, instalações desportivas e áreas de convívio. Estes espaços são complementados por áreas administrativas que facilitam o apoio aos professores, alunos e encarregados de educação, reforçando a gestão eficiente do espaço escolar.

A diversidade sociocultural dos alunos representa um desafio e, simultaneamente, uma oportunidade para os docentes. Como defendem Da Silva et al (2016), o ensino deve ser adaptado às características individuais dos alunos, promovendo práticas pedagógicas que respeitem a heterogeneidade do corpo discente. Nesse contexto, a escola adota metodologias diferenciadas, como estratégias de ensino personalizadas e projetos interdisciplinares que integram várias áreas do conhecimento.

A escola também dinamiza ações específicas para alunos com medidas adicionais de suporte, contando com o apoio do Serviço de Psicologia e Orientação. Para Ainscow (2005), estas práticas refletem os princípios da educação inclusiva, que visa eliminar barreiras à aprendizagem e garantir oportunidades equitativas para todos os estudantes.

No plano curricular, a escola promove uma forte articulação entre as diferentes componentes do currículo, incentivando atividades que favorecem a compreensão transversal dos conteúdos. Segundo Delors et al. (1998), o currículo deve ser orientado pelos "quatro pilares da educação": aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Em sintonia com o defendido pelo autor, a além das aulas regulares, a escola dinamiza atividades de enriquecimento curricular, como projetos culturais, desportivos e ambientais, que ampliam as aprendizagens formais e contribuem para o desenvolvimento de distintas competências, como o trabalho em equipa, a criatividade e as de cidadania.

Para Teixeira (2016), o envolvimento em atividades diversificadas permite aos alunos ampliar horizontes, desenvolver o senso de responsabilidade e preparar-se para os desafios da sociedade contemporânea. Estas iniciativas estão alinhadas com o PASEO, que destaca a importância de formar cidadãos autónomos, críticos e participativos.

A par do referido, importa assinalar que parceria entre a escola e as famílias é entendida como um dos pilares do sucesso educativo. Bronfenbrenner (1979) sublinha que a interação entre os diferentes sistemas que compõem o ambiente do aluno – escola, família e comunidade – é essencial para o seu desenvolvimento pleno. A escola incentiva a participação ativa dos encarregados de educação por meio de reuniões regulares, eventos escolares e projetos comunitários.

Além do mencionado, a escola mantém relações estreitas com instituições locais, como associações culturais e autarquias, promovendo iniciativas que valorizam o património local e fortalecem o vínculo entre a escola e a comunidade. Para Epstein (2002), estas colaborações são fundamentais para construir uma escola aberta à sociedade, capaz de formar cidadãos comprometidos com o bem comum.

2.2.1. Caracterização das turmas do 6º ano

A PES nas áreas disciplinares de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) foram realizadas em duas turmas do 6.º ano de escolaridade.

A turma A, onde lecionei aulas de Português, era composta por 14 alunos, dos quais a maioria era do sexo feminino. A faixa etária predominante situava-se entre os 11 e 12 anos, sendo este o período correspondente à transição da infância para a adolescência. A turma integrava um regime de ensino articulado, no âmbito de um plano curricular que combinava disciplinas da componente geral com áreas vocacionais artísticas. Entre os 14 alunos, 13 estavam inscritos em música ou dança, através de protocolos estabelecidos com a Academia de Música de Costa Cabral e o Ginásio Escola de Dança. Os alunos tinham acesso a componentes como Instrumento, Classe de Conjunto (Orquestra) e Formação Musical, lecionadas por professores especializados. Uma aluna frequentava exclusivamente a formação em dança e todos os outros participavam em atividades extracurriculares, incluindo práticas desportivas, evidenciando um elevado nível de envolvimento em atividades diversificadas.

Do ponto de vista socioeconómico, constatou-se que a maioria dos alunos não era abrangida pelo Apoio Social Escolar, o que indica uma relativa estabilidade financeira nas famílias. O envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar era notório, com a maioria mostrando-se colaborativa e mantendo uma comunicação frequente com a Diretora de Turma, através de reuniões e *e-mails* regulares.

Em relação à dinâmica comportamental e relacional, os alunos demonstravam atitudes diversas. Globalmente, seguiam as normas estabelecidas e mantinham uma postura respeitosa em sala de aula, ainda assim, alguns enfrentavam dificuldades em completar tarefas. Estas situações exigiram uma intervenção consistente da professora, que frequentemente comunicava com os encarregados de educação para garantir o acompanhamento necessário. Ademais, as interações entre os pares eram heterogéneas, com alguns alunos apresentando forte espírito de colaboração e empatia, enquanto outros tinham dificuldades em aceitar ideias divergentes ou em trabalhar em grupo.

Nas aulas de Português, os alunos demonstraram competências positivas em expressão oral e escrita, com especial ênfase na capacidade de argumentação e pensamento crítico. No entanto, desafios em organização textual foram observados em alguns casos. Entre os projetos implementados, destacam-se “Estou Atento” e “Roteiro de Escrita”, que visavam melhorar a concentração, a compreensão leitora e a produção textual. Estes projetos incluíam

atividades como a distinção entre afirmações verdadeiras e falsas, estimulando a argumentação fundamentada. A tarefa foi avaliada de forma positiva, uma vez que os alunos participaram ativamente e demonstraram progressos significativos em competências de leitura e escrita.

No âmbito dos objetivos pedagógicos, a professora priorizou o desenvolvimento integral dos alunos, tanto no plano escolar, como no social. A abordagem adotada procurou equilibrar o rigor com a criatividade, promovendo a formação de cidadãos críticos, autónomos e colaborativos, em consonância com os princípios de cidadania ativa e participativa anteriormente destacados. Este equilíbrio foi essencial para atender às especificidades da turma e para garantir que os alunos alcançassem os objetivos propostos de forma plena e satisfatória.

A turma B, onde lecionei aulas de HGP, é composta por 24 alunos. Apresentavam uma acentuada heterogeneidade, manifestada nos distintos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Embora esta diversidade constitua um desafio do ponto de vista pedagógico, observou-se, de forma geral, uma atitude colaborativa por parte dos alunos, bem como um interesse evidente por metodologias que promovessem a interação e a participação ativa. Não obstante o interesse demonstrado, verificou-se uma oscilação considerável nos níveis de participação, o que tornou necessária a aplicação de estratégias de diferenciação que garantissem a inclusão efetiva de todos os alunos. A gestão do tempo constituiu igualmente um fator a considerar, uma vez que a riqueza das interações pode prolongar determinadas fases da aula e comprometer a concretização integral das tarefas planificadas. Acresce que alguns alunos evidenciavam dificuldades ao nível da organização das ideias e da estruturação do pensamento, carecendo, por conseguinte, de apoio pedagógico acrescido nestas dimensões.

No que respeita aos interesses mais expressivos da turma, salientou-se a valorização da análise e interpretação de fontes históricas — nomeadamente textos, imagens e documentos — e a preferência pelo trabalho em pares ou pequenos grupos, num registo de partilha e cooperação. Verificou-se, ainda, um interesse assinalável pela utilização de recursos audiovisuais que potenciem a atenção e favoreçam a compreensão dos conteúdos, bem como

pela participação em momentos de discussão orientada, nos quais se estimula o exercício da argumentação e da escuta ativa. As atividades de cariz prático e dinâmico, com a mobilização de saberes previamente adquiridos, revelaram-se igualmente motivadoras para o grupo.

No que diz respeito às necessidades identificadas, destacou-se a importância da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, ajustadas aos perfis individuais dos alunos. A adoção de medidas que promovam o envolvimento dos alunos com participação menos frequente, de forma a fomentar um ambiente mais inclusivo. A estruturação da informação e do pensamento constituiu outra área a reforçar, podendo ser promovida através da utilização de organizadores gráficos e outros recursos visuais. Por fim, sublinhou-se a necessidade de criar momentos sistemáticos de síntese, com vista à consolidação das aprendizagens antes da introdução de novos conteúdos.

Embora as turmas A e B revelem dinâmicas e características distintas, ambas evidenciavam um envolvimento globalmente positivo com os conteúdos curriculares e beneficiavam da implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, concebidas em função das suas especificidades. Em ambas as turmas, tornou-se necessária a promoção do pensamento crítico, da autonomia e do envolvimento ativo dos alunos, através de uma abordagem didática adaptada, reflexiva e centrada nas necessidades concretas de cada grupo-turma.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA DO 1º CEB

O centro escolar onde realizei o estágio disponibiliza uma oferta educativa diversificada, que engloba Educação Pré-escolar, 1.º CEB, Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), Componente de Apoio à Família (CAF) e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

O edifício é composto por dois pavilhões interligados através da área de reprografia. Além disso, há um edifício anexo que alberga o Jardim de Infância, destinado às crianças da Educação Pré-escolar. Num dos pavilhões, encontram-se duas salas de aula de 4.º ano, uma de 2.º ano, uma sala de educação pré-escolar, a biblioteca, uma pequena sala de arrumos de material de limpeza, a sala dos professores e a casa de banho das meninas.

A biblioteca, apesar de permanecer encerrada na maior parte do tempo, abre às terças-feiras de manhã, momento em que as turmas podem requisitar livros, que deverão ser devolvidos na semana seguinte. Esta organização permite a rotatividade dos materiais e incentiva os alunos a desenvolverem hábitos de leitura. Embora o acervo não seja muito extenso, a professora bibliotecária transporta, semanalmente, novos livros da escola sede, garantindo assim uma maior variedade de opções literárias. O espaço encontra-se bem conservado, com mesas e cadeiras adequadas às crianças, estantes novas, quatro computadores, projetor, rádio e colunas. A iluminação natural proporcionada por três grandes janelas torna o ambiente agradável e propício à leitura.

Anexo a este pavilhão, há uma sala equipada com um quadro de giz e material didático para as aulas de Educação Física. Este espaço é especialmente útil em dias de chuva, permitindo que as atividades desta disciplina sejam realizadas, mesmo quando as condições meteorológicas não são favoráveis. Em dias de bom tempo, as aulas ocorrem ao ar livre, utilizando o material guardado nesse espaço.

O segundo pavilhão acolhe duas salas de 3.º ano, duas de 1.º ano, duas salas destinadas às AAAF e a casa de banho dos meninos. No período da CAF, a distribuição das salas varia conforme o horário: durante a receção matinal, entre as 7:30h e o início das aulas, utiliza-se a sala de 1.º ano situada mais próxima do portão de entrada. Já no período de prolongamento, entre as 17:30h e as 19:00h, são usadas as salas de 3.º ano, seguindo o que está definido no Regulamento da AAAF e CAF. A cantina situa-se entre o Jardim de Infância e o edifício principal, sendo acessível por um pequeno passadiço coberto. É neste espaço que os alunos almoçam diariamente.

O recinto exterior da escola é bastante amplo e diversificado, contando com extensas áreas verdes, um grande campo de futebol, um campo de basquetebol, dois jogos da macaca pintados no chão, uma roda dos ventos e uma horta. Nos dias de sol, este espaço exterior é bastante aproveitado pelos alunos para brincadeiras e atividades ao ar livre. No entanto, uma limitação da escola é a falta de áreas cobertas no exterior, o que restringe as opções das crianças em dias de chuva, obrigando-as a permanecer nos pequenos alpendres junto às entradas dos pavilhões ou no passadiço que conduz à cantina. No que diz respeito à segurança,

o edifício encontra-se totalmente vedado por redes, e os acessos à escola são controlados por dois portões, cujas chaves estão exclusivamente à guarda das assistentes operacionais.

A rotina letiva iniciava-se às 9:00h, sendo que, por volta das 10:30h, os alunos faziam uma pausa para o lanche da manhã. Durante este período, tinham a oportunidade de usufruir do espaço exterior para brincar e socializar. O toque da campainha das 11:00h assinalava o regresso às salas de aula, onde permaneciam até ao intervalo para o almoço, às 13:00h. Esta pausa tinha a duração de uma hora e meia, e nem todos os alunos realizavam a refeição na cantina da escola. As aulas retomavam às 14:30h e, às 15:30h, havia um novo intervalo para o lanche da tarde e atividades ao ar livre. Após essa pausa, o horário letivo podia prolongar-se até às 17:30h, dependendo do dia da semana. Nos dias em que as aulas terminavam mais cedo, os alunos tinham a oportunidade de participar em atividades de enriquecimento curricular, como Ciências Experimentais, Atividade Física e Desportiva, Basquetebol, Xadrez e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Além disso, a carga horária incluía duas horas semanais de Inglês, de caráter obrigatório a partir do 3.º ano e uma hora de Educação Moral e Religiosa, cuja participação era facultativa.

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 3.º ANO

Durante a PES no 1.º CEB, acompanhei uma turma do 3.º ano composta por 24 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Relativamente à diversidade cultural e linguística, a maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa (19), contando-se ainda três alunas brasileiras, uma angolana e uma ucraniana. Apesar dessa diversidade, não se verificavam dificuldades significativas de comunicação, uma vez que todas as alunas estrangeiras residiam em Portugal há vários anos e dominavam a língua portuguesa. No entanto, a aluna ucraniana recebia apoio específico de 45 minutos semanais com a professora de Português Língua Não Materna, às quintas-feiras de manhã, para um desenvolvimento mais personalizado das suas competências linguísticas.

A turma incluía alunos com necessidades educativas específicas. Um dos alunos, já sinalizado pela professora titular junto da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, foi diagnosticado recentemente com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), apresentando comportamentos impulsivos perante situações de frustração. Desde o primeiro ano, era acompanhado semanalmente pela psicóloga escolar, com sessões de 45 minutos às segundas-feiras de manhã. Outro aluno encontrava-se em processo de avaliação para um possível diagnóstico de dislexia e/ou défice de atenção, recebendo apoio psicológico semanalmente, à quinta-feira de manhã. Além destes, outro aluno beneficiava do mesmo acompanhamento por questões de instabilidade emocional, e um último, suspeito de mutismo seletivo, começou recentemente a ser seguido pela psicóloga devido à ausência de verbalização em contexto de sala de aula. Adicionalmente, uma aluna diagnosticada com Perturbação do Processamento Auditivo estava a ser acompanhada no Hospital de São João devido a dificuldades na articulação de palavras.

A turma demonstrava, de forma geral, uma atitude participativa e curiosa, com especial interesse por temas do quotidiano e pela área das Expressões (Plástica, Motora, Dramática e Musical). No entanto, algumas dificuldades eram evidentes em determinadas componentes. Em Estudo do Meio, os principais desafios surgiam nos conteúdos de geografia, tanto nacional como global. Em Português, verificavam-se dificuldades na leitura em voz alta, especialmente na prosódia (articulação de palavras, intensidade, entoação e ritmo), e na escrita, particularmente ao nível da sintaxe, coerência e coesão textuais. Na componente curricular de Matemática, a maior dificuldade residia na interpretação dos enunciados.

Os ritmos de aprendizagem dentro da turma eram heterogéneos, com discrepâncias notáveis. Enquanto alguns alunos demonstravam facilidade na compreensão dos conteúdos, outros necessitavam de um acompanhamento mais próximo para garantir o seu progresso. A relação entre pares era, na maioria dos casos, positiva, embora se identificasse a necessidade de trabalhar competências de relacionamento interpessoal, nomeadamente a aceitação de diferentes opiniões e ideias. Já a relação com a professora titular baseava-se no respeito e na confiança, sendo evidente a proximidade entre docente e alunos, que se sentiam confortáveis para partilhar questões tanto do contexto escolar como familiar, enquanto seguiam as suas orientações dentro da sala de aula.

As aulas decorriam sempre na mesma sala, um espaço bem iluminado tanto por luz natural, proveniente de três grandes janelas à esquerda e quatro pequenas à direita, como por luz artificial, através de quatro lâmpadas no teto e uma focada no quadro. Inicialmente, a disposição das mesas foi reorganizada em seis grupos de quatro alunos.

No que diz respeito a recursos tecnológicos, a sala estava equipada com um projetor, um quadro interativo móvel, um computador portátil com ligação à internet e uma impressora, embora o uso destes equipamentos estivesse reservado aos docentes ou fosse condicionado à sua autorização. Entre os materiais didáticos disponíveis, encontravam-se um ábaco, material multibásico (MAB) e sólidos geométricos de madeira, armazenados no armário dos dossiês dos alunos.

O material escolar dos alunos, excetuando aquele necessário para os trabalhos para casa, permanecia guardado num dos armários da sala, incluindo manuais, cadernos de atividades e dicionários. Outro armário continha os dossiês individuais de cada aluno, com os testes realizados desde o primeiro ano. A sala dispunha ainda de um aquecedor, ligado durante a noite nos meses frios para garantir um ambiente confortável na manhã seguinte, além de dois cabides, três caixotes do lixo e uma pequena biblioteca em construção. Um elemento distintivo desta sala era a presença de um estrado, remanescente da antiguidade da instituição. Apesar dos pedidos da professora titular para a sua remoção, esta continuava a ser a única sala equipada com tal estrutura.

3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA

A PES, realizada no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi uma parte fundamental da minha formação. Esta experiência permitiu-me mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, tanto os científicos como os pedagógicos e didáticos, num contexto real de sala de aula. A PES decorreu ao longo de um ano letivo completo, dividido em dois semestres, cada um com características específicas, mas complementares no desenvolvimento das competências profissionais. Cada semestre implicou 180 horas de práticas letivas e periletivas (15 horas semanais), num total de 360 horas, além de 40 horas destinadas a reuniões, planificação e preparação. O meu primeiro semestre teve lugar no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), e o segundo semestre no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Esta divisão deu-me a oportunidade de contactar com duas realidades muito diferentes, o que enriqueceu bastante o meu percurso, tanto a nível profissional como pessoal.

No 2.º CEB, comecei por observar as aulas e as práticas das professoras titulares. Nessa fase, fui também lecionando aulas isoladas nas áreas disciplinares de Português e HGP. Esta aproximação inicial ajudou-me a conhecer melhor os alunos, as rotinas da sala de aula e as estratégias utilizadas pelos professores. Aos poucos, fui assumindo um papel mais ativo e consistente, passando a planear e a lecionar, Unidades Didáticas (UD), que consistiram na articulação das áreas disciplinares. Neste caso, o objetivo foi interligar duas aulas de Português com uma de História e Geografia de Portugal. Estas UD foram planeadas e lecionadas pela professora em formação, ao passo que as primeiras aulas, planeadas por área, foram planificadas em par pedagógico. Entre estas aulas a planificar e lecionar, quatro – duas de Português e duas de HGP – foram alvo de supervisão pelas professoras da Escola Superior de Educação (ESE). Essa supervisão foi acompanhada por momentos de reflexão e avaliação, seguindo as fases da supervisão pedagógica propostas por Alarcão e Tavares (2003): pré-observação, observação e pós-observação.

Durante os dois semestres, foi, também, dada importância à diversidade de métodos e recursos utilizados — desde materiais digitais até materiais mais tradicionais — de forma a

responder melhor às necessidades dos alunos. Tudo isto foi feito tendo por base os princípios da diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2014) e da inclusão (Roldão, 2006), procurando adaptar o ensino aos ritmos e perfis dos alunos. A prática implicou a elaboração de um horário individual de estágio, bem como a construção partilhada de um calendário de regências, articulado com o calendário escolar da ESE e da escola cooperante. Esta organização antecipada foi fundamental para garantir o cumprimento dos critérios formativos definidos para a Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente a planificação, a regência, a observação e a reflexão crítica sobre a prática docente. Estes critérios, articulados com os objetivos pedagógicos, asseguraram a progressão nas competências profissionais e a consolidação da identidade docente em formação.

No segundo semestre, o estágio foi realizado no 1.º CEB, onde o trabalho exigiu uma visão mais integrada das diferentes áreas do saber. A planificação passou a ser feita de forma mais interdisciplinar, cruzando conteúdos de Português, Estudo do Meio e Matemática e Educação Artística. O objetivo era garantir aprendizagens significativas e associadas ao dia a dia dos alunos, como defende Pais (2012). Neste ciclo, a gestão do tempo e dos espaços, a relação com os alunos e a adaptação dos recursos assumiram um papel muito importante. O professor tem aqui uma responsabilidade ainda mais próxima da mediação e do acompanhamento individual de cada criança. O *feedback* foi uma constante, tal como a autorregulação das aprendizagens, em linha do que é defendido por Ribeiro e Ribeiro (1990). A colaboração com o professor cooperante e o colega de estágio foi sempre presente, e permitiu desenvolver práticas de co-ensino e trabalho em equipa, fundamentais para o crescimento profissional (Lima e Cosme, 2018).

Ao longo de todo o ano, a PES incluiu momentos formais de supervisão e avaliação — desde reuniões com os supervisores da Escola Superior de Educação (ESE) e os professores cooperantes até às regências observadas e aos momentos de auto e heteroavaliação. A supervisão, concebida, segundo Alarcão e Tavares (2003), como um processo formativo centrado na interação entre conhecimento científico e desenvolvimento humano e técnico, foi essencial para o meu crescimento profissional. As sessões de supervisão — realizadas antes, durante e após as regências observadas — permitiram afinar a planificação e a ação e desenvolver uma consciência crítica sobre a prática pedagógica, num verdadeiro “ciclo de

supervisão” (pré-observação, observação e pós-observação). A participação nos seminários de acompanhamento foi também essencial, já que me permitiu refletir, partilhar experiências e ouvir outras perspetivas. Nestes encontros, foram debatidos temas importantes como a avaliação, a inclusão, a planificação, a integração das tecnologias ou a investigação em contexto educativo. Estes momentos ajudaram a consolidar uma postura mais crítica e reflexiva, apoiada numa lógica de investigação sobre, em e para a ação (Alarcão, 1996; Vieira, 1993).

De forma geral, a PES foi um espaço de aprendizagem autêntica, onde desenvolvi competências essenciais para ser professora no 1.º e no 2.º CEB. Aprendi a planear, a lecionar, a avaliar, a refletir sobre a minha prática, a colaborar com outros profissionais e a ajustar as estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos. Esta experiência ajudou-me a perceber melhor o papel do professor enquanto profissional autónomo, reflexivo e com espírito de investigação. Mais do que uma etapa no meu percurso académico, a PES foi um processo de crescimento real, que me fez sentir mais preparada, mais segura e mais consciente das exigências e dos desafios da profissão docente. Termino esta reflexão citando Francisco Imbernón (2006, p.27), ao afirmar que: “não se trata apenas de formar bons executantes, mas de formar professores capazes de pensar, de investigar e de transformar a sua prática”.

3.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB

Lecionar no 2.º CEB, implica uma série de desafios próprios. Estes desafios vêm dos conteúdos disciplinares, mas também do tipo de alunos com quem se trabalha. A partir do 2.ºCEB, os alunos começam a contactar com uma maior quantidade de professores, um por cada área disciplinar. Esta mudança pode ser sentida de forma repentina por muitos alunos e, por isso, exige dos professores uma sensibilidade especial e uma forma de estar próxima, capaz de responder às dúvidas, inseguranças e novas rotinas que os alunos enfrentam nesta fase da escolaridade.

Ao contrário do que acontece no 1.º CEB, onde o professor está com a turma todo o dia e ensina praticamente todas as áreas, no 2.º CEB os alunos começam a circular por várias componentes e a conhecer diferentes estilos de ensino. Como refere o Decreto-Lei n.º

240/2001, de 30 de agosto, o professor do 2.º CEB tem formação em duas áreas específicas e deve dominar os conteúdos, mas também saber como ensiná-los. Martins et al. (2017) alertam para o facto de esta passagem obrigar a uma nova forma de os alunos se relacionarem com a escola e com os adultos que os acompanham, o que pode causar alguma confusão, perda de interesse ou até afastamento, se não houver um cuidado redobrado por parte dos professores.

Esta mudança estrutural, reforça a importância de práticas pedagógicas que tornem o ensino mais significativo, próximo da experiência dos alunos e promotor de aprendizagens consistentes. Nesse sentido, torna-se ainda mais relevante compreender o papel específico do professor no ensino das áreas curriculares, como é o caso do Português e HGP. Ensinar Português implica criar oportunidades para que os alunos leiam, escrevam, falem e pensem de forma crítica sobre a língua e os textos. O mesmo acontece com HGP, pois ensinar conteúdos, não se limita dar datas ou nomes de locais, mas sim ajudar os alunos a pensar, a fazer ligações entre os acontecimentos, a entender o espaço onde vivem e a desenvolver o seu sentido de cidadania.

Como sublinha Abrunhosa (2008), é importante que o ensino tenha em conta o que os alunos já sabem, o que vivem e como se interessam por determinados temas, valorizando sempre metodologias mais ativas e recursos variados. Ensinar estas áreas disciplinares também implica relacionar os conteúdos à realidade dos alunos, tornando as aprendizagens mais interessantes, úteis e significativas. Para isso, é preciso planear bem, gerir o tempo com atenção e acompanhar de perto o que cada aluno está a aprender. A avaliação deve ser feita de forma contínua e com base naquilo que os alunos mostram ao longo do tempo. Tudo isto exige que o professor se mantenha reflexivo e atento, como defendem Alarcão e Tavares (2003), e que se use a supervisão pedagógica como forma de crescer profissionalmente.

Outro aspeto importante é a diferença entre os alunos pois cada um tem o seu ritmo, os seus interesses e a sua maneira de aprender. Cabe ao professor adaptar as estratégias, propor tarefas diferentes quando necessário e garantir que todos têm acesso às aprendizagens. A diferenciação pedagógica, como refere Tomlinson (2014), é fundamental numa escola que é cada vez mais diversa. Além disso, o trabalho em equipa com outros professores, a escuta

ativa dos alunos e a abertura a novas ideias e formas de ensinar são também essenciais para responder melhor aos desafios da sala de aula. Esta atitude dialógica e colaborativa, segundo Alarcão (2000), é um pilar da profissionalidade docente, pois promove a co-construção do saber e reforça a capacidade de agir sobre a prática. Também Roldão (2006) reforça que o conhecimento profissional do professor se constrói em rede, ou seja, entre pares e em articulação com os alunos.

Por isso, ser professor(a) do 2.º CEB, ultrapassa o conhecer bem os conteúdos. É preciso saber estar com os alunos nesta fase de transição, refletir sobre a prática, investigar, adaptar estratégias e estar sempre disponível para melhorar.

3.1.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS

O trabalho desenvolvido nas aulas de Português foi, para mim, uma oportunidade fundamental para mobilizar aquilo que fui aprendendo ao longo do mestrado e, ao mesmo tempo, para perceber melhor o papel que a língua tem na formação dos alunos. Ao longo deste percurso, ficou claro que a componente de Português é muito importante para ensinar a ler ou a escrever, mas vai muito além disso. É uma área que ajuda os alunos a crescer, a pensar melhor, a falar com clareza e a entender o mundo, como é defendido no *PASEO* (DGE, 2017). Trabalhar a língua portuguesa em sala de aula é, acima de tudo, contribuir para que os alunos se expressem com mais confiança, desenvolvam o seu pensamento crítico e se tornem cidadãos mais conscientes da língua. As aulas que lecionei foram preparadas com base nas *AE* (DGE, 2018) e no *PASEO*, que me ajudaram a escolher os conteúdos, os objetivos e as estratégias mais adequadas à turma.

Durante o semestre, planifiquei e lecionei nove aulas, cada uma focada em diferentes áreas como a oralidade, a leitura, a escrita e a educação literária. Em todas elas procurei trabalhar as competências da língua e promover valores como a responsabilidade, a autonomia, a criatividade e o espírito crítico. Embora nenhuma aula tenha sido dedicada em exclusivo à gramática, essa componente não foi esquecida — esteve presente de forma integrada, por exemplo, na leitura e na produção textual. Destas nove aulas de português, seis delas tiveram de pertencer a Unidades Didáticas (UD), articulando duas aulas de Português com uma de

HGP. As Unidades Didáticas podem ser entendidas como formas organizadas de planear o processo de ensino-aprendizagem, tendo por base um tema agregador que permita integrar os diferentes domínios e conteúdos das várias áreas curriculares. De acordo com Carmona (2012), esta é uma organização curricular que facilita uma abordagem mais articulada e coerente dos conteúdos, permitindo estruturar o ensino de forma mais integrada. Isto reforça o seu carácter intencional e o foco no desenvolvimento de aprendizagens com significado para os alunos.

O percurso de aulas abordou diferentes domínios das AE (DGE, 2018), garantindo uma abordagem integrada das competências da língua portuguesa. A tabela seguinte oferece uma visão geral do percurso da professora em formação e os domínios presentes em cada aula implementada:

Tabela 1 - Aulas lecionadas na área de Português no 2.º CEB

N.º da intervenção e respetiva data	Domínios e Subdomínios	
AULA 1 – 22/10/2024	Domínios: <i>Oralidade e Escrita</i> Conteúdo: A entrevista	
AULA 2 – 05/11/2024	Domínios: <i>Leitura e Educação Literária</i> Conteúdo: Texto Narrativo – Conto <i>A Princesa e a Ervilha</i> de Hans Christian Andersen	
AULA 3 – 06/11/2024	Domínios: <i>Oralidade e Escrita</i> Conteúdo: Texto Biográfico – Hans Christian Andersen	
Unidades Didáticas		
N.º da intervenção e respetiva data	Nome da UD	Domínios e Subdomínios de Português
AULA 4 – 18/11/2024 AULA 5 - 20/11/2024 AULA DE HGP – 19/11/2024	O poder nas mãos	Domínios: <i>Leitura, Educação Literária e Escrita</i> Conteúdos: Texto Narrativo – Excerto de <i>Ali Babá e os quarenta ladrões</i> Texto de opinião – Provérbio da história de <i>Ali Babá e os quarenta ladrões</i>
AULA 6 – 02/12/2024 AULA 7 – 04/12/2025 AULA DE HGP – 03/12/2024	A luta pelo poder e pela liberdade	Domínios: <i>Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária</i> Conteúdos: Texto Biográfico – Maria Alberta Menéres Análise do excerto da obra <i>Ulisses – O Cavalo de Troia</i>

<p>AULA 8 – 14/01/2025 AULA 9 - 15/01/2025 AULA DE HGP – 21/01/2025</p>	<p>O grande valor do ensino</p>	<p>Domínios: <i>Leitura e Oralidade</i> Conteúdo: Leitura e análise da obra <i>O Lobo que queria ir à escola</i> de Orianne Lallemand.</p>
--	--	---

A primeira aula foi dedicada ao género entrevista. Depois de, numa aula anterior, já se ter abordado o conceito, a estrutura e as características da mesma, nesta sessão os alunos foram desafiados a elaborar questões com base nas respostas de uma entrevistada. Esta atividade permitiu consolidar aprendizagens anteriores e, simultaneamente, desenvolver competências nos domínios da oralidade e da escrita, já que os alunos tiveram de reorganizar a informação recebida e adequá-la a uma estrutura comunicativa específica. Esta experiência revelou-se pertinente não só pelo seu valor linguístico, mas também pelo envolvimento dos alunos no papel de entrevistadores, promovendo a reformulação discursiva e a consciência das intenções comunicativas.

Na segunda aula, foi abordado o conto *A Princesa e a Ervilha*, de Hans Christian Andersen. Através da leitura expressiva e da exploração coletiva do texto, os alunos foram levados a identificar as características estruturais do conto, bem como a refletir sobre os seus valores implícitos. Esta leitura permitiu ativar o pensamento interpretativo e promover o diálogo sobre temas como a sensibilidade, os padrões sociais e a moralidade presentes na narrativa. A abordagem literária esteve, assim, alinhada com os princípios da educação literária preconizados por Balça (2023), ao valorizar a interpretação partilhada, a sensibilidade estética e o confronto com universos simbólicos.

A terceira aula foi centrada na escrita de uma biografia de Hans Christian Andersen, a partir de um vídeo biográfico. Os alunos, após a escuta ativa, organizaram a informação recolhida e redigiram uma biografia da figura em destaque. Esta atividade constituiu uma oportunidade para cruzar oralidade e escrita, promovendo a compreensão da articulação entre diferentes géneros textuais. Além disso, reforçou competências como a seleção de informação relevante, a organização cronológica e a utilização de linguagem apropriada, contribuindo para um uso mais consciente da língua.

As aulas quatro e cinco integraram a UD O Poder nas Mãos, centrada na obra *Mil e Uma Noites* de Xerazade. A aula quatro foi planeada como um *escape room* pedagógico, com base num excerto da história de *Ali Babá e os Quarenta Ladrões*. A expressão “Abre-te Sésamo!” serviu como ponto de partida para atividades em grupo que exigiram leitura compreensiva, resolução de enigmas e cooperação. A leitura e análise do excerto foi realizada por unidades de sentido, elaboradas estrategicamente para manter o suspense e motivar os alunos. A cada enigma resolvido - enigmas estes que consistiam em questões de interpretação da unidade de sentido lida - desbloqueava-se uma nova parte da narrativa, num processo lúdico que exigia raciocínio lógico, memória, cooperação e inferência textual. Este formato, centrado na resolução de desafios em grupo, promoveu o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento. Um jogo pedagógico bem estruturado é aquele que possui objetivos de aprendizagem claros, regras consistentes, desafios progressivos e momentos de *feedback*. Nesta atividade, por exemplo, cada enigma correspondia a um segmento do texto narrativo e requeria a interpretação de pistas textuais. Esta estrutura incentivou o raciocínio lógico, a cooperação e a persistência, promovendo um ambiente motivador e cognitivamente desafiante.

A aula cinco, por sua vez, promoveu a escrita de textos de opinião com base na personagem *Ali Babá*. Partindo do provérbio “Ladrão que rouba ladrão, tem cem anos de perdão”, os alunos foram desafiados a refletir criticamente sobre as ações das personagens e a posicionarem-se, mobilizando argumentos e estruturas próprias do género opinativo. Esta atividade revelou-se particularmente rica na construção do pensamento crítico e na organização discursiva, pois exigiu que os alunos analisassem uma situação moralmente ambígua, construíssem argumentos com base em valores e exprimissem a sua opinião de forma estruturada. A troca de perspetivas entre pares, a organização das ideias e a escrita fundamentada permitiram-lhes desenvolver não apenas competências textuais, mas também uma consciência ética e cívica sobre o conteúdo explorado, indo ao encontro do que defendem autores como Perrenoud (2001), que sublinha a importância de criar situações didáticas que convoquem os alunos a pensar, a argumentar e a expressar-se de forma fundamentada.

As aulas seis e sete integraram a UD A Luta pela ordem e pela liberdade. Estas duas aulas incidiram sobre a obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres. Na aula seis, os alunos ouviram a biografia da autora e realizaram uma atividade de preenchimento orientada, desenvolvendo a escuta ativa e a organização de ideias, de forma a elaborar um Bilhete de Identidade da escritora. Já a aula sete foi dedicada à leitura orientada de excertos da obra e à escrita criativa, numa abordagem integradora. Esta aula foi iniciada através de um excerto do filme Troia, seguida da reflexão do que poderia significar o cavalo de Troia. Após a reflexão conjunta, foi feita a leitura que disse respeito ao capítulo da obra intitulado *A Guerra de Troia*. A leitura foi feita a partir de unidades de sentido, sendo que, no final de cada uma delas, os alunos teriam de realizar um resumo oral das mesmas e preencher um esquema de compreensão. O recurso a estratégias como música de fundo, vídeos e trabalho em grupo revelou-se eficaz no aumento do envolvimento dos alunos. A última atividade consistiu em escrita criativa, baseada na criação de outras estratégias para entrarem na cidade de Troia, permitiu aos alunos aplicar o conhecimento da narrativa e desenvolver a imaginação, revelando progressos ao nível da inferência e da expressividade.

As duas últimas aulas, oito e nove, integraram a UD *O grande valor do ensino* e estiveram centradas na obra *O Lobo que Queria Ir à Escola*, de Orianne Lallemand. O reconto oral, planeado em três momentos — preparação, reconto e avaliação —, permitiu trabalhar a estrutura narrativa e a fluência verbal. A utilização de ilustrações como apoio revelou-se facilitadora na organização do discurso, embora alguns grupos tenham necessitado de acompanhamento mais próximo. A aula oito iniciou-se a partir da reflexão acerca do animal – Lobo – que se seguiu da criação de títulos possíveis para a obra. De seguida, foi feita a leitura da obra, de forma expressiva pela professora em formação, acompanhada das ilustrações da obra projetadas. Na aula nove, a avaliação cooperativa foi realizada entre grupos, mas ficou patente a necessidade de maior orientação dos guiões de observação, devido à preocupação pela falta de tempo de aula. Ainda assim, o momento final de partilha sobre “a escola ideal” constituiu um espaço de reflexão significativa sobre valores, bem-estar e sentido de pertença, reforçando a importância da oralidade como instrumento de construção identitária e cidadã.

Este conjunto de aulas, além de responder aos objetivos curriculares, permitiu-me compreender de forma mais próxima a realidade da sala de aula, refletir sobre as práticas

adotadas e ajustar estratégias para tornar a aprendizagem mais significativa e participada. Através da leitura, da escrita, da oralidade, da Gramática e da Educação Literária, os alunos foram levados a pensar, a criar e a comunicar — mostrando que a língua, para além de ser um conteúdo, é sobretudo um instrumento de liberdade e construção de sentido.

Importa, ainda, destacar que o domínio da gramática não se apresenta como uma área isolada da área disciplinar de Português, mas sim como uma dimensão transversal, passível de ser trabalhada de forma articulada com qualquer outro domínio. Tal como sublinham Brito, Morgado e Oliveira (2019), a gramática deve ser entendida enquanto ferramenta para compreender o funcionamento da língua em uso, e não como um conjunto de regras descontextualizadas. Neste sentido, o trabalho com a gramática torna-se mais pertinente, quando parte do texto e regressa a ele, promovendo a consciência linguística dos alunos e permitindo-lhes observar, manipular e refletir sobre a estrutura da língua. Este domínio esteve presente de forma implícita, através da análise de recursos expressivos, da reformulação de frases, ou da produção de textos com atenção à coesão e à clareza. Esta abordagem contextualizada vai ao encontro daquilo que referem Sim-Sim (2008) e Costa (2011), ao defenderem que o ensino da gramática deve estar ao serviço do desenvolvimento das competências comunicativas e da reflexão metalinguística, sendo mais adequado quando surge integrado nas práticas de leitura, escrita e oralidade.

Durante este trajeto, os alunos foram desafiados a pensar, a criar, a imaginar e a cooperar. Muitas das atividades propostas, com um cunho lúdico, criativo ou artístico, contribuíram para uma maior participação e envolvimento, tornando a aprendizagem mais ativa e significativa. O recurso a músicas, vídeos, jogos, textos visuais revelou uma pluralidade de recursos e tarefas ao longo das sessões. A área disciplinar de Português revelou-se, mais uma vez, um espaço propício ao desenvolvimento global dos alunos, tanto ao nível linguístico, como ao nível social e ético.

Ensinar esta área disciplinar é, acima de tudo, ensinar a pensar e a comunicar. É dar aos alunos as ferramentas necessárias para se exprimirem com clareza, para construírem argumentos e para interpretarem o mundo que os rodeia. Como refere Bruner (2000), a linguagem é um instrumento fundamental na construção de significados e de identidade. Ao longo desta

prática letiva, essa ideia foi evidente pois os alunos foram chamados a usar a língua como forma de expressão pessoal, de construção de conhecimento e de participação ativa. A nível pessoal e profissional, este percurso representou também uma oportunidade de crescimento. Ensinar, observar e ser observada permitiu-me reconhecer aspetos a melhorar, como por exemplo, a necessidade de clarificar mais as instruções ou de gerir melhor o tempo disponível, mas também reforçou a consciência das minhas capacidades enquanto futura professora: nomeadamente, a de criar um ambiente de sala de aula positivo, motivador e desafiador. Com esta prática ficou-me a certeza de que ensinar Português é criar pontes entre os textos e a vida dos alunos, é abrir espaço para que a linguagem seja sentida, vivida e transformada. E é, simultaneamente, um caminho pessoal de formação contínua, onde ensinar e aprender se encontram, lado a lado.

3.1.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A área disciplinar de HGP inserida no 2.º CEB, desempenha um papel fundamental na construção do pensamento crítico, na compreensão do passado e na formação da identidade dos alunos. Trata-se de uma área que não se limita à memorização de datas e acontecimentos, mas que convida os alunos a lerem o mundo em que vivem através do cruzamento entre tempos históricos e espaços geográficos. Ao longo das aulas lecionadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, tive a oportunidade de compreender, de forma mais profunda, a relevância desta disciplina na formação de cidadãos conscientes, capazes de interpretar o presente à luz do passado. Esta abordagem à História está em concordância com o que propõe Barca e Gago (2001), ao salientar a importância de desenvolver uma consciência histórica através da análise de múltiplas perspetivas, da leitura crítica de fontes e da problematização do passado em função do presente e do futuro.

Neste sentido, importa também referir os contributos de autores como Peter Seixas e Stéphane Lévesque, que, a partir dos seus trabalhos sobre literacia histórica, reforçam a

necessidade de ensinar os alunos a pensar historicamente. Para Seixas (2012), o ensino da História deve centrar-se no desenvolvimento de competências como a identificação de evidência, a compreensão da perspetiva histórica e a elaboração de interpretações fundamentadas. Já Lévesque (2008) defende que o ensino da História deve ajudar os alunos a compreenderem como o conhecimento histórico é construído, interrogando fontes, selecionando informação relevante e reconhecendo a natureza interpretativa do passado. Estas perspetivas são particularmente relevantes no contexto do 2.º CEB, onde o trabalho com fontes permite desenvolver o pensamento histórico desde cedo, incentivando os alunos a serem construtores ativos de significado histórico, em vez de meros recetores de informação.

Ensinar HGP implica promover o contacto com documentos, imagens, mapas e narrativas que ajudem os alunos a refletir sobre transformações sociais, políticas e espaciais ao longo do tempo. Como refere Mattoso (1998), a História é uma forma de dar sentido ao presente, permitindo que os alunos compreendam as continuidades e ruturas que moldaram a sociedade. Do mesmo modo, Da Silva (1992) alerta para a importância de ensinar História de forma problematizadora, que convide à análise e ao questionamento, e não apenas à acumulação de factos. Já a componente geográfica desta componente curricular permite desenvolver noções espaciais essenciais, como a leitura de mapas, a localização, e a interpretação de fenómenos físicos e humanos — competências indispensáveis para a literacia territorial dos alunos.

As orientações das AE (DGE, 2018) e o PASEO (DGE, 2017) foram estruturantes para a planificação das aulas. A partir delas, selecionei estratégias que promovessem uma aprendizagem ativa e situada. Mais do que transmitir conhecimento, procurei criar oportunidades para que os alunos pudessem questionar, debater, interpretar fontes e construir as suas próprias leituras sobre os temas abordados. Alguns domínios e subdomínios foram percorridos e abordados ao longo das intervenções. Segue-se na tabela abaixo, a sequência de intervenções e o respetivo domínio e subdomínio:

Tabela 2 - Aulas lecionadas de HGP no 2.ºCEB

N.º da intervenção e respetiva data	Domínios e Subdomínios
AULA 1 – 22/10/2024	Domínio: Portugal do séc. XVIII ao séc. XIX

		Subdomínio: <i>Portugal do séc. XVIII - As características do poder político no reinado de D. João V</i>
AULA 2 – 05/11/2024		Domínio: <i>Portugal do séc. XVIII ao séc. XIX</i> Subdomínio: <i>Portugal no séc. XVIII – O terramoto de 1755</i>
AULA 3 – 06/11/2024		Domínio: <i>Portugal do séc. XVIII ao séc. XIX</i> Subdomínio: <i>Portugal no séc. XVIII – A Lisboa Pombalina</i>
Unidades Didáticas		
N.º da intervenção e respetiva data	Nome da UD	Domínios e Subdomínios de HGP
AULA 4 – 19/11/2024 AULAS DE PORTUGUÊS – 18/11/2024; 20/11/2024	O poder nas mãos Domínio: Portugal do século XVIII ao século XIX	Domínio: <i>Portugal do século XVIII ao século XIX</i> Subdomínio: <i>O triunfo do liberalismo - Napoleão Bonaparte e o Bloqueio Continental. A 1ª Invasão Napoleónica</i>
AULA 5 – 03/12/2024 AULAS DE PORTUGUÊS – 02/12/2024; 04/12/2025	A luta pelo poder e pela liberdade	Subdomínio: <i>O triunfo do liberalismo - As eleições para as cortes constituintes. O regresso da família real. A divisão dos poderes.</i>
AULA 6 – 21/01/2025 AULAS DE PORTUGUÊS – 14/01/2025; 15/01/2025	O grande valor do ensino	Domínios: <i>Portugal do século XVIII ao século XIX</i> Subdomínio: <i>Portugal na segunda metade do século XIX - As reformas no ensino e a defesa dos direitos humanos.</i>

Desde a primeira aula, que abordou a monarquia absoluta sob o reinado de D. João V, foi privilegiada a análise comparativa entre diferentes formas de poder, com recurso a imagens e esquemas. A exploração oral e visual ajudou os alunos a situar-se no tempo e a compreender as características do absolutismo, fomentando, desde logo, o diálogo e a partilha entre pares. Esta abordagem está em linha com Piaget (1975), que defende a importância de ligar os novos saberes às ideias prévias dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

A segunda aula centrou-se no terramoto de 1755 e nas reformas impulsionadas pelo Marquês de Pombal. Através da leitura de testemunhos, visualização de imagens e vídeos, os alunos foram desafiados a pensar criticamente sobre as consequências do evento e o papel da liderança política. Esta estratégia permitiu desenvolver competências de análise e interpretação de fontes, tal como preconizado por Seixas e Morton (2012), ao incentivar os alunos a selecionar, discutir e interpretar diferentes representações do mesmo acontecimento.

Na terceira aula, o foco foi a reconstrução da cidade de Lisboa após o terramoto. Com recurso a mapas e vídeos ilustrativos, os alunos analisaram as mudanças urbanísticas e refletiram sobre o papel do Marquês de Pombal nesse processo. A comparação entre a Lisboa antes e depois do sismo, do maremoto e dos incêndios, revelou-se um exercício adequado, permitindo trabalhar a observação e a síntese.

A aula seguinte marcou a transição para o século XIX, com a abordagem das Invasões Napoleónicas. A aula foi iniciada através de um filme histórico de Napoleão de forma a retirar as características da personagem histórica, demonstrando ser uma pessoa ativa e de poder. Seguiu-se a comparação do mapa da Europa antes e depois do Bloqueio Continental decretado por Napoleão. A exploração de mapas, documentos históricos e excertos de filmes permitiu desenvolver uma abordagem mais visual e interativa, facilitando a compreensão dos objetivos estratégicos da época. A atividade final, realizada na plataforma *WordWall*, serviu como momento de sistematização lúdica dos conteúdos, pois o jogo consistiu no dar resposta a um conjunto de questões acerca dos conteúdos abordado ao longo da aula. Essas questões surgiam quando ao clicar no ecrã do computador, fazia rodar uma roleta. À medida que um aluno selecionado aleatoriamente respondia, os alunos que concordassem com a resposta mantinham o dedo no ar, os restantes eram questionados e partia-se para uma reflexão e retoma das aprendizagens. Com este exercício, os alunos acabavam por entender a questão selecionando a resposta correta.

A quinta aula abordou temas estruturantes como o regresso da família real, a Constituição de 1822 e a separação de poderes. A leitura e análise de excertos constitucionais e a comparação entre modelos de governo facilitaram o desenvolvimento do pensamento cívico. A exploração

de fontes primárias em grande grupo permitiu que os alunos confrontassem ideias e refletissem sobre a evolução do sistema político em Portugal. A exploração destas fontes, passou pela análise de vários decretos pertencentes à constituição, a comparação do regime monárquico com o democrático a partir da análise da organização dos poderes: Legislativo, Executivo e Judicial e a análise de testemunhos do povo acerca do dia do regresso da família real, demonstrando o enfraquecimento do poder régio.

A sexta e última aula foi dedicada às reformas educativas e aos direitos humanos. Para além do trabalho com dados estatísticos, imagens e vídeos, foi promovido o contacto com objetos históricos — como a palmatória — o que ajudou a ativar a empatia e o envolvimento dos alunos. O visionamento de um vídeo da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) sobre direitos humanos permitiu estabelecer pontes com a atualidade e refletir sobre os valores da democracia. A articulação entre documentos, imagens e objetos foi muito valorizada, que destacando o ambiente motivador criado em sala de aula.

A utilização de fontes históricas revelou-se um aspeto essencial na dinamização das aulas de História e Geografia de Portugal, funcionando como um ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento histórico. Trabalhar com fontes — sejam elas visuais, escritas, cartográficas ou materiais — permite que os alunos se aproximem do passado de forma mais concreta e envolvente. Em vez de decorarem factos, são convidados a interpretar, questionar, comparar e construir o seu próprio entendimento dos acontecimentos. Esta prática está em sintonia com o que defendem Seixas e Morton (2012), ao proporem que a análise de fontes é uma das dimensões centrais da literacia histórica, que se refere à capacidade de usar o conhecimento histórico de forma crítica, analisando fontes, compreendendo diferentes perspetivas e construindo interpretações fundamentadas sobre os acontecimentos do passado, com relevância para o presente. Esta deve estar no centro da prática pedagógica.

Ao serem desafiados a analisar um mapa mundo observando consequências de ações como a da abolição da pena de morte, imagens ou vídeos de personagens históricas e excerto de documentos legais nomeadamente decretos acerca da abolição da escravatura e da pena de morte, refletindo acerca da evolução do mundo e de Portugal, os alunos desenvolvem

competências de leitura crítica e de inferência e aprendem a desconfiar da informação à sua frente — algo essencial na formação de cidadãos conscientes e informados. Para além disso, esta abordagem torna a aula mais ativa e significativa, permitindo aos alunos colocarem-se no lugar de quem viveu noutra época, tal como refere Rüsen (1992), quando destaca a importância da empatia histórica, que se refere à capacidade de se colocar no lugar das pessoas de outras épocas, compreendendo os seus pensamentos, sentimentos e decisões no contexto do tempo em que viveram. Esta competência é essencial para humanizar a História e desenvolver o pensamento crítico e ético dos alunos. Assim, o trabalho com fontes aproxima os alunos da investigação histórica, dando-lhes espaço para pensar por si mesmos, formular hipóteses e fundamentar opiniões, o que contribui para uma aprendizagem mais autónoma, reflexiva e duradoura.

Ao longo das seis aulas, ficou evidente uma evolução na minha intervenção pedagógica. Fui passando de uma abordagem mais expositiva para práticas mais participativas, explorando metodologias diversificadas e procurando responder à diversidade da turma. O recurso a fontes visuais, escritas e materiais, jogos educativos, discussões, esquemas de síntese e objetos históricos permitiu ativar diferentes modos de aprendizagem e promover a construção de saberes de forma mais autónoma e colaborativa.

Este percurso foi, acima de tudo, um processo de aprendizagem contínua e consciente, ajustando a minha prática, procurando criar aulas que fossem mais do que transmissão de conhecimento — momentos de descoberta, diálogo e reflexão.

3.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB

Ser professora do 1.º CEB é assumir o compromisso com os alicerces do percurso escolar e humano das crianças. Neste ciclo, o papel da docente adquire uma dimensão muito própria, já que se trata de uma figura polivalente, que acompanha diariamente o crescimento cognitivo, emocional, relacional e ético dos seus alunos, transitando de forma natural entre várias áreas disciplinares.

A (aproximação à) monodocência, característica estrutural do 1.º CEB, não é apenas uma questão organizativa, é, acima de tudo, uma forma de estar pedagógica que fortalece os vínculos entre professora e alunos. Essa continuidade no acompanhamento diário permite conhecer com mais profundidade as necessidades do grupo-turma e ajustar, de forma mais intencional, as estratégias de ensino. Como refere Cabral (2020), essa proximidade relacional e pedagógica confere ao professor um papel central na formação integral dos alunos, funcionando simultaneamente como mediador de aprendizagens, orientador e figura de referência afetiva.

Tanto o PASEO (DGE, 2017) como as AE (DGE, 2018) refletem esta visão integrada da educação no 1.º CEB, ou seja, uma abordagem que não fragmenta o saber por apenas uma área disciplinar, mas que valoriza a articulação entre áreas do conhecimento, respeitando o desenvolvimento global da criança. Esta visão defende aprendizagens interligadas, com sentido para os alunos, e que potenciem tanto o raciocínio lógico como a sensibilidade estética. O PASEO traça como grande objetivo a formação de cidadãos críticos, responsáveis e solidários, capazes de participar de forma ativa na sociedade. Nesse sentido, a (aproximação à) monodocência facilita a construção de práticas mais coerentes, transversais e inclusivas, permitindo desenvolver estas competências de forma articulada e próxima da realidade de cada criança. Nesse sentido, este perfil profissional facilita a construção de práticas mais coerentes, transversais e inclusivas, permitindo desenvolver estas competências de forma articulada e próxima da realidade de cada criança. Como refere Cabral (2020), essa continuidade no acompanhamento diário confere ao professor do 1.º CEB um papel central na formação integral dos alunos, favorecendo uma abordagem pedagógica integrada, mais próxima da realidade e necessidades do grupo-turma.

Pacheco (2000) defende que a monodocência deve ser entendida como uma oportunidade de articulação curricular mais integrada e não como um exercício isolado. Esta abordagem permite gerir com mais flexibilidade os tempos, os ritmos e os conteúdos, criando pontes naturais entre áreas disciplinares e fomentando projetos significativos para os alunos. Autores como Abrunhosa (2008) ou Carvalho e Estêvão (2013) reforçam a importância do professor do 1.º CEB enquanto promotor de cidadania e desenvolvimento do pensamento crítico. A sua ação não se limita à instrução formal, mas inclui a criação de contextos educativos que favorecem o diálogo, a cooperação e a formação de alunos interventivos e conscientes. Estes autores defendem que a promoção destes valores desde os primeiros anos é essencial para consolidar práticas democráticas e atitudes responsáveis.

É também importante reconhecer que esta prática exige uma elevada exigência profissional. O Decreto-Lei n.º 55/2018 sublinha a centralidade do currículo e da autonomia pedagógica dos docentes para garantir aprendizagens relevantes e bem sucedidas. Assim, o professor do 1.º CEB precisa de ser, acima de tudo, um profissional reflexivo, atento ao que se passa na sala de aula, capaz de ajustar estratégias, de investigar e de inovar.

Do ponto de vista didático, o 1.º CEB, exige uma preparação sólida em todas as áreas. Por exemplo, Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), ao analisarem a prática em Matemática, e Amor (1993), na didática do Português, destacam a complexidade da gestão simultânea de várias componentes curriculares. O Anexo II do Decreto-Lei n.º 241/2001 reconhece essa especificidade, reforçando que o professor do 1.º CEB deve dominar os saberes científicos, pedagógicos e didáticos, sabendo planear, conduzir e avaliar processos de ensino e de aprendizagem em todas as áreas curriculares. Amor (1993) defende que essa prática só é possível quando há uma atenção constante ao sentido do conteúdo, à realidade da turma e às possibilidades de construção conjunta do saber.

Ser professora neste ciclo é, assim, estar na alicerce da aprendizagem e das relações, promovendo a construção do conhecimento, da identidade e dos valores desde cedo. Este trabalho só é possível graças a um modelo pedagógico que, assente na proximidade e na continuidade, dá espaço a uma prática mais humana, consciente e significativa.

No âmbito da PES, as aulas a implementar tiveram de consistir no planeamento de quatro aulas mais focadas na componente curricular de Português, três aulas mais centradas em Estudo do Meio e seis aulas em que tivemos, efetivamente, que articular saberes de forma mais explícita. É de realçar que, apesar do dever de, em algumas aulas, realçar uma área disciplinar não implica que não haja articulação de outros saberes, como defendido anteriormente. Na tabela seguinte, estão sintetizadas as regências efetuadas neste ciclo mais centradas numa componente curricular:

Tabela 3 - Aulas lecionadas no decorrer da PES no 1.º CEB, mais focadas nas componentes curriculares de Português e Estudo do Meio

Data	Componente curricular predominante	Domínios
11/03/2025	Português	Português: <i>Oralidade / Gramática</i> Educação Artística: <i>Experimentação e Criação</i>
18/03/2025	Português	Português: <i>Gramática / Escrita</i> Estudo do Meio: <i>Natureza</i>
26/03/2025	Português	Português: <i>Oralidade / Escrita</i>
02/04/2025	Estudo do Meio	Estudo do Meio: <i>Natureza</i> Português: <i>Oralidade</i>
14/05/2025	Estudo do Meio	Português: <i>Oralidade / Escrita</i> Estudo do Meio: <i>Natureza</i> Cidadania e Desenvolvimento: <i>Educação Ambiental</i>
19/05/2025	Português	Português: <i>Oralidade / Educação Literária / Escrita</i> Estudo do meio: <i>Natureza</i> Matemática: <i>Geometria e Medida</i>
30/05/2025	Estudo do Meio	Português: <i>Oralidade e Escrita</i> Estudo do Meio: <i>Sociedade</i>

A primeira aula incidiu sobre os pronomes possessivos, integrando os domínios da gramática, oralidade e educação literária. Através de uma abordagem mais expressiva e criativa, os alunos foram convidados a utilizar os pronomes em dramatizações de pequenos diálogos, criados e representados em grupo. Esta estratégia favoreceu a consolidação do conteúdo gramatical e o desenvolvimento de competências comunicativas, colaborativas e sociais. Tal como sublinha Amor (1993), a aprendizagem da língua deve partir de situações significativas e autênticas, que valorizem o uso funcional da linguagem. Neste caso, o ambiente cooperativo

e o envolvimento dos alunos contribuíram para uma apropriação mais consciente do conteúdo, conforme preconizado nas AE de Português (DGE, 2018) e no PASEO, que reforçam a importância da comunicação e da sensibilidade estética.

Na segunda aula de Português, regressou-se à gramática, agora centrando a atenção nos tempos e modos verbais, numa perspetiva funcional e contextualizada. A partir do poema da aula anterior intitulado “A Semente Curiosa” de Ana Barbosa, os alunos analisaram os efeitos dos tempos verbais na construção de sentido, transformaram frases e organizaram uma linha do tempo verbal. Esta atividade procurou desenvolver a consciência linguística e o raciocínio metalinguístico, como defendido por Sim-Sim (2009), colocando o aluno num papel ativo, capaz de observar e manipular a língua com intencionalidade.

A penúltima aula destinada a Português foi dedicada ao género textual biografia, com foco na figura de Luís Vaz de Camões, devido à comemoração dos seus quinhentos. A visualização de um pequeno vídeo biográfico, a pesquisa orientada e a produção de um texto permitiram trabalhar competências de leitura crítica, escrita orientada e literacia informativa. Esta proposta, para além de estar alinhada com as AE (DGE, 2018), teve ainda o mérito de reforçar o conhecimento sobre o património literário e cultural português.

Na aula última aula de Português, articulou-se Português, Matemática e Estudo do Meio. A leitura do *Livro dos Animais*, de Oliver Jeffers, foi o ponto de partida para atividades que cruzaram oralidade, descrição, lógica e simetria. A criação de adivinhas e a exploração visual de figuras em papel metalizado para construção de simetrias de uma borboleta, deram origem a um trabalho rico em linguagem, imaginação e raciocínio.

Relativamente a Estudo do Meio, foi abordado o tema da água, com foco nos seus estados físicos. A atividade prática, realizada em pequenos grupos, permitiu aos alunos observar e verbalizar os fenómenos de condensação através do papel metalizado, os alunos tinham de expirar o ar contra o papel, observando o vapor de água causado. A fusão, através do cubo de gelo em contacto com uma superfície mais quente, neste caso, a palma da mão. A precipitação, através de água quente no copo de plástico transparente e película aderente a tapar a superfície do copo. Aqui os alunos tiveram a oportunidade de observar o vapor de

água causado pela água quente ficar retido na película aderente. Passado uns segundos, os alunos tinham de movimentar lentamente o copo e verificavam as gotas de água retidas na película aderente, caírem. No decorrer das tarefas os alunos tiveram, em grupo, de preencher uma ficha de planificação. Com materiais simples e apoio constante, os alunos desenvolveram vocabulário científico e competências de comunicação oral e escrita. As AE de Estudo do Meio incentivam precisamente este tipo de abordagem investigativa, assente na exploração do real, com espaço para a criatividade e a metacognição.

Já na segunda aula de Estudo do Meio, abordou-se o conceito de cadeia alimentar. Através de um vídeo, os alunos puderam escutar os diferentes agentes de uma cadeia alimentar (produtor, consumidor e decompositor). Tinham de preencher, a par, uma ficha de compreensão acerca do vídeo. Nesta atividade, pretendeu-se desenvolver a escuta ativa. Os alunos consolidaram os conteúdos de forma lúdica e interativa, através de uma atividade que consistiu na construção de cadeias alimentares. A professora em formação forneceu um conjunto de animais distribuídos aleatoriamente e, em grupos de quatro elementos, tiveram de construir cadeias alimentares, nomeadamente identificar o produtor, consumidores e decompositor.

Por fim, a última aula de Estudo do Meio trouxe para a sala o percurso de vida de José Saramago. Com recurso a vídeo, imagens e escrita orientada, os alunos construíram o “bilhete de identidade” do autor e refletiram sobre o seu legado. A pergunta “O que o mundo teria perdido se ele não tivesse escrito?” foi o ponto de partida para um momento de empatia e valorização da cultura, numa abordagem que, como referem Eisner (2008) e Freire (1996), o ato educativo deve humanizar, despertando nos alunos a consciência estética, através da valorização da arte e da sensibilidade, e a consciência ética, ao promover a empatia, a solidariedade e o pensamento crítico. A proposta da aula, ao convidar os alunos a refletir sobre o efeito da obra de José Saramago no mundo, visou justamente despertar esse olhar apreciativo e responsável, incentivando-os a valorizar a cultura.

No quadro seguinte, estão sintetizadas as regências efetuadas neste ciclo, no que diz respeito a Articulação de Saberes de forma mais explícita:

Tabela 4 - Aulas lecionadas no decorrer da PES no 1.º CEB, articulando saberes de forma mais explícita

Data	Nome da Articulação de Saberes	Domínios
17/03/2025	A Semente Curiosa	Estudo do Meio: <i>Natureza</i> Português: <i>Leitura / Oralidade</i> Educação Artística: <i>Experimentação e Criação</i>
31/03/2025	Entre Versos e Números – A Água e a sua conservação	Português: <i>Oralidade / Leitura / Educação Literária</i> Estudo do Meio: <i>Sociedade/Natureza/Tecnologia</i> Matemática: <i>Relações Numéricas / Operações</i> Educação Física: <i>Jogos</i> Cidadania e Desenvolvimento: <i>Educação Ambiental</i>
08/04/2025	A mala misteriosa dos pequenos jornalistas	Português: <i>Leitura / Escrita</i> Educação Artística: <i>Experimentação e Criação</i>
29/04/2025	A viagem da Semente	Português: <i>Oralidade / Escrita</i> Estudo do Meio: <i>Natureza/Sociedade/Tecnologia</i> Cidadania e Desenvolvimento: <i>Desenvolvimento Sustentável / Educação Ambiental.</i>
05/05/2025	À descoberta das Sombras	Português: <i>Educação Literária / Leitura / Oralidade</i> Estudo do Meio: <i>Tecnologia</i> Educação Artística: <i>Experimentação e Criação</i>
03/06/2025	E se a flor dependesse do acaso?	Português: <i>Leitura / Educação Literária</i> Matemática: <i>Organização e Tratamento de Dados</i> Cidadania e Desenvolvimento: <i>Educação Ambiental</i> Educação Artística: <i>Experimentação e Criação</i>

A aula “A Semente Curiosa” teve como mote a temática da primavera e cruzou diferentes áreas: Português, Estudo do Meio, Expressão Plástica e Cidadania e Desenvolvimento. A leitura do poema *A Semente Curiosa* de Ana Barbosa, serviu de ponto de partida para refletir

sobre o ciclo da vida vegetal, sensibilizando os alunos para a preservação da natureza. Após essa reflexão conjunta, seguiu-se para uma atividade prática de plantação de sementes e a construção de uma árvore coletiva para colocação no mural da sala, incluindo o poema abordado no início, escrita por cada um dos alunos. Autores como Cabral (2020) destacam precisamente o efeito de atividades esteticamente marcantes e colaborativas na construção da identidade e no sentimento de pertença do grupo. Esta sessão mobilizou os domínios da leitura e oralidade, enquanto promoveu valores como o respeito, o cuidado e a responsabilidade ambiental — pilares essenciais da educação cidadã.

A aula “Entre Versos e Números – A Água e a sua conservação” destacou-se pelo nível de articulação curricular, ao mobilizar conteúdos de Estudo do Meio, Matemática, Português e Cidadania e Desenvolvimento, numa abordagem centrada na importância da água para as sociedades humanas. Esta sessão revelou-se particularmente rica, não só pela variedade de áreas mobilizadas, mas também pela intencionalidade pedagógica e afetiva que esteve presente em todas as etapas. O surgimento da personagem “Gotinha Mágica”, apresentada num pequeno vídeo, funcionou como elo emocional com os alunos, retomando aprendizagens anteriores e mantendo a motivação ativa. O uso de imagens do Rio Nilo permitiu a introdução do contexto histórico do Antigo Egito, criando pontes com o passado e ativando conhecimentos prévios. A visualização de um documentário com pausas estratégicas para reflexão promoveu uma oralidade partilhada e crítica, no sentido em que os alunos puderam partilhar opiniões, confrontar perspetivas e construir novos entendimentos com base na escuta mútua e na discussão. Esta prática apoia-se no conceito de oralidade crítica defendido por Duarte (2020), que valoriza o uso da palavra como forma de expressão e cidadania. Paralelamente, a leitura orientada de uma notícia sobre a seca fomentou uma literacia crítica, entendida como a capacidade de analisar e interpretar textos da atualidade, identificando intenções, argumentos e implicações sociais, competência-chave para formar leitores ativos e conscientes, conforme preconizado por Freire (1996).

A metodologia cooperativa “*Think, Pair, Share*” (Lyman, 1987) foi utilizada para debater comportamentos sustentáveis, promovendo a tomada de posição e o respeito por opiniões diversas. Este método consiste em pensar individualmente, depois partilhar com o colega do lado e posteriormente com o par da frente, e por fim discutir em grande grupo. Este momento

ganhou ainda mais força com a atividade matemática “O percurso da Gotinha”, que aliou cálculo mental, lógica e raciocínio sequencial a uma narrativa com sentido. Este percurso consistiu na descoberta do percurso correto para a Gotinha chegar até ao mar, através do cálculo correto das operações e do resultado das mesmas ser um número par, os alunos pintavam o percurso até formar um caminho. O jogo final “Aqui vai o balão!”, ao articular movimento, cooperação e matemática, encerrou a aula com energia, alegria e aprendizagem consolidada. Do ponto de vista educativo, esta aula demonstrou que é possível e desejável, unir conteúdos curriculares, valores e emoção numa única proposta pedagógica, criando um verdadeiro espaço de aprendizagem integral, como propõe Vygotsky (1978), valorizando a mediação, o envolvimento e a construção conjunta do saber.

A aula denominada "A mala misteriosa dos pequenos jornalistas" centrou-se no género textual notícia. A introdução da “Mala Misteriosa” despertou curiosidade, e a análise de uma notícia real ajudou os alunos a reconhecer a estrutura típica deste tipo de texto. De seguida, a professora em formação retirou da mala misteriosa, um conjunto de frases desorganizadas. O objetivo era que os alunos, em grupo, tentassem organizar as frases, para construir a notícia, recorrendo à estrutura abordada. Após essa exploração, a alunos foram convidados a reconstruir e escrever a sua própria notícia, posteriormente dramatizada em grupo, em que tinham de apresentar a mesma como verdadeiros jornalistas. Esta articulação entre leitura, escrita e expressão dramática reforçou competências comunicativas e sociais, numa linha que Teresa Colomer (2005) defende como essencial para promover o gosto pela leitura e pela escrita em contextos significativos.

No que concerne à "A Viagem da semente", retomou-se o tema do crescimento das plantas, agora numa dimensão mais afetiva e narrativa. Esta aula foi organizada através de planificação, textualização e revisão. A atividade “A história da minha semente”, consistiu na construção de uma partilha acerca das suas vivências, elaborando textos apoiados por uma grelha de planificação. Este momento promoveu a expressão emocional e a valorização do cuidado e da continuidade, encerrando a sequência com a entrega das plantas e a apresentação oral dos textos. Esta articulação entre vivência, afeto e linguagem favorece aprendizagens mais relevantes, como defendem autores como Freire (1996).

A penúltima aula – "À descoberta das Sombras" – permitiu explorar o conto *O Galo e a Raposa*, de António Torrado, com uma vertente prática e criativa. Inicialmente abordou-se o texto instrutivo e a sua estrutura através de um texto instrucional acerca das sombras chinesas. Após um diálogo, criaram-se condições para que cada aluno pudesse elaborar a sua sombra à turma, colocando-se por detrás de um lençol branco e em frente a um foco de luz. Os restantes colegas tinham de descobrir de que animal se tratava. Após esta exploração das sombras, foi abordado o conto *O Galo e a Raposa*, de António Torrado adaptado a guião para teatro através de sombras chinesas. Finalizada a leitura feita pelos professores em formação e a análise dos acontecimentos da mesma, distribuíram-se materiais que correspondiam a cada personagem presente na história para recortarem e colarem uma palhinha. Por fim, realizou-se o a dramatização da obra com sombras chinesas. Estes momentos foram muito valorizados pelos alunos e permitiram trabalhar conteúdos de Estudo do Meio (luz e sombra), Português e Expressão Dramática. Esta metodologia ativa remete para o pensamento de autores como Cabral (2020) e Duarte (2020), que reforçam a importância de criar experiências estéticas e simbólicas que envolvam o corpo, a emoção e a ação, fundamentais para promover aprendizagens significativas nesta faixa etária.

Por fim, destaco significativamente a aula "E se a flor dependesse do acaso?". Foi, sem dúvida, um dos momentos mais significativos e completos de todo o percurso. A proposta girou em torno da obra "A Maior Flor do Mundo", de José Saramago, e permitiu uma abordagem verdadeiramente interdisciplinar, sensível e profundamente humanista. O arranque da aula, marcado pela entrada simbólica da flor murcha, ativou a curiosidade e a afetividade dos alunos. A leitura expressiva da história, acompanhada pelas ilustrações, captou a atenção e preparou o terreno para uma reflexão coletiva e orientada. As perguntas lançadas durante a leitura — "Porque é que o menino decide ajudar a flor?", "Qual seria o final se ele tivesse desistido?" — estimularam o pensamento crítico e a empatia.

O momento seguinte, de reorganização da narrativa numa barra cronológica, permitiu o desenvolvimento de competências de sequenciação, leitura compreensiva e raciocínio lógico. Mas foi na atividade de criação de finais alternativos, escrita sobre pétalas, que os alunos revelaram a sua criatividade, sensibilidade e apropriação do texto. A construção da "Maior Flor do Mundo da Turma" (*Figura 1*), com as contribuições de todos, foi um gesto simbólico

e coletivo, que reforçou o valor da partilha, da colaboração e da expressão estética, no fim desta atividade os alunos quiseram dar ainda mais vida à flor da turma, desenhando um sorriso na antera da mesma.

Figura 1 - A Maior Flor da turma construída



Esta flor, mais tarde, foi exposta na parede da sala de aula, para os alunos contactarem todos os dias com a mesma, investindo um pequeno momento das aulas seguintes, para a leitura de duas das criações dos alunos, presentes nas pétalas.

A segunda parte iniciou-se com a pergunta “E se a flor dependesse do acaso?”, de modo a promover a reflexão acerca do acaso, da sorte, da probabilidade. Essa reflexão estendeu-se à ligação da flor com a água que ela poderia necessitar através da questão – problema “Se a quantidade de água que uma flor recebesse dependesse do acaso, seria possível garantir que todas as flores fossem regadas de forma justa?”.

Nesta tarefa, calcularam a quantidade de água atribuída a cada flor, com base nos dados da tabela anterior. Utilizaram legendas que associavam um valor de água a cada cor, para lhes

permitir determinar quanto regaram cada flor. Por fim, regressaram à questão-problema inicial para refletir se a distribuição de água foi, realmente, equitativa e justa. Estes desafios foram realizados de acordo com a metodologia *Rally Coach* (Kagan, 1989), que consiste no trabalho a pares e na distribuição de papéis – o instrutor, responsável por agir e orientar o colega no que necessitar, sem fazer por ele; e o escritor responsável pela observação, reflexão e registo do necessário. Estes papéis foram alterando consoante a sinalização da professora em formação. Este método permitiu o trabalho entre pares e a autorregulação.

A aula terminou com a estratégia de avaliação “Duas estrelas e um desejo” (Lopes e Silva, 2009), adaptada ao tema da aula intitulando-a de “duas folhas e uma estrela” promovendo-se uma responsabilidade co-partilhada entre professores e alunos. Esta estratégia de avaliação consiste no registo por parte dos alunos de “O que aprendi”, “O que achei interessante” em cada uma das folhas e na estrela “O que gostaria de compreender melhor” promovendo a metacognição e encerrando a sessão com um momento de balanço pessoal e coletivo.

Esta aula foi destaca-se pela forma como integrou saberes, valores e emoções, indo ao encontro do que preconiza o PASEO, ao formar alunos mais conscientes, críticos, solidários e sensíveis. (DGE, 2017). Mais do que uma aula, foi um momento educativo com peso emocional, estético e ético, onde a aprendizagem ganhou vida e sentido.

3.3. PROJETOS E AÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR

A participação em projetos e atividades promovidas dentro da comunidade escolar foi, sem dúvida, uma parte fundamental da minha formação. Estas experiências ajudaram-me a sentir-me mais integrada na escola e mostraram-me a importância da escola como espaço onde se vive a cidadania, se promove a cultura, se acolhem todos e se liga a aprendizagem ao mundo real, como já defendiam Dewey (1930) e Nóvoa (2009).

Durante o estágio no 2.º CEB, tive a oportunidade de participar em várias iniciativas que saíram fora do contexto da sala de aula. Estas ações ajudaram-me a perceber a escola como um lugar vivo, onde se constrói o coletivo, se valoriza o meio em que se está inserido e onde

os alunos se sentem mais envolvidos com o que aprendem. Uma das primeiras experiências que me marcou, foi a participação no jornal escolar “Notícias do Mocho”. Através desta atividade, os alunos puderam expressar-se e ganhar gosto pela escrita. Foram desafiados a escrever quadras sobre o São Martinho e contos de Natal, que depois foram publicados. A escrita das quadras começou com a leitura da lenda de São Martinho, e a partir daí os alunos criaram as suas composições rimadas, que também foram partilhadas oralmente na sala. Essa atividade foi acompanhada por música de ambiente relacionada com a época. Esta dinâmica trabalhou a oralidade, a escuta ativa e deu visibilidade ao trabalho de cada um. A exposição das quadras nas paredes reforçou o orgulho nos seus trabalhos e o sentido de pertença à turma como ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Quadras de S. Martinho



No caso dos contos de Natal, houve, ainda, mais espaço para a criatividade. Os alunos inventaram personagens, criaram conflitos e usaram o espírito natalício como pano de fundo. Os valores da solidariedade, do cuidado e do respeito pelo outro estiveram muito presentes. O processo foi acompanhado por momentos de partilha oral, o que ajudou a fortalecer o diálogo entre os alunos. Um dos contos é dado como exemplo a partir da Figura 3. Esta ligação entre escrita e oralidade, tal como refere Freire (1987), valoriza a palavra do aluno e reconhece-lhe sentido. A publicação dos contos no jornal escolar reforçou esse sentimento de valorização.

Figura 3 - Exemplo de um conto de Natal elaborado por um aluno

A Magia do Natal

Era uma vez, numa pequena aldeia em Portugal, um rapaz chamado Rui. Rui tinha 11 anos e adorava o Natal, não só pelos presentes, mas pela magia que envolvia essa época do ano.

Na véspera de Natal, Rui e os seus amigos decidiram fazer algo especial. Eles queriam trazer alegria a todas as pessoas da aldeia, especialmente aos mais velhos que viviam sozinhos. Então, reuniram-se na casa do Rui para planejar uma surpresa.

-Vamos fazer biscoitos de Natal e cartões para todos!- sugeriu a Maria, a melhor amiga de Rui.

Todos concordaram e começaram a trabalhar. A cozinha encheu-se de risos e do cheiro delicioso dos biscoitos a assar no forno.

Enquanto os biscoitos arrefecem, Rui e os seus amigos decoraram os cartões com desenhos de árvores de Natal, estrelas e renas. Escreveram mensagens carinhosas e desejaram um Feliz Natal a todos.

Na manhã de Natal, com os cestos cheios de biscoitos e cartões, os amigos saíram para distribuir as suas surpresas. Bateram à porta da Dona Rosa, uma senhora idosa que vivia sozinha. Quando ela abriu a porta e viu os sorrisos das crianças e os presentes, os seus olhos encheram-se de lágrimas de alegria.

-Obrigada, meus queridos! Vocês trouxeram-me o melhor presente de Natal!- disse a Dona Rosa emocionada.

Rui e os seus amigos continuaram a sua missão, visitando todas as casas da aldeia. Cada sorriso e cada abraço que recebiam em troca aqueciam os seus corações.

No final do dia, quando o sol começou a pôr-se, Rui sentiu-se feliz e orgulhoso. Ele percebeu que o verdadeiro espírito de Natal não estava nos presentes, mas na alegria de dar e partilhar momentos especiais com os outros o que tornou este Natal inesquecível para ele e para todas as pessoas da aldeia, lembrando-lhes que a magia do Natal está no amor e na generosidade.

Feliz Natal! 🎄 ✨

Outra atividade que destaco foi a construção da árvore de Natal temática, no âmbito da área disciplinar de HGP. Este projeto teve um lado criativo e coletivo muito forte. Os alunos escolheram temas, personagens e momentos da história de Portugal que tinham aprendido, e a partir daí construíram enfeites que foram colocados numa árvore no corredor da escola. Essa árvore, ilustrada na Figura 4, foi exposta no átrio da escola para que todos os alunos contactassem com a mesma e explorassem os enfeites.

Figura 4 - Árvore temática construída



Antes disso, houve tempo para relembrar os conteúdos e escolher o que fazia mais sentido para cada um representar. Este processo exigiu pesquisa, seleção e até alguma reinterpretação simbólica dos conteúdos. Como refere Rüsen (2001), a aprendizagem histórica também se faz por meio de ligações afetivas — e esta atividade mostrou como isso pode acontecer. Também destaco a apresentação do livro *A História de um Muro*, pela própria autora, Isabel Fernandes Pinto.

A sessão foi especial: em vez de apenas ler o livro, a autora encenou-o com objetos e dramatizações, o que captou a atenção dos alunos e os levou a pensar sobre temas como a construção de muros com os preconceitos e refletiram acerca dos direitos humanos. A forma como os alunos participaram — com perguntas e interpretações — mostrou como a literatura pode ser um ponto de partida para conversas profundas. Como refere Nussbaum (2016), a literatura ajuda a desenvolver empatia e pensamento crítico. E, como defende Petit (2008), o contacto com os autores aproxima os alunos dos livros, aumentando o gosto pela leitura.

Além do mencionado, participei em reuniões do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e na reunião intercalar do 6.º ano. Estes momentos ajudaram-me a perceber melhor a parte mais organizativa e colaborativa da escola. Nessas reuniões, discutiram-se casos concretos — alunos com dificuldades, comportamentos desafiantes, diversidade linguística — e procuraram-se estratégias comuns. Como explica Nóvoa (1992), ensinar é um trabalho coletivo, e estas reuniões ilustram como as decisões se tomam em conjunto. Na reunião intercalar, ficou claro que a avaliação deve ter em conta todas as dimensões do aluno, como defende Luckesi (2014), e que conhecer bem os alunos vai muito para lá dos testes.

Já no 1.º CEB, tive a oportunidade de viver outras experiências que associaram a escola à comunidade. A *Feirinha da Primavera* foi uma delas (Figura 5). A ideia era angariar fundos para a associação de pais, mas também ensinar os alunos sobre reutilização e solidariedade. Participaram alunos, professores, auxiliares e até encarregados de educação.

Figura 5 - Registos fotográficos da preparação da Feirinha da Primavera



Esta atividade foi um verdadeiro exemplo de economia circular e envolvimento comunitário. Como defende Dewey (1930), a escola deve refletir a vida em sociedade e aqui, isso foi evidente. Para além do indicado, como refere Morin (2016), é fundamental educar para a complexidade e para a consciência ambiental desde cedo.

Outro momento marcante foi a apresentação do livro *O Pássaro Azul e a Arte de Fazer Acontecer*, do autor Sérgio Dani. Estive responsável por acompanhar os alunos, o que exigiu atenção e gestão. A forma como os alunos ouviram o autor, reagiram ao que foi dito e partilharam ideias mostrou que a leitura vai muito para além de palavras. Como diz Teresa Colomer (2003), formar leitores é criar encontros entre o texto e a vida e foi isso que aconteceu.

Também tivemos a experiência da simulação eleitoral com o projeto “Pequenos eleitores”. Os alunos criaram partidos, discutiram ideias, apresentaram propostas e votaram. Toda esta dinâmica foi concebida com uma vertente lúdica com o uso de boletins, urna e apuramento de votos espelhando etapas reais de um processo eleitoral, aproximando os alunos dos mecanismos democráticos e reforçando a importância da participação cívica informada. Como refere Freire (1996), educar é um ato político — e nesta atividade isso ficou bem visível. Os

alunos escutaram-se, respeitaram opiniões diferentes e tomaram decisões informadas. Como defende o Referencial de Educação para a Cidadania (DGE, 2018), a cidadania aprende-se fazendo.

Dando continuidade à identificação das atividades desenvolvidas, importa destacar que, no Dia do Agrupamento, participámos numa apresentação musical com músicas tradicionais portuguesas. A preparação envolveu ensaios, coreografias e trabalho em grupo. Foi uma experiência rica não só do ponto de vista artístico, mas também cultural e emocional. A música serviu para unir os alunos e aproximá-los da sua identidade. A este propósito, saliento o que Eisner (2008) e Said (1994) referem, quando defendem que a arte e a cultura são partes fundamentais do desenvolvimento humano — e este momento confirmou isso mesmo.

Por fim, o Dia Mundial da Criança foi vivido de forma muito especial. Fizemos mandalas com base na simetria, que depois foram coladas em objetos voadores. A atividade foi ao mesmo tempo divertida e educativa, cruzando matemática, expressão plástica e movimento. Esta atividade mostrou como é possível ensinar de forma leve, criativa e significativa.

Todas estas experiências evidenciam que a escola é muito mais do que o espaço físico onde se ensina: é um lugar de pertença, de cultura e de construção coletiva de sentidos. Neste plano, os projetos “Felizmente há escola” (DGE, 2021) e “Viagens pela escola” (DGE, 2015) sublinham a relevância da escola enquanto organização que aprende e se transforma com e através da comunidade.

Estas iniciativas reforçam a importância da implicação de todos nomeadamente dos alunos, professores, famílias e comunidade, na construção de ambientes educativos abertos, democráticos e afetivamente significativos. A valorização das experiências do quotidiano escolar, a partilha entre pares, a participação em projetos interdisciplinares e o reconhecimento dos afetos como dimensão pedagógica central estão presentes tanto nestes projetos como nas vivências que partilhei.

Tal como expressa a iniciativa “Felizmente há escola”, é fundamental reconhecer os professores como agentes educativos e culturais, que promovem aprendizagens

contextualizadas, ligadas à vida e ao território. (DGE, 2021) Foi isso que senti em cada atividade em que participei — que a escola se amplia sempre que escuta, envolve e dá sentido. Neste sentido, percebi que a dimensão organizacional da escola não é apenas técnica, mas profundamente humana, e que educar é também saber integrar o que acontece fora da sala de aula na construção de saberes.

No geral, todas estas experiências mostraram-me que a escola é um espaço de encontros, de vida, de aprendizagens que fazem sentido. E foi dentro destas vivências que me fui percebendo como professora — alguém que quer ensinar, mas também escutar, partilhar e fazer parte de uma escola mais humana e inclusiva.

4. A MÚSICA COMO PROMOTORA DE APRENDIZAGENS NO 2.º CEB

Este projeto tem como principal objetivo explorar de que forma a música pode contribuir para a aprendizagem dos alunos nas aulas de Português, no 2.º CEB. O estudo foi desenvolvido numa turma do 6.º ano integrada no ensino articulado de Música e Dança, com um total de 14 alunos. Apesar de já existirem estudos que analisam o uso da música como recurso educativo, continua a faltar uma compreensão mais clara sobre como esta pode ser integrada, de forma crítica e articulada, nas aulas de Português. Muitos projetos acabam por não conseguir fazer a ligação entre práticas interdisciplinares e resultados reais de aprendizagem.

Reconhecendo essa dificuldade, este trabalho procura contrariar a ideia de que a música é apenas algo “a mais” ou um simples apoio. Aqui, defende-se que a música pode ter um papel central no processo de ensino-aprendizagem, se for usada com intenção pedagógica. Tal como refere Amato (2010), as práticas interdisciplinares tornam a aula mais rica e ajudam os alunos a participarem com maior interesse. Neste sentido, a música pode ser muito mais do que um complemento — pode ser um verdadeiro motor de aprendizagem.

Em Portugal, diferentes estudos têm mostrado que muitos alunos do 2.º CEB têm dificuldades em áreas como o Português e a Matemática. De acordo com o Relatório Nacional do Estudo Internacional PIRLS (2021), cerca de 27% dos alunos do 4.º ano apresentam dificuldades em leitura, e este problema tende a continuar no 5.º e 6.º anos. As provas de aferição de 2023 também evidenciam que muitos alunos revelam dificuldades em compreender e interpretar textos, o que é preocupante, principalmente numa componente curricular como Português.

Para além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020) refere que muitos alunos nesta faixa etária mostram desinteresse pelas práticas tradicionais de ensino, o que afeta a sua participação nas aulas e os resultados escolares. Perante este cenário, torna-se importante pensar em formas mais motivadoras de ensinar, que consigam envolver os alunos de forma ativa, como é o caso da integração da música nas aulas.

O ensino articulado, que junta o currículo geral com áreas artísticas como a música e a dança, é um exemplo de abordagem interdisciplinar que procura uma formação mais completa dos alunos. Lopes da Silva (1996) defende que este tipo de ensino permite cruzar saberes e desenvolver várias competências ao mesmo tempo. Altet (2000) acrescenta que a prática artística ajuda a trabalhar a memória, a coordenação e também a parte emocional dos alunos. Quando discutimos o ensino de Português, esta relação com a música pode fazer toda a diferença. Segundo Costa e Faria (2008), a música ajuda os alunos a perceberem melhor os conteúdos, porque os torna mais próximos da sua realidade. Burnard (2013) reforçam que esta ligação com o quotidiano e com os interesses dos alunos é fundamental para que a aprendizagem seja significativa.

Além das aprendizagens formalmente definidas, o ensino articulado ajuda a desenvolver competências sociais e emocionais. Eugênio et al (2012) mostram que os alunos que têm contacto com a música ficam mais sensíveis à cultura e às diferenças, desenvolvendo mais empatia. Por sua vez, Gonçalves (2006) refere que este tipo de ensino melhora a relação entre professores e alunos, criando um ambiente mais participativo e de maior respeito.

Esta investigação parte da ideia de que a interdisciplinaridade, como defende Amato (2010) é essencial para enriquecer as aulas. Quando se articula a Música com o ensino do Português, os alunos podem viver experiências mais completas. No entanto, como alerta Bastos (2016), não se deve usar a Música só como um recurso decorativo ou para “entreter”. O objetivo é que ela também ajude a desenvolver capacidades como o pensamento crítico e as competências socio-emocionais dos alunos. A motivação dos alunos, especialmente a motivação interna, é muitas vezes esquecida quando se pensa em estratégias educativas. Cohen et al. (2018) referem que a Música pode ajudar a despertar novamente o interesse dos alunos e a promover uma participação mais ativa, principalmente em contextos como o do ensino articulado.

A Música, neste caso, não é apenas um fundo musical ou um elemento decorativo: é um constituinte pedagógico com impacto direto na forma como os alunos se envolvem e aprendem. Tal como apontam Altet (2000) e Lopes da Silva (1996), usar diferentes formas de

ensinar — como a interdisciplinaridade, que permite aos professores melhor responderem às necessidades dos seus alunos.

Marcelo García (1999) reforça que, quando os professores adotam práticas menos tradicionais, isso influencia a implicação dos alunos, ajudando a desenvolver competências críticas, reflexivas e participativas, essenciais para uma aprendizagem com sentido.

4.1. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

A questão central que guiou este projeto de investigação é a seguinte: De que forma a integração de música nas aulas de Português pode envolver os estudantes na aprendizagem no 2.º CEB e no ensino articulado da música?

Para apoiar a reflexão e análise acerca desta questão de partida, foram elaborados um conjunto de objetivos, de forma a sustentar e analisar profundamente cada aspeto da aprendizagem e do envolvimento da música na mesma. Os objetivos traçados são os seguintes:

1. Perceber de que forma a integração da música, nas aulas de Português, influencia o empenho dos alunos do 2º CEB que frequentam o ensino articulado da música;
2. Perceber de que forma a integração da música, nas aulas de Português, influencia a motivação dos alunos do 2º CEB que frequentam o ensino articulado da música;
3. Compreender de que forma a integração da música, nas aulas de Português, influencia a aprendizagem dos alunos do 2º CEB que frequentam o ensino articulado da música;
4. Entender de que forma a integração da música, nas aulas de Português, facilita o trabalho em grupo dos alunos do 2º CEB que frequentam o ensino articulado da música;
5. Analisar a perspetiva dos professores sobre a integração da música, nas aulas de português, dos alunos do 2º CEB que frequentam o ensino articulado da música;

6. Analisar a perspectiva dos estudantes do 2º CEB que frequentam o ensino articulado da música sobre a integração da música, nas suas aulas de Português;

7. Elaborar recomendações para a integração da música no currículo.

Estes objetivos não se limitam a descrever o que acontece, mas procuram também questionar e desafiar práticas mais tradicionais. A ideia é perceber como é que uma abordagem mais criativa e sensível, como o uso da música, pode trazer mudanças positivas no modo como se ensina e como se aprende. Como refere Duarte (2023), é importante ir além da recolha de dados e procurar caminhos para transformar o ensino, com base no que realmente se observa nas salas de aula.

4.2. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A música acompanha o ser humano desde o início da vida, estando presente ainda no ventre materno, onde o bebé já é capaz de ouvir sons do meio externo. Esta presença precoce demonstra o papel essencial da música no desenvolvimento sensorial e emocional do indivíduo. Desde cedo, ela atua como um canal de expressão, comunicação e ligação com o outro, o que a torna indispensável na vida das crianças (Silva, 2010).

A música é, por isso, uma linguagem universal, que vai muito além do som. Ela transmite sentimentos, conta histórias, desperta memórias e cria pontes afetivas entre o mundo interno e o externo (Bréscia, 2003). Esta dimensão afetiva e simbólica da música torna-a um recurso pedagógico poderoso, pois permite uma aprendizagem mais significativa e humanizada. Para muitos autores, como Gohn e Stavracas (2010), a escola deve ser um espaço onde os alunos possam experimentar, criar e construir sentido. A música entra nesse processo como uma experiência que amplia as linguagens disponíveis, desenvolve a sensibilidade, favorece a autonomia e reforça a identidade dos alunos. Não se trata de formar músicos, mas sim de formar pessoas mais completas, capazes de sentir, interpretar e criar.

A música, ao ser integrada nas práticas educativas, desperta a motivação intrínseca, ajuda na concentração, melhora o ambiente da sala e contribui para o bem-estar emocional dos alunos (Assis, 2021). Cantar em grupo, por exemplo, estimula o convívio e o respeito mútuo, promove a escuta ativa e a partilha, sendo uma via natural para o trabalho cooperativo e o desenvolvimento da empatia. Diversos estudos (Boal-Palheiros, 2014; Gainza, 1988; De Almeida, 2022) evidenciam que a vivência musical fortalece capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, oferecendo ao aluno uma aprendizagem integral. Segundo Góes (2009), a música favorece o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora, da consciência rítmica e da expressividade corporal, especialmente na infância.

Autores como Rousseau (1999) e Jeandot (1993) referem que a música é também um meio instintivo de comunicação, presente desde as origens da humanidade. Ela nasce do desejo de partilhar sentimentos, de ligar-se ao outro e de dar sentido àquilo que se vive. Por isso mesmo, educar por meio da música é respeitar a natureza expressiva e sensível da criança. O professor, mesmo que não tenha formação técnica na área musical, pode e deve utilizar a música como parte da sua prática, desde que o faça com consciência do seu valor educativo.

A música deve, assim, estar presente de forma transversal e interdisciplinar, sendo trabalhada com outros conteúdos curriculares. Para Marcelo García (1999), esta abordagem potencia aprendizagens mais ricas, pois permite articular áreas do conhecimento e aproximar o ensino das vivências e dos interesses dos alunos. A música, nesse sentido, transforma-se num meio de aprendizagem e não num fim em si mesma.

Por fim, importa salientar que a qualidade das músicas escolhidas em contexto escolar é fundamental. Como defende Oliveira (2009), é importante que os conteúdos musicais tenham qualidade poética, melódica e educativa, de forma a enriquecer o vocabulário, os valores e a imaginação das crianças. Evitar músicas comerciais desadequadas torna-se uma responsabilidade do professor, que deve filtrar os conteúdos a que os alunos são expostos, garantindo que a música seja um instrumento de crescimento e não de banalização cultural (De Almeida, 2022).

Esta integração favorece o desenvolvimento global do aluno, ao unir o lado cognitivo, emocional e social da aprendizagem. De acordo com Assis (2021), a presença da música na sala de aula desperta a curiosidade e torna o ambiente mais acolhedor, o que é especialmente importante em fases como o 2.º ciclo do ensino básico. A música também promove a motivação intrínseca, permitindo que os alunos se envolvam com os conteúdos de forma mais espontânea. Esta motivação é essencial em contextos onde o ensino tradicional muitas vezes não desperta o interesse necessário, como observa Lima (2019).

Para que a música seja verdadeiramente relevante no contexto educativo, não basta “juntar conteúdos” ou usá-la apenas como um recurso decorativo. Tal como defende Amado (2017), a interdisciplinaridade exige um planeamento cuidado, em que exista uma intenção clara sobre o que se quer ensinar e de que forma esse ensino pode ser enriquecido com a música. A sua integração deve, por isso, ser feita de forma consciente e bem pensada, com ligação direta aos objetivos pedagógicos e aos interesses dos alunos. Como refere Marcelo García (1999), pensar a interdisciplinaridade é, no fundo, repensar o próprio ensino — não como algo rígido ou compartimentado, mas como um processo contínuo que cruza saberes, vivências e contextos, tornando-o mais próximo da realidade dos alunos e mais significativo.

Neste sentido, a música, enquanto linguagem artística e emocional, tem um enorme potencial para aproximar os alunos do currículo. Merriam e Merriam (1964) destacam a sua capacidade de criar ligações afetivas com os conteúdos, o que facilita a memorização e a compreensão. Burnard (2013) vai mais longe, defendendo que, sendo uma linguagem universal, a música promove o respeito pela diversidade cultural e facilita a expressão individual dos alunos. Sousa (2011) reforça esta ideia ao afirmar que a música contribui para o bem-estar, para a construção da identidade e para o sucesso escolar, enquanto fortalece a relação entre professores e alunos. Quando usada com intencionalidade pedagógica, a música transforma-se numa ponte entre os conteúdos curriculares e o mundo real dos alunos, promovendo a inclusão e o envolvimento ativo na aprendizagem.

4.2.1. A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

A música tem demonstrado ser fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, especialmente quando é integrada com intencionalidade nas práticas educativas. De forma natural, a linguagem musical ativa a memória, estimula a criatividade verbal, melhora a atenção e reforça o contacto com a estrutura da língua, permitindo que os alunos aprendam de forma mais envolvente e significativa (Boal-Palheiros, 2014; Betti et al., 2013).

Trabalhar com letras de música nas aulas de Português cria oportunidades para desenvolver a compreensão leitora, a análise do discurso, a escrita criativa e a oralidade, em atividades que fazem sentido para os alunos. Segundo Bastos (2016), a música aproxima os conteúdos linguísticos da realidade dos alunos, tornando a aprendizagem mais interessante, e ao mesmo tempo, mais profunda. Os alunos não decoram regras — interiorizam sentidos, reconhecem padrões e desenvolvem vocabulário em contextos reais de comunicação.

Pablo Alves da Silva e Rafael Ferreira, docentes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) propõem precisamente isso: a utilização de músicas como recurso didático, com foco no desenvolvimento das competências discursivas e argumentativas. Para os autores, a música permite trabalhar conteúdos formais da língua portuguesa — como pontuação, figuras de estilo, coerência e coesão — de forma contextualizada, respeitando o universo cultural dos alunos e promovendo o pensamento crítico. Os estudos de De Freitas et al. (2015) reforçam esta ideia ao mostrar que o uso de letras de músicas em sala de aula favorece a interpretação de textos e o reconhecimento de elementos linguísticos estruturantes. Já o trabalho de Lacerda (2011) evidencia que este tipo de prática contribui diretamente para o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas, estimulando a escuta ativa, a leitura compreensiva e a capacidade de argumentação.

A música também tem um papel importante na expansão do vocabulário e na construção de frases mais complexas. Através da repetição melódica e do ritmo, os alunos conseguem fixar

estruturas linguísticas com mais facilidade, tornando-se mais confiantes na oralidade e na escrita (Assis, 2021; De Moura, 2020). De acordo com a proposta de Costa e Faria (2008), quando a música é integrada como mediadora pedagógica, o ensino da língua ganha uma nova dimensão: deixa de ser apenas a aplicação de regras gramaticais e passa a ser um exercício de significação, criação e expressão. Neste contexto, a música torna-se um ponto de partida para leituras e produções textuais mais significativas, onde os alunos se sentem motivados a pensar e a comunicar.

Esta abordagem também favorece a inclusão, pois alunos com diferentes níveis de proficiência linguística conseguem participar de forma mais ativa, por meio da música, que oferece um apoio auditivo e emocional ao processo de aprendizagem (Burnard, 2013). Assim, podemos afirmar que a música, quando integrada de forma pedagógica e consciente, favorece o desenvolvimento da linguagem: promove a atenção, a memória verbal, a expressividade, a criatividade e a sensibilidade linguística. Não se trata de usar a música apenas para motivar, mas de reconhecer o seu valor na construção do conhecimento linguístico, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada aluno e aproximando a língua da sua vivência pessoal e social.

A articulação entre música e linguagem é uma das áreas mais promissoras no contexto da educação, especialmente no desenvolvimento de competências linguísticas em alunos do 2.º ciclo. A música, ao trabalhar ritmo, repetição e melodia, estimula diretamente capacidades essenciais para a leitura, escrita e oralidade. Autoras como Boal-Palheiros (2014) e Betti et al. (2013) defendem que o contacto com a música favorece o desenvolvimento da memória e da atenção, competências fundamentais para o domínio da língua. A aprendizagem torna-se mais duradoura, quando os alunos estão emocionalmente envolvidos, e a música facilita esse envolvimento.

Para Bastos (2016), a integração da música facilita a aprendizagem dos conteúdos linguísticos, estimula o pensamento crítico e favorece a interação entre os alunos. Ao usar a música como recurso nas aulas de Português, o professor não só trabalha o texto, como também desperta o interesse pela leitura e pela escrita, através de atividades mais significativas.

Estudos como os de De Freitas et al. (2015) mostram que as letras de músicas, quando usadas como material didático, ajudam a desenvolver a interpretação de texto e a análise discursiva, promovendo competências como a inferência, a reflexão e o posicionamento crítico. Esta ideia é reforçada por Dos Santos et al. (2015), que observaram melhorias concretas na capacidade dos alunos em identificar ideias principais, interpretar sentidos implícitos e relacionar informações dentro dos textos, após a utilização de géneros musicais como recurso didático. De Moura (2020) também sublinha que a música pode favorecer a aprendizagem significativa, permitindo aos alunos estabelecer relações entre o que ouvem, sentem e pensam.

Para Costa e Faria (2008), a música ajuda a contextualizar os conteúdos linguísticos, tornando-os mais acessíveis e próximos da realidade dos alunos. Isto contribui não só para a aquisição de vocabulário, mas também para o desenvolvimento da expressão oral e escrita de forma mais espontânea. Além disso, como observa Bolduc (2009), a música favorece a consciência fonológica, a perceção rítmica e a articulação verbal, elementos que contribuem para o desenvolvimento fluente da linguagem desde as fases iniciais da aprendizagem.

Em síntese, poder-se-á destacar que a integração da música no ensino da língua portuguesa, sobretudo em contextos de ensino articulado, permite uma aprendizagem mais integrada, onde competências linguísticas e artísticas se reforçam mutuamente. Como refere Guida (2016), a articulação entre literatura e música amplia a compreensão textual e oferece ao aluno novas formas de ler e interpretar o mundo que o rodeia.

4.3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Neste projeto, privilegiou-se um desenho metodológico suportado na Investigação-Ação, por ser uma estratégia geral de investigação que permite planear, aplicar, observar e refletir sobre as práticas (em sala de aula), de forma contínua. Como refere Amado (2017), esta abordagem assenta em ciclos de intervenção que ligam a prática ao pensamento crítico, o que ajuda a melhorar, de forma realista, o que se faz no dia a dia com os alunos.

A Investigação-Ação combina ação e reflexão, permitindo ao professor ajustar as estratégias conforme os resultados vão sendo observados. Elliott (2000) explica que esta opção possibilita pensar, agir, rever e voltar a agir, de forma consciente e adaptada à realidade da turma. Esta metodologia foi escolhida precisamente por permitir aproximar a prática pedagógica da análise crítica, facilitando decisões mais informadas e com sentido para quem está no terreno. Este processo está diretamente ligado ao paradigma interpretativo, que, segundo Keeves (1990), sustenta este tipo de investigação por procurar compreender as relações e os significados construídos no contexto educativo. Assim, tanto a metodologia como o enquadramento teórico partilham a mesma intenção: perceber o que acontece na sala de aula a partir das vozes, experiências e interpretações dos próprios envolvidos.

Neste projeto, os ciclos da investigação-ação seguiram quatro fases principais, de acordo com Amado (2017):

Num primeiro momento, é feita uma identificação das necessidades da turma e elaboração de estratégias pedagógicas que integrem a música como elemento central do ensino de Português no 2.º CEB. De seguida, uma implementação das estratégias em sala de aula, com foco na observação direta e na aplicação de técnicas como reflexões pedagógicas e grupos focais. Posteriormente, um registo detalhado das interações, reações e resultados obtidos durante as sessões de aula, utilizando instrumentos como questionários e folhas de observação. Por fim, a análise dos dados recolhidos para avaliar a eficácia das estratégias e identificar ajustes necessários para os ciclos subsequentes.

Um aspeto importante desta metodologia é que não envolve apenas quem ensina, mas também quem aprende. Os alunos são considerados parte ativa do processo e as suas opiniões foram levadas em conta, através do grupo focal. Como explicam Cohen et al. (2018), esta forma de trabalhar ajuda a tornar a aprendizagem mais democrática e próxima da realidade dos alunos.

Dada as características da investigação-ação, para este projeto privilegiou-se o paradigma interpretativo, porque valoriza a compreensão das experiências dentro de um dado contexto. Como refere Elliott (2000), este paradigma permite olhar para as interações com mais

profundidade e ajustar práticas conforme o que se observa. Keeves (1990) reforça que esta forma de investigar ajuda a captar a realidade tal como ela é vivida pelas pessoas envolvidas, respeitando a diversidade de interpretações. Este paradigma reconhece que a realidade educativa é construída pelas pessoas que dela fazem parte — o que significa que cada turma, cada grupo e cada momento têm as suas próprias características. Esta perspetiva foi fundamental para o presente estudo, já que o objetivo era perceber como professores e alunos vivem e interpretam a integração da música nas aulas de Português, especialmente num contexto de ensino articulado.

Como explicam Cohen, Manion e Morrison (2018), o paradigma interpretativo é indicado para investigações educativas em que se procura ouvir os participantes, respeitar as suas visões e trabalhar a partir delas. O foco não está em encontrar verdades absolutas, mas sim em compreender com mais profundidade o que cada um sente, pensa e experiencia. Por isso, este paradigma deu sentido à escolha da investigação-ação, já que permite observar e refletir com base nas vozes de todos. Todas as opções metodológicas foram pensadas com esta lógica: reconhecer o valor da experiência dos participantes. A investigação-ação, as técnicas qualitativas usadas (como a observação direta, os momentos de reflexão e o grupo focal) e a análise dos dados seguiram este caminho, procurando perceber melhor o impacto da música nas aulas de português.

Para alcançar os objetivos definidos em 4.1, serão utilizadas como principais técnicas de recolha de dados:

1. Observação direta, pois permite um acompanhamento detalhado e em tempo real das interações e do comportamento dos alunos em sala de aula, proporcionando insights sobre a sua motivação, empenho e colaboração. Segundo Cohen et al. (2018), a observação direta é essencial para captar nuances que podem não ser evidentes em outros métodos. Por esse motivo, optou-se por esta técnica como forma de recolher dados associados aos objetivos 1, 2, 3 e 4, pois documenta diretamente a relação da música com o comportamento e a dinâmica da turma, em sala de aula.

2. Reflexões pedagógicas, dado que as anotações realizadas pelo investigador durante as implementações servem para documentar a eficácia das estratégias musicais aplicadas. Amado (2017) argumenta que a autorreflexão contínua é indispensável para ajustar práticas pedagógicas e assegurar a sua relevância no contexto. Esta técnica visa contribuir para responder aos objetivos 1, 2, 3 e 4, permitindo ao investigador avaliar criticamente as intervenções.
3. Diálogos informais com professores, já que estes diálogos permitem captar perceções qualitativas e experiências práticas relacionadas à integração da música. Segundo Duarte (2023), o envolvimento dos professores é crucial para compreender os desafios e potencialidades das estratégias educativas. Relacionam-se com o objetivo 5, oferecendo uma perspetiva qualitativa sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas.
4. Grupo focal com alunos, pois esta técnica facilita uma análise profunda das perspetivas dos alunos, promovendo um espaço onde podem expressar as suas opiniões e sentimentos de forma colaborativa. Cohen et al. (2018) destacam que os grupos focais são eficazes para explorar dinâmicas de grupo e identificar padrões de resposta entre os participantes. Enquadra-se no objetivo 6, explorando as perceções dos estudantes sobre a sua experiência.

A recolha dos dados será feita de forma dinâmica e participada, com momentos de observação direta em sala de aula e outros de diálogo com os alunos e professores. Durante as sessões, serão feitos registos detalhados das interações, comportamentos e dinâmicas do grupo. Os professores envolvidos serão ouvidos ao longo do processo, para que possam dar *feedback* e ajustar as estratégias sempre que necessário.

De forma a procurar garantir a qualidade e a fiabilidade da análise dos dados, será feita triangulação de técnicas, como sugere Duarte (2023). Esta abordagem ajuda não só a confirmar os resultados, mas também a perceber diferenças de perceção entre quem ensina e quem aprende — como por exemplo, as divergências entre o que os professores identificam como motivação e o que os alunos realmente sentem.

Num outro sentido, tendo como referência os critérios de validade como os definidos por Lincoln e Guba (1988), serão considerados quatro: credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade.

A credibilidade diz respeito ao grau em que os dados e conclusões refletem de forma fiel o que realmente foi vivido e sentido pelos participantes. Neste projeto, esta dimensão foi assegurada através da triangulação de dados: foram cruzadas observações em sala de aula, registos da professora cooperante e do colega em formação, reflexões pessoais e as conversas tidas com os alunos em grupo focal. Para além disso, procurou-se sempre confirmar junto dos próprios participantes se aquilo que foi interpretado correspondia à sua experiência, garantindo assim que o olhar do investigador não se sobrepunha à realidade vivida pelos envolvidos.

A transferibilidade prende-se com a possibilidade de os resultados poderem fazer sentido noutros contextos semelhantes. Neste caso, esse critério foi acautelado através de uma descrição cuidada e detalhada do contexto em que decorreu a investigação: quem eram os alunos, como era a turma, que atividades foram realizadas e que instrumentos foram utilizados. Esta clareza permite que outros profissionais ou investigadores, ao conhecerem o cenário onde este projeto foi desenvolvido, possam avaliar se faz sentido aplicar estas ideias noutros ambientes educativos.

A dependabilidade refere-se à consistência do trabalho ao longo do tempo — ou seja, à forma como todas as fases do projeto foram registadas e justificadas. Para isso, foi mantido um acompanhamento contínuo de tudo o que foi sendo feito, através de notas de campo, fichas de registo e diários de bordo. Esta documentação torna possível perceber o caminho percorrido, as decisões tomadas e as mudanças que foram surgindo ao longo da prática, garantindo um processo transparente e rastreável.

Por fim, a confirmabilidade está relacionada com o cuidado de manter a neutralidade durante a investigação. Para garantir que os resultados nasceram dos dados recolhidos e não das ideias prévias do investigador, foi feita uma separação clara entre o que foi observado e o que foi

interpretado, sempre com base em evidências e numa análise rigorosa. Esta postura procurou manter a investigação aberta à verificação e à crítica, reforçando a sua integridade.

Com esta abordagem, pretende-se que a investigação seja consistente, clara e fiel à realidade vivida pelos participantes, permitindo tirar conclusões relevantes e fundamentadas sobre a integração da música nas aulas de Português no contexto do 2.º ciclo e do ensino articulado.

A análise dos dados vai seguir uma análise de conteúdo temática, com base no modelo de Bardin (2016). Este processo será feito em três fases:

Pré-análise: leitura geral e exploratória de todos os dados recolhidos (observações, reflexões e grupos focais);

Exploração do material: organização dos dados em categorias principais, ligadas aos objetivos da investigação — como motivação, interesse, cooperação, entre outras;

Tratamento e interpretação: análise das categorias, com ligação ao enquadramento teórico e às situações concretas vividas durante o projeto.

4.4. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

Como já referido em 2.2.1., os participantes deste estudo foram alunos de uma turma do 6.º ano, com idades entre os 11 e os 12 anos. Esta turma faz parte do regime de ensino articulado, integrando no seu plano curricular não só as disciplinas do ensino geral, mas também áreas ligadas à formação artística. Entre os 14 alunos, 13 frequentam aulas de música ou dança, em parceria com a Academia de Música de Costa Cabral e o Ginásio Escola de Dança.

No caso dos alunos inscritos em música, o currículo inclui componentes como Instrumento, Classe de Conjunto (Orquestra) e Formação Musical, lecionadas por docentes especializados. Há também uma aluna que está exclusivamente na vertente da dança. Além disso, todos os alunos estão envolvidos em atividades extracurriculares, nomeadamente desportivas, o que mostra um nível elevado de participação em contextos variados, dentro e fora da escola.

No que toca ao comportamento e relação entre colegas, observa-se alguma diversidade. Há alunos que cumprem as regras da sala, têm uma postura respeitosa e estão atentos ao que é pedido. No entanto, também existem casos em que alguns alunos demonstram mais dificuldades em manter o foco ou em terminar as tarefas.

As relações interpessoais dentro da turma também são diferentes de aluno para aluno: alguns demonstram boa capacidade de colaboração e espírito de entreatajuda, enquanto outros revelam alguma dificuldade em aceitar ideias diferentes ou em adaptar-se ao trabalho em grupo.

A professora cooperante teve um papel essencial ao longo do estudo. Para além de ser a responsável pela área disciplinar de Português, é também a diretora de turma, o que permitiu acompanhar os alunos de forma próxima e apoiar a realização das atividades.

Todas as estratégias realizadas procuram responder aos objetivos pretendidos neste estudo. As intervenções foram estruturadas por momentos, tendo sempre no início algo que desperte o interesse e os motive para a aula. Para facilitar a compreensão do conteúdo e do envolvimento da música nas intervenções segue-se as tabelas seguintes onde se encontra a organização das intervenções nomeadas de sessões, bem como a respetiva data e o modo como a música foi utilizada.

Tabela 5 - Primeira sessão dinamizada no âmbito do projeto de investigação

Sessão 1 – A entrevista a Carolina Deslandes
Data: 22/10/2024
Música utilizada: <i>A Saia da Carolina</i> de Carolina Deslandes
A música foi introduzida como um elemento motivador no início da aula, criando uma ponte entre o conteúdo a abordar e o universo cultural dos alunos.

Utilização da música uma segunda vez, como consolidação para reflexão da mensagem da música.

A sessão 1 foi realizada no dia 22 de outubro de 2024 (Apêndice A) e o conteúdo principal a abordar foi, a entrevista. Esta intervenção, no âmbito da área disciplinar de Português, respeitou os domínios da oralidade e escrita. A música surgiu no momento inicial, procurando compreender se a utilização da mesma despertava interesse e motivação para o desenvolvimento da aula.

O conceito de entrevista, bem como as suas características e estrutura, foi trabalhado de forma mais aprofundada na aula anterior. Por isso, nesta sessão, o foco foi sobretudo a consolidação dos conhecimentos já adquiridos e a sua aplicação prática na atividade proposta. Esse conceito foi lembrado recorrendo a uma reflexão conjunta, sobre o conceito de entrevista, questionando aos alunos para que serve e qual é a sua estrutura. Após esse breve diálogo, foi colocada a música *A Saia da Carolina* da cantora Carolina Deslandes. Esta reprodução foi feita, sem os alunos terem acesso a qualquer pista que denunciasse quem de quem seria a música. A música colocada teve o objetivo de criar uma ponte entre o conteúdo a abordar e o universo cultural dos alunos. Após a escuta da música na íntegra, a professora em formação colocou algumas questões aos alunos, levando à reflexão de quem seria esta música e se conheciam tanto a música como a artista.

Os alunos, de uma forma geral, demonstraram-se entusiasmados, reconhecendo imediatamente a cantora e a música, e alguns começaram a cantá-la, o que gerou um ambiente descontraído e envolvente. Este momento inicial revelou-se crucial para captar a atenção dos alunos e incentivá-los a participar ativamente na aula. A partir deste momento, é introduzido o desafio da aula, pela professora em formação: “Então hoje, irão ser os entrevistadores, mas com um detalhe... só terão as respostas!”

De seguida, foi projetada a entrevista, mas apenas com as respostas da cantora, pois as questões teriam de ser eles a construí-las. Após a leitura, em grande grupo, e análise da

estrutura da entrevista, passou-se para a concretização do desafio pelos alunos. Esta atividade foi concretizada em quatro grupos, sendo dois deles com três elementos e os outros dois com quatro elementos. Após a organização da turma, distribuiu-se de uma ficha de trabalho com as seis respostas da entrevista para cada grupo.

Através deste desafio, cada grupo teve oportunidade de analisar as respostas e criar perguntas adequadas para cada uma delas. A professora em formação sinalizou que as perguntas devem ser coerentes e podem ser abertas ou fechadas, conforme a natureza da resposta, como revisto na aula anterior referente à estrutura e características de uma entrevista. Os grupos tiveram dez minutos para a realização da tarefa e ao longo desse momento, a música foi produzida novamente com um volume ideal, de modo a não interferir no raciocínio dos alunos e ao mesmo tempo contribuir para um maior envolvimento dos alunos na atividade, ajudando-os a desenvolver competências como a formulação de perguntas e a adequação da linguagem a diferentes contextos comunicativos. Ao término dos dez minutos de realização do desafio, foram apresentadas as perguntas criadas para as respostas que lhes foram atribuídas. À medida que os grupos partilhavam as perguntas, os restantes comentaram se consideraram que as perguntas estavam bem formuladas ou sugeriam outra possibilidade.

Para encerrar a sessão, foi concretizada uma discussão e reflexão acerca do que sentiram e o que acharam em relação à experiência de criar perguntas a partir de respostas. Por fim, a música foi alvo de diálogo novamente, relativamente à mensagem que a música pretende transmitir realçando aspetos de cidadania, nomeadamente a evolução do papel das mulheres na sociedade.

Tabela 6 - Segunda sessão dinamizada no âmbito do projeto de investigação

Sessão 2 – Conto <i>Ali Babá e os Quarenta Ladrões</i> - Texto de Opinião
Data: 20/11/2024
Música utilizada: <i>Ali Babá</i> do grupo Doce
A música foi reproduzida no início da aula, acompanhada pela projeção da letra, e serviu como um recurso para explorar a relação entre o texto do conto <i>Ali Babá e os Quarenta Ladrões</i> e a cultura musical contemporânea.

Relativamente à sessão 2 foi realizada no dia 20 de novembro de 2024 (Apêndice B) e o conteúdo principal a abordar foi o conto de *Ali Babá e os Quarenta ladrões*. Esta intervenção, no âmbito da disciplina de português, respeitou o domínio da escrita. Esta sessão foi estruturada em: momento inicial, planificação, textualização e revisão. A música *Ali Babá* do grupo Doce, foi reproduzida no início da aula, acompanhada pela projeção da letra, e serviu como um recurso para explorar a relação entre o texto do conto *Ali Babá e os Quarenta Ladrões* e a cultura musical contemporânea. O conto havia sido abordado na aula anterior pela professora em formação e esta sessão serviu como consolidação da aprendizagem do conto, relacionando uma música adequada ao tema, com aspetos do conto de *Ali Babá*. Após a reprodução da música, de forma a analisar e relacionar a mesma com a história de *Ali Babá*, a professora em formação colocou um conjunto de questões para os alunos refletirem e analisarem a letra da música. Foi possível desconstruir a letra da canção, analisando-a em detalhe e relacionando as palavras e expressões com os elementos narrativos do conto, como as personagens, o enredo e o ambiente.

A opção de utilizar a música tornou uma simples aula de escrita em que os alunos tiveram de elaborar um texto de opinião, mais interessante, cativante e motivadora. A música captou a atenção inicial dos alunos e criou um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo. A relação entre a música e o conto ajudou os alunos a compreenderem os conteúdos de forma

mais profunda e a desenvolverem competências críticas e expressivas, ricas para a sessão que se segue. Foi usada como ponto de partida para atividades reflexivas, como a análise da questão ética, deixada no ar no final da aula anterior para assim, os alunos terem tempo de refletir acerca desta questão. Antes do final da aula anterior, a professora em formação referiu que deviam partilhar essa reflexão e dialogar com os familiares acerca do provérbio: “Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão”. Nesta sessão, o objetivo foi criarem textos de opinião acerca desse provérbio, fundamentando-a. Para possibilitar essa construção, foi projetada uma tabela que continha duas colunas diferentes. A primeira coluna foi preenchida com argumentos dos alunos que concordaram com a questão. A segunda coluna dizia respeito aos argumentos dos alunos que discordaram da questão. Ao longo deste preenchimento foi realizado um diálogo acerca das opiniões que iam sendo colocadas na tabela.

Após esse preenchimento, a professora em formação reproduziu um vídeo acerca da estrutura de um texto de opinião. No fim da visualização do mesmo foi feita a distribuição de um esquema a cada aluno, acerca dessa estrutura, para quando construíssem o texto, terem esse apoio. A acompanhar esta atividade, a professora em formação e os alunos refletiram acerca do texto de opinião com base em algumas questões de orientação.

De seguida, os alunos passam para a textualização. A tabela preenchida em conjunto foi novamente projetada para que os alunos tivessem acesso aos seus argumentos e pudessem assim, justificar a sua opinião. Ao longo deste processo, a professora em formação circulou pelos lugares para orientar a escrita do texto de opinião. O objetivo era que os alunos colocassem a resposta à questão de reflexão, se concordavam ou não, justificando com argumentos partilhados e acrescentados na tabela projetada.

Ao terminarem a construção do texto de opinião, foi distribuída uma tabela de revisão para os textos. Os alunos tiveram acesso a essa tabela e tiveram de a preencher consoante o que observaram e avaliavam do seu texto de opinião. Dependendo do preenchimento da tabela e se não respeitassem um dos critérios enunciados na mesma, os alunos reformulavam o seu texto de opinião. O objetivo é que os alunos tenham a autonomia de se autoavaliarem e autocorrigirem. Antes do encerramento da aula, alguns dos alunos partilharam os seus textos. No final da aula, os alunos solicitaram a reprodução da música novamente, mas devido à falta

de tempo não foi possível a concretização do pedido. Apesar disso, na aula seguinte foi novamente reproduzida e cantada pelos alunos, seguindo a letra da mesma.

Tabela 7 - Terceira sessão dinamizada no âmbito do projeto de investigação

Sessão 3 – Obra <i>Ulisses</i> de Maria Alberta Menéres
Data: 04/12/2024
Música utilizada: <i>Two Steps from Hell</i> de Victory (instrumental)
A música foi utilizada como pano de fundo durante a leitura do texto – o capítulo “O cavalo de Troia.”, auxiliando a criação de um ambiente imersivo que contextualizou a narrativa e reforçou a ligação com o período histórico e cultural da mitologia grega.

No que diz respeito à sessão 3 realizada no dia 4 de dezembro de 2024 (Apêndice C), o conteúdo principal abordado foi a obra *Ulisses* de Maria Alberta Menéres. Esta intervenção, no âmbito da área disciplinar de Português, integrou os domínios da Educação Literária e Leitura. Esta sessão foi estruturada em: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Esta intervenção revelou uma preocupação pedagógica significativa, nomeadamente na resposta às dificuldades previamente diagnosticadas na turma, sobretudo no domínio da compreensão leitora e da síntese textual. O recurso a estratégias. Esta aula surgiu numa Unidade Didática intitulada “A luta pela ordem e pela liberdade”, inserida com outra aula de Português, através da exploração dos elementos paratextuais do livro, a biografia da autora e por fim uma exploração do itinerário que a personagem *Ulisses* fará. A articulação com a área disciplinar de História e Geografia de Portugal (HGP) relacionando com o conteúdo: As eleições para as Cortes Constituintes. A Constituição de 1822 e o seu carácter revolucionário e a divisão dos poderes, amplia o entendimento dos alunos sobre a luta pela liberdade e pela ordem, conectando a mitologia clássica com questões sociais e culturais

No momento de pré-leitura, foi utilizado um excerto do filme "Troia" e uma chuva de ideias para ativar os conhecimentos prévios dos alunos e fomentar a formulação de hipóteses, estimulando a antecipação e as inferências. Após a visualização do mesmo foram feitas questões de análise do excerto, tais como ““O que se mostra em grande destaque no vídeo que acabaram de ver?”; “O que será este cavalo? ”; “Porque será que ele está ali?”; “O que acham que eles estão a pensar sobre o cavalo?”; “Porque estará a ser utilizado este cavalo?”. A acompanhar este diálogo, foi preenchida uma chuva de ideias acerca do que poderá ser este cavalo e o porquê de os gregos entregarem um cavalo de madeira aos troianos. Esta chuva de ideias foi retomada no final da aula como forma de comparação das ideias iniciais com as que os alunos terão no final da aula. A professora em formação refere para que os alunos, ao longo da leitura sublinhem as palavras desconhecidas.

No momento de leitura do excerto da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, os alunos foram incentivados a identificar palavras desconhecidas e explorar o seu significado no contexto, ampliando o vocabulário. Ao longo desta leitura realizada pela professora em formação, foi colocada uma música como pano de fundo, auxiliando a criação de um ambiente imersivo que contextualizou a narrativa e reforçou a ligação com o período histórico e cultural da mitologia grega. Os alunos reagiram de forma bastante positiva à introdução da música na aula, demonstrando entusiasmo e um maior interesse em explorar a narrativa. Observou-se uma atenção mais focada durante a leitura e um evidente interesse no capítulo abordado, o que foi notado tanto pela professora estagiária como pela professora cooperante. A música desempenhou um papel importante ao conectar os alunos emocionalmente ao conteúdo, ajudando-os a visualizar e a compreender melhor o cenário e as ações descritas no excerto. Este recurso multimodal não só aumentou o envolvimento, mas também enriqueceu a experiência de leitura, tornando o texto mais apelativo e significativo.

No momento de pós-leitura, os alunos partilharam as palavras que desconheciam e é feita uma reflexão e contextualização na história de forma a tentar decifrar o significado das palavras. Após essa atividade é distribuída uma ficha de compreensão da obra, por aluno. A análise do texto foi realizada em três unidades de sentido, o que permite aos alunos compreender os elementos narrativos, como personagens, espaço, tempo, ações e consequências. Foram utilizados esquemas e fichas de compreensão que organizam e

sintetizam as informações. Os alunos demonstraram tanto interesse pela música que questionaram a professora sobre onde a encontrara e qual o nome. Além disso, pediram para que a música fosse colocada novamente durante a análise das unidades de sentido. Este entusiasmo adicional reforçou a importância da música na criação de um ambiente de aprendizagem imersivo e motivador. Após a leitura das partes que constituem as unidades de sentido - desta vez pelos alunos -, foi feito um pequeno resumo acerca da mesma e o preenchimento da ficha e esquema de compreensão, em grande grupo. Por fim, foi retomada a chuva de ideias preenchida no momento de pré-leitura, fazendo o confronto entre as hipóteses colocadas no início da aula e o conteúdo do excerto lido.

Para finalizar, a escrita criativa realizada em grupo, que consistiu na criação de outra estratégia reescrevendo um parágrafo do excerto lido em aula: “Então Ulisses, que todos diziam ser o mais manhoso dos homens, pensou, pensou, e teve uma ideia...”. Nesta atividade, os alunos solicitaram que a professora em formação colocasse novamente a música enquanto os grupos refletiam e criavam as suas estratégias, demonstrando que a integração de recursos criativos, como a música, pode captar a atenção dos alunos, aumentar a motivação e deixar uma marca duradoura na experiência de aprendizagem. A partilha das estratégias foi conseguida, apesar de ultrapassada a duração da aula.

Tabela 8 - Quarta sessão dinamizada no âmbito do projeto de investigação

Sessão 4 – Poema <i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i> de Luís Vaz de Camões Data: 08/05/2025
Música utilizada: <i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i> de José Mário Branco.
O poema foi dado a conhecer aos alunos, através da música, com o objetivo de criar um ambiente mais apelativo e emocionalmente envolvente, despertando o interesse e a atenção dos alunos logo no início da atividade.

Por fim, a sessão 4 foi realizada no dia 8 de maio de 2025 (Apêndice D) e teve como conteúdo principal a poesia – *Mudam-se os tempos, Mudam-se as vontades* de Luís Vaz de Camões. A escolha deste poema deve-se ao contexto de celebração dos quinhentos anos de Camões e sendo um poema desconhecido pelos alunos acabou por ser interessante abordá-lo utilizando a música, tão familiar para o contexto destes alunos. Esta intervenção, no âmbito da área disciplinar de Português, respeitou os domínios da Oralidade e Educação Literária. Esta sessão foi estruturada em três momentos. O momento inicial deu-se a partir da projeção de uma ilustração de Luís Vaz de Camões, levando os alunos à observação e reflexão acerca das características e aspetos presentes na imagem. Este momento de reflexão foi apoiado a partir de um conjunto de questões construídas pela professora em formação permitindo uma análise concisa dos pormenores presentes e da personagem em questão. Algumas das questões consistiram em: “Que tipo de personagem esta ilustrada? Um animal? Um ser humano?”; “Que características se destacam na personagem?”; “Conhecem algum personagem com essas características?”; “Sabem-me dizer porque é conhecido por todos nós?”. A partir destas questões, os alunos chegaram facilmente à personagem, quem era, que importância tem para nós e o que fazia. De forma a transitar para o segundo momento da aula, é lançada a seguinte frase “Vamos ouvir agora um dos poemas de Camões, mas... de uma forma diferente!”

No segundo momento da aula, a professora em formação coloca a reprodução do poema cantado por José Mário Branco. A reação dos alunos foi muito positiva. Antes da reprodução do poema cantado, a professora sugeriu aos alunos que fechassem os olhos ao longo de todo o poema e no fim, escrevessem uma palavra/frase que sentiram ao escutá-la. Durante a escuta da música, com os olhos fechados como sugerido, os alunos demonstraram concentração e imersão, tendo partilhado, de seguida, palavras e sensações que a melodia lhes transmitiu. Este momento inicial foi fundamental para despertar a sensibilidade poética e incentivar a escuta ativa, promovendo uma primeira aproximação ao texto através da emoção e da estética sonora. De uma forma geral, os alunos partilharam “calma”, “felicidade” “mudança” como palavras que escreveram no fim da escuta da música. De forma a analisar o poema e a mensagem do mesmo, recorreu-se a um diálogo reflexivo orientado por um conjunto de questões, tais como: "O que sentiram ao ouvir a música?"; "O que conseguiram retirar do poema?"; "Qual é o tema?"; "A melodia ajudou a entender melhor o poema?"; "A música

ajudou a lembrar melhor os versos?"; "O que muda ao ouvir a música em vez de apenas ler o poema?"; "O que significa mudança para vocês?"; "Que mudanças podemos ter nós no nosso dia a dia? Na nossa vida?"; "Vocês acham que a mensagem do poema ainda faz sentido hoje?". A partir da música, foi possível explorar, de forma mais rica e acessível, os significados do poema, o seu tema central — a mudança — e a sua relevância nos dias de hoje.

No terceiro momento, foi distribuída uma ficha de interpretação do poema e análise do mesmo. A ficha continha o poema escrito e de seguida um conjunto de questões. Esta atividade foi realizada em grupos de quatro elementos. Os alunos tiveram a possibilidade de contactar com o poema, de forma musicada e através do poema impresso, podendo ler, analisar e interpretar. Esta atividade consistiu na exploração do tema e da estrutura do poema, assinalando na folha o número de versos e estrofes, classificando-o e a rima. Esse destaque foi feito com diferentes cores. O entusiasmo foi tal que alguns alunos demonstraram curiosidade sobre a origem da música, perguntando como se chamava e onde a poderiam encontrar, e pediram mesmo que a professora a voltasse a colocar durante o preenchimento da ficha, realizada em grupo.

A música, neste contexto, funcionou como um verdadeiro catalisador da aprendizagem. Potenciou a atenção, facilitou a compreensão do conteúdo e gerou uma ligação afetiva com o texto poético. Além disso, permitiu abordar as marcas formais do poema — rima, métrica e estrutura — de forma mais fluida e interessante, transformando o estudo da poesia numa experiência mais próxima e significativa para os alunos. Após os quinze minutos permitidos pela professora em formação para a concretização da ficha em grupo, foi então corrigida, em grande grupo.

A melodia facilitou a compreensão do texto e a sua interiorização. Essa percepção foi confirmada pelas próprias respostas dos alunos no final da aula, quando questionados sobre se preferiam conhecer o poema através da música ou apenas através da leitura. De forma unânime, os alunos afirmaram que preferiam a versão cantada, considerando-a mais interessante e, sobretudo, mais fácil de memorizar. Este comportamento evidencia não só uma maior motivação, mas também um envolvimento ativo e sustentado na atividade.

4.5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguinte apresentação e discussão dos dados será orientada em duas secções. A primeira refere-se a uma análise acerca dos dados obtidos através do grupo focal. A segunda secção refere-se a um cruzamento acerca dos dados obtidos no grupo focal juntamente com reflexões e registos pedagógicos.

4.5.1 GRUPO FOCAL

Após as intervenções educativas que agregaram a música como recurso pedagógico, foi realizado um grupo focal com o intento de reconhecer percepções e efeitos decorrentes dessa prática em contexto de sala de aula. Para nortear a reflexão e a discussão, foram elaboradas oito questões (Apêndice E). Cada grupo focal foi constituído por sete alunos, garantindo assim a contribuição ativa de todos os envolvidos no processo de recolha de dados. O registo de todas as evidências foi enquadrado numa tabela (Anexos – Tabela 10), dividindo as informações de acordo com tópicos acerca do tema das questões utilizadas para orientar a discussão.

A tabela seguinte apresenta algumas das evidências emergentes da discussão, organizadas por tópicos de análise:

Tabela 9 – Alguns dos dados recolhidos durante a realização de grupo focal

Tópicos de informação	Dados recolhidos
Exemplos de práticas com música em aula	Aluno 3: “Era como se a professora estivesse a ler e nós estivéssemos lá a ver.” Aluno 4: “Aprendemos os tempos da rima com a música.”

	Aluno 10: “Com a música, se não fosse pela música, eu não me lembrava da história.”
Impacto na compreensão dos conteúdos	Aluno 5: “Entramos mais no tema” Aluno 12: “Interioriza-nos mais coisas na cabeça.” Aluno 3: “Com a música ficamos mais atentos aos detalhes.” Aluno 9: “A música ajudou a lembrar melhor os versos”
Motivação e ambiente em sala de aula	Aluno 4: “A aula fica mais divertida.” Aluno 5: “Sem música é uma seca.” Aluno 1: “Mantemos o foco no que estamos a fazer.”
Retenção e uso fora da sala de aula	Aluno 7: “A música do <i>Alibabá</i> ajuda a lembrar da história.” Aluno 2: “A saia da Carolina ainda nos lembramos da letra.” Aluno 13: “Fez-nos pesquisar em casa.”
Colaboração e trabalho em grupo	Aluno 1: “Dá ritmo e diversão ao trabalho em grupo.” Aluno 5: “Deixamos a mente mais calma para trabalhar.”

A partir das partilhas feitas no grupo focal, percebeu-se que a utilização da música na sala de aula teve um efeito bastante positivo na aprendizagem dos alunos. Estes deram exemplos concretos de como a música foi integrada em várias áreas do currículo, como a literatura, a cidadania e a produção escrita.

Durante a leitura da obra *Ulisses*, a presença de música com sonoridade épica tornou a experiência mais envolvente e ajudou na compreensão da narrativa. Também referiram que o poema *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, de Luís Vaz de Camões, ficou mais fácil de memorizar e interpretar quando foi apresentado numa versão cantada. A história de *Ali Babá* também foi associada a uma música específica, o que facilitou a memória do conteúdo. Por fim, a música *A Saia da Carolina* foi usada para trabalhar a entrevista e questões de igualdade de género, uma vez que contém versos que abordam diretamente estereótipos de género e a luta pela emancipação feminina. Por exemplo, ao cantar “...*Que tem lugar na cozinha e em casa a costurar*” a artista (Deslandes, C., 2023) denuncia as restrições sociais impostas às mulheres. Outros excertos, como “*Queima-te o patriarcado*” “*Avisa o lagarto que eu o esmago com o pé*” “*A saia da Carolina ardeu no meio do mato*” “*A história da Carolina é que ela agora veste fato*” permitem abordar criticamente a desigualdade no tratamento entre géneros e evolução do papel da mulher na sociedade.

Estas experiências mostram como a música pode funcionar como instrumento cultural que, como refere Vygotsky (1978), ajuda na construção do conhecimento. Também segundo Bruner (2000), a música pode mediar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais significativa para o aluno.

Os alunos afirmaram que a música facilitou o entendimento dos conteúdos e que “*entramos mais no tema*” (Aluno 5) ou “*ficamos mais atentos aos detalhes*” (Aluno 3). Estas observações reforçam estudos que mostram que a música ajuda na organização mental da informação e na criação de imagens que apoiam a aprendizagem (Patel, 2010). Também segundo Patel (2010), a música pode facilitar a forma como os alunos processam a informação e constroem imagens mentais, o que ajuda na compreensão dos conteúdos. Diferentes alunos explicaram que, com a música, “*conseguimos perceber melhor a história*” (Aluno 14) e “*Interioriza-nos mais coisas na cabeça*” (Aluno 3) e que isso os ajuda a lembrar-se com mais facilidade do que foi trabalhado.

O descrito converge com o que é defendido por Swanwick (2002), quando refere que a música contribui para um pensamento mais global, ajudando a ligar diferentes tipos de raciocínio. Isto quer dizer que os alunos não ficam presos só ao pensamento lógico, mas passam a pensar

também de forma criativa, o que é essencial para compreenderem melhor o mundo à sua volta.

Através da experiência musical, o cérebro trabalha de forma mais completa, pois ativa os dois hemisférios — o direito e o esquerdo — o que leva a uma aprendizagem mais equilibrada e rica. Como explica Jensen (2005), essa estimulação global do cérebro melhora a forma como os alunos entendem os conteúdos, além de reforçar capacidades como fazer inferências, analisar e tirar conclusões. Estas são competências muito importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Neste sentido, a música reforça a compreensão de conteúdos verbais e potencia a capacidade de inferência, análise e síntese — competências-chave no desenvolvimento do pensamento crítico.

Outro aspecto muito destacado pelos alunos foi o aumento da motivação nas aulas com música. Comentários como “a aula fica mais divertida” (Aluno 4) ou “sem música é uma seca” (Aluno 5), mostram que o ambiente se torna mais leve e interessante. Esta percepção está de acordo com estudos que apontam a música como fator que reforça a motivação intrínseca (Hallam, 2010). A motivação é essencial para que os alunos se envolvam nas atividades e queiram aprender. A música, ao tornar a aula mais agradável, ajuda a satisfazer estas necessidades, o que facilita a aprendizagem.

Além disso, quando o ambiente é emocionalmente positivo, os alunos sentem-se mais seguros e confortáveis. Isso melhora o comportamento em sala e aumenta a disponibilidade para aprender. Hargreaves, Miell e MacDonald (2002) referem que a música contribui para essa regulação emocional, promovendo um clima mais calmo e favorável ao trabalho em grupo e à concentração. Diferentes alunos referiram que a música os ajudou a recordar os conteúdos trabalhados. Um disse, por exemplo, que “a música do Ali Babá ajuda a lembrar da história” (Aluno 7) outro mencionou que “ainda nos lembramos da letra da *saia da Carolina*” (Aluno 2). Estes testemunhos mostram como a música funciona como uma espécie de âncora.

Levitin (2006) explica que a memória musical é resistente ao esquecimento e que a música pode servir de suporte eficaz para memorizar conteúdos escolares. Já Ausubel (1968) destaca a importância da aprendizagem significativa, ou seja, quando os novos conhecimentos se

ligam aos que o aluno já tem na sua estrutura mental. A música, ao criar momentos marcantes, ajuda nessa ligação e facilita a retenção da informação. Além disso, estas memórias associadas à música são mais facilmente transportadas para outros contextos. A expressão “Abre-te Sésamo”, por exemplo, foi referida como uma brincadeira entre os colegas, mostrando que a aprendizagem ultrapassou os limites da sala de aula. Isto evidencia que a música ajudou a dar sentido ao que foi aprendido e a manter esse saber vivo.

Os alunos também destacaram que a música melhorou o trabalho em grupo. Comentaram que “dá ritmo e diversão” (Aluno 1) e que “deixa a mente mais calma para trabalhar” (Aluno 5). Estas frases ilustram que a música não serve apenas para decorar conteúdos, mas também para criar um ambiente mais colaborativo e positivo. Segundo Gordon (2007), a música é mais do que uma linguagem de expressão — é também uma ferramenta social que contribui para a empatia, o respeito entre colegas e a coesão do grupo. Esta postura está em sintonia com a perspectiva de Johnson e Johnson (2009), que defendem que a cooperação entre os alunos é fundamental para o sucesso das metodologias de aprendizagem ativa. Assim, a música funcionou como um regulador social e emocional, ajudando os alunos a relacionarem-se melhor entre si e a manterem um ambiente de sala mais calmo e produtivo. Esta componente afetiva e relacional é essencial para que a aprendizagem ocorra de forma mais harmoniosa e significativa.

A análise das conversas do grupo focal mostrou que a música, quando bem integrada nas aulas, teve um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Não só ajudou na compreensão dos conteúdos, como também aumentou a motivação e facilitou o trabalho em grupo. Os alunos lembraram-se facilmente de atividades com música, como a leitura de *Ulisses* com som épico, a canção *A saia da Carolina* para falar de cidadania, ou o poema de Camões em versão cantada. Um deles disse: “Se não fosse pela música, eu não me lembrava da história”(Aluno 10). Isso confirma o papel da música como mediador cultural (Vygotsky, 1978), ajudando os alunos a dar sentido ao que aprendem. A música tornou as aulas mais vivas e envolventes, permitindo melhor compreensão e memorização.

Também se destacou o ambiente emocional mais calmo, que favoreceu a concentração. Os alunos até pediram para repetir músicas durante as atividades, o que mostra que estavam

mais focados. Expressões como “a música ajuda a trabalhar melhor” (Aluno 5) confirmam esse efeito positivo. Por fim, a música reforçou o espírito de grupo. Em atividades colaborativas, os alunos disseram que o ritmo e o ambiente musical tornaram o trabalho mais leve. Isso vai ao encontro das ideias de Gordon (2007) e de Johnson e Johnson (2009), que veem a música como elemento que promove respeito, cooperação e empatia.

4.5.2 ANÁLISE INTEGRADA

As atividades realizadas em sala de aula, como a leitura expressiva de *Ulisses* com música épica, a audição da canção *A Saia da Carolina* para trabalhar o gênero entrevista e os temas de cidadania, ou ainda a versão cantada do poema de Camões, foram facilmente recordadas pelos alunos no grupo focal. As memórias afetivas ligadas a estas experiências mostram o quanto a música ajudou a fixar os conteúdos trabalhados. Um aluno chegou mesmo a dizer: “Se não fosse pela música, eu não me lembrava da história” (Aluno 10).

Esta frase sintetiza bem o papel da música como ponte entre a experiência e o conhecimento. Segundo Vygotsky (1978), a música funciona como mediador cultural, facilitando a aprendizagem através de elementos simbólicos que fazem sentido para os alunos. A música não foi usada como distração, mas como ferramenta com valor educativo, que ajudou os alunos a pensar de forma mais profunda e a sentir-se ligados aos temas.

Também se notou que conteúdos mais difíceis de entender, como o soneto de Camões ou a narrativa de *Ulisses*, tornaram-se mais claros com o apoio da música. Um dos alunos disse: “Era como se a professora estivesse a ler e nós estivéssemos lá a ver” (Aluno 3). Este tipo de resposta mostra que a música ajuda a imaginar, a sentir o texto, e por isso, facilita a compreensão. Na aula do poema, os alunos disseram que a música os ajudou a decorar melhor os versos. Isso confirma o que Patel (2010) e Levitin (2006) defendem: que o ritmo musical apoia a memorização e ajuda na percepção de elementos como a métrica e a rima. A versão cantada permitiu trabalhar esses aspetos de forma mais simples e intuitiva.

Outro ponto importante foi o efeito da música no ambiente da sala. Muitos alunos disseram que a aula “ficava mais divertida” (Aluno 4) ou que “a música acalma a mente para trabalhar

melhor” (Aluno 5). Isso mostra o impacto positivo no lado emocional da aprendizagem. Segundo a teoria de Deci e Ryan (2000), este tipo de contexto promove a motivação intrínseca, porque responde às necessidades de autonomia, competência e relação. A música ajudou exatamente nesse sentido. Alguns alunos até pediram para repetir músicas durante as tarefas em grupo, porque isso os ajudava a manter o foco e a organização. Isto mostra que a música não serviu apenas como apoio à memória, mas também à gestão cognitiva e emocional da aula.

Outro exemplo disso foi a forma como certas expressões ou músicas permaneceram na memória dos alunos. Referiram que ainda sabiam partes da canção *A Saia da Carolina* e usavam a expressão “Abre-te Sésamo” fora da sala de aula. Esta continuidade da aprendizagem ilustra como a música deixou marcas reais, tanto cognitivas como afetivas.

Por fim, o uso da música também melhorou o trabalho em grupo. Durante atividades como a recriação de entrevistas ou a leitura de poemas, os alunos disseram que a música “dava ritmo ao trabalho” (Aluno 1) e “ajudava a trabalhar com mais calma e alegria” (Aluno 11). Esta ideia reforça o que Gordon (2007) e Johnson e Johnson (2009) explicam sobre a música como algo que facilita a cooperação, a empatia e o respeito entre colegas.

Importa, também, considerar os dados recolhidos nas folhas de registo de observação preenchidas pela professora cooperante e por um professor em formação, que assistiram e analisaram as intervenções pedagógicas realizadas na turma 6.º ano. Ambos os registos permitiram reforçar e validar a perceção do impacto positivo da integração da música nas aulas de Português, confirmando os objetivos traçados nesta investigação.

A professora cooperante, que acompanhou de forma contínua o desenvolvimento do projeto, avaliou como substancial o contributo da música para o empenho, motivação e aprendizagem dos alunos. As suas respostas, assinaladas nas opções mais elevadas da escala, refletem uma valorização clara do papel da música no contexto educativo, não só como recurso didático, mas também como facilitador da concentração, envolvimento, persistência e dedicação dos alunos.

Também o colega professor em formação destacou os efeitos benéficos da música no desenvolvimento das atividades, classificando a maioria dos parâmetros como “contribui substancialmente” ou “promove substancialmente”. O seu testemunho, registado através de notas escritas ao longo das folhas, aponta para melhorias no foco, no ritmo de trabalho, no entusiasmo e na relação entre os pares. Salientou ainda o papel da música na promoção da criatividade e na resolução de conflitos, observando que os alunos estavam mais disponíveis emocionalmente e cognitivamente para a aprendizagem, o que reforça as ideias defendidas por autores como Hargreaves et al. (2002) e Levitin (2006).

Estes dois olhares constituem evidência adicional e corroboram a ideia de que a música, quando integrada de forma intencional e pedagógica, contribui para uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e emocionalmente envolvente.

4.6 REFLEXÃO SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Este projeto teve como principal objetivo perceber como a música pode ajudar os alunos a envolver-se mais nas aulas de Português, no 2.º ciclo, especialmente em turmas do ensino articulado da música. por outras palavras, a presente investigação procurou dar resposta à questão central: *De que forma a integração da música nas aulas de Português pode envolver os estudantes na aprendizagem no 2.º ciclo do ensino básico, nomeadamente em turmas do ensino articulado da música?*

Nesse sentido, foram promovidas várias atividades em contexto de sala de aula, com observação direta, reflexões dos professores e momentos de conversa com os alunos (grupo focal). A música foi usada de forma pensada para apoiar a leitura, a escrita criativa, a análise de textos e a reflexão.

Com base na análise realizada, percebe-se que a música não é apenas um “extra” ou um fundo decorativo, mas sim uma ferramenta importante que liga o lado emocional, social e cognitivo da aprendizagem. A seguir, apresento algumas reflexões com base nos objetivos definidos no início do projeto.

Relativamente ao primeiro objetivo, que procurava perceber de que forma a música influencia o empenho dos alunos, as atividades evidenciaram que, com música, os alunos ficaram mais atentos, mais concentrados e envolvidos nas tarefas. Durante a leitura de *Ulisses*, por exemplo, o uso de música épica fez com que os alunos se ligassem mais à história. Um deles disse: “Era como se a professora estivesse a ler e nós estivéssemos lá a ver” (Aluno 3). Este tipo de reação mostra que a música ajuda os alunos a imaginar e a mergulhar nos conteúdos.

Este efeito foi ainda mais forte nas turmas do ensino articulado, pois estes alunos já têm uma ligação natural à música, o que faz com que se sintam mais à vontade e familiarizados. Neste sentido, como diz Gardner (1983), a inteligência musical pode ser um caminho para aceder a outras áreas do conhecimento, como o verbal e o linguístico.

No que diz respeito ao segundo objetivo, centrado na motivação, este foi um dos aspetos mais visíveis. Diferentes alunos disseram coisas como “sem música é uma seca” (Aluno 5). Esta postura ilustra como a música criou um ambiente mais positivo e mais leve. Segundo a teoria de Deci e Ryan (2000), a motivação aparece quando os alunos se sentem competentes, autónomos e ligados aos outros. A música contribuiu para tudo isso: tornou as tarefas mais interessantes, ajudou os alunos a participarem mais e criou um ambiente mais calmo e colaborativo. Para os alunos do ensino articulado, a presença da música teve ainda um efeito de valorização pessoal, pois sentiram que as suas vivências musicais estavam a ser valorizadas, ao aplicar a música nas aulas de Português. O que reforçou a ligação à aula.

O reconhecimento desse efeito foi reforçado com os registos preenchidos pela professora cooperante e pelo colega em formação, que acompanharam todas as sessões. Ambos assinalaram que a música contribuiu substancialmente para o empenho dos alunos, não só ao nível da concentração e da participação nas tarefas, mas também na persistência e dedicação. Os comentários escritos refletem que a música despertou maior interesse, tornou a aula mais apelativa e facilitou o envolvimento geral dos alunos, especialmente em momentos em que a leitura e a escrita estavam em destaque.

Quanto ao terceiro objetivo, que visava compreender como a música influencia a aprendizagem, os dados mostram que os alunos sentiram que a música os ajudou a lembrar

melhor os textos e a entendê-los mais facilmente. No caso do poema *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, a versão cantada por José Mário Branco foi muito útil. Um aluno partilhou: “A música ajudou a lembrar melhor os versos” (Aluno 9), e outro comentou: “Interioriza-nos mais coisas na cabeça” (Aluno 12).

Estes exemplos convergem com o discutido por Levitin (2006), ao explicar que a música cria ligações emocionais que ajudam a guardar a informação na memória. A música, aqui, não serviu só para embelezar a aula — foi um verdadeiro apoio à aprendizagem. Também a professora cooperante referiu, na folha de registo, que a música facilitou substancialmente a compreensão, contextualização e retenção dos conhecimentos. O colega em formação acrescentou, no seu comentário, que a música trouxe um ritmo diferente à aula e que se notou maior envolvimento, mesmo de alunos que geralmente têm mais dificuldades em participar.

O quarto objetivo pretendia entender se a música facilitaria o trabalho em grupo. Os dados observados indicam que sim. Em várias atividades — como a análise de poemas ou a preparação de perguntas para a entrevista à artista Carolina Deslandes — os alunos trabalharam com música de fundo. Disseram que “a música dá ritmo” (Aluno 1) e que “ajuda a manter a mente mais calma para trabalhar” (Aluno 5). Isto confirma o que defendem Hargreaves, Miell e MacDonald (2002): a música ajuda na regulação emocional e favorece o respeito, a escuta e o espírito de grupo.

Os objetivos cinco e seis procuravam analisar as perspetivas dos professores e dos alunos sobre a integração da música nas aulas. Neste projeto, foi possível recolher ambos os pontos de vista. A observação feita pela professora cooperante e pelo professor em formação mostrou exatamente o mesmo: os alunos trabalharam com mais foco, menos *stress* e mais envolvimento. As mudanças de atividade também se tornaram mais naturais. A música foi ainda uma forma de diferenciar a aprendizagem, principalmente numa turma com alunos muito diferentes entre si. Assim, cada um pôde aprender ao seu ritmo e à sua maneira, o que ajuda a tornar o ensino mais justo e acessível para todos. A professora cooperante e o professor em formação referiram ainda que a música facilitou significativamente a colaboração entre pares, a comunicação e a criatividade. Nos seus comentários, destacaram

um ambiente mais calmo e produtivo, e como a música ajudou a suavizar os momentos de transição e de maior dispersão.

No grupo focal, os alunos falaram sobre o que sentiram ao longo das aulas com música. Disseram que a aula “fica mais divertida” (Aluno 4), que “a música resolve os nossos problemas” (Aluno 11) ou até que “fez-nos pesquisar em casa” (Aluno 13). Isso mostra que o impacto da música não ficou só dentro da sala de aula — espalhou-se para fora e despertou curiosidade e vontade de aprender mais.

Por fim, o sétimo objetivo dizia respeito à elaboração de recomendações para a integração da música no ensino do Português. Com base nestes resultados, ficam algumas recomendações para usar a música no ensino de Português:

- usar música no início da aula, para ativar o conhecimento que os alunos já têm;
- explorar poemas em versão cantada, para facilitar a memorização e a análise;
- utilizar música de fundo durante o trabalho autónomo ou em grupo;
- escolher músicas que se liguem aos temas da aula (literários, históricos, sociais);
- incentivar os alunos a criarem músicas, associando o conteúdo à expressão pessoal;
- mobilizar os conhecimentos musicais dos alunos do ensino articulado, valorizando-os.

Os efeitos da música foram evidenciados em vários domínios: na concentração, na compreensão, na motivação e na cooperação. A música deixou marca, pois os alunos lembram-se dos conteúdos, usam expressões das aulas e falam da música fora da escola. No fundo, a música não foi apenas um recurso, mas sim um elemento que transformou o modo como os alunos viveram a aprendizagem. Numa turma onde a arte já faz parte do dia a dia, a música tocou na razão e na emoção, criando uma ligação real com os conteúdos. Como defende Bruner (2000), educar não é só transmitir informação — é criar significado. E foi isso que a música fez: criou pontes entre o texto e a vida de cada aluno, tornando a aprendizagem mais humana, mais sentida e mais completa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este percurso formador com este relatório de estágio, sinto que percorri um caminho de verdadeira transformação e crescimento, tanto como futura professora como enquanto pessoa. Foi um percurso exigente, mas profundamente gratificante, no qual pude consolidar, na prática, que a docência é, acima de tudo, um exercício ético, reflexivo, comprometido com a transformação social e com a dignidade do outro. Todo o percurso formativo, refletido nas várias experiências que aqui partilhei, mostrou-me que ensinar é estar em constante reflexão e ação, é estar disponível para aprender com os outros, com os contextos e comigo própria.

Este processo formativo permitiu-me compreender a complexidade da profissão docente nas dimensões éticas, sociais, pedagógicas e humanas. Desde a formação inicial até à prática concreta, fui percebendo a importância de integrar teoria e prática, de construir saberes com intencionalidade e de estar atenta aos ritmos e necessidades de cada aluno. Ao longo da prática nos dois ciclos do ensino básico, percebi que ensinar vai muito além da simples transmissão de conteúdos. Aprendi que o sucesso dos alunos não se mede apenas por resultados imediatos, mas também pelas pequenas conquistas diárias dos alunos, pelos progressos quase invisíveis que revelam um envolvimento crescente na aprendizagem.

Enquanto professora do 1.º CEB, desenvolvi uma maior sensibilidade para o ritmo individual de cada criança e para a importância da criação de rotinas afetivas e motivadoras. Foi nesse contexto que compreendi o valor do tempo, da escuta e da repetição como elementos estruturantes do processo de aprender. Já no 2.º CEB, enfrentei outros desafios: a gestão de um maior número de turmas, a gestão do tempo, a articulação de conteúdos de diferentes áreas disciplinares e a necessidade de manter a motivação dos alunos. Cada ciclo trouxe aprendizagens únicas e complementares, permitindo-me consolidar um olhar mais abrangente sobre a educação como um percurso contínuo e progressivo.

A investigação realizada, centrada na utilização da música como elemento facilitador da aprendizagem, veio reforçar a ideia de que é possível ensinar de forma criativa, humana e rigorosa ao mesmo tempo. Os resultados obtidos através da observação, das intervenções e

dos grupos focais mostraram que os alunos se envolvem mais, refletem mais e aprendem melhor quando são desafiados de forma significativa. Este projeto confirmou que o ensino não se deve limitar à transmissão de conteúdos pois acredito que se trata, sobretudo, de criar condições para que cada aluno possa construir sentido e encontrar-se com o conhecimento de forma autêntica.

A pertinência do meu perfil formativo reflete-se justamente nesta articulação entre diferentes ciclos, diferentes áreas e diferentes formas de ensinar. Sinto que este percurso me permitiu construir uma base sólida que junta conhecimento teórico, experiência prática e reflexão crítica — três dimensões essenciais para uma ação docente consciente e transformadora. A diversidade de contextos em que estagiei e as propostas pedagógicas que desenvolvi deram-me confiança para enfrentar, de forma criativa e fundamentada, os desafios da sala de aula.

Ao longo deste percurso, reconheci também que a identidade profissional se constrói com tempo, com prática e com reflexão. Ser professora implica um compromisso com a formação contínua, com a atualização constante, com a humildade de reconhecer o que ainda falta aprender. Ao longo deste percurso fui desenhando, gradualmente, uma imagem de professora que espero manter: uma profissional comprometida, reflexiva, atenta às necessidades dos seus alunos e capaz de encontrar, na ação pedagógica, um espaço de diálogo entre conhecimento e afetividade. É essa imagem que pretendo continuar a construir e a aperfeiçoar na minha prática futura.

Neste momento, ao olhar para trás, sinto que cresci com as dúvidas, os desafios, as partilhas e as conquistas. Aprendi que, apesar das dificuldades, os alunos tornam tudo mais leve pois são eles que dão sentido ao que fazemos. A educação, tal como a vivi neste percurso, nunca foi apenas um percurso acadêmico, mas sim uma experiência profundamente humana e transformadora.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Abrunhosa, S. M. L. C. (2008). *Concepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a educação para a cidadania: as competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania*. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão (1.ª ed., Coleção CIDInE)*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2017). Entrevista Isabel Alarcão. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 11(30), 156–165.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem em Supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto Editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação (3.ª ed.)*. Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português: Fundamentos e metodologia (1.ª ed.)*. Texto Editores.
- Assis, L. M. de. (2021). A importância da música no processo de aprendizagem na educação infantil. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 7(10), 2277–2290. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i10.2807>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Balça, A. (2023). Educação literária na escola. *ANTARES: Letras e Humanidades*, 15(36), 1–21
- Barca, I., & Gago, M. (2001). *Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade*. Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo: edição revista e ampliada*. Edições 70.
- Bastos, J. C. L. (2016). A música como recurso didático em aulas de Português e de Latim.
- Betti, L. C. N., da Silva, D. F., & de Almeida, F. F. (2013). *A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança*. Conselho Editorial, 45.

- Boal-Palheiros, G. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças.
- Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education*, 27(1), 37–47. <https://doi.org/10.1177/0255761408099004>
- Burnard, P. (2013). *Teaching music creatively*. Routledge.
- Bréscia, V. L. P. (2003). *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Átomo.
- Brito, A. M., Morgado, C., & Oliveira, M. do C. (2019). A reflexão gramatical na aula de língua materna: Porquê? Quando? Como? In A. M. Brito, C. Morgado, & M. do C. Oliveira (Orgs.), *A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 47–60). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2000). *A cultura da educação*. Edições 70.
- Cabral, G. R. (2020). A construção da identidade docente e a formação continuada de professores. *Educação Online*, 15(35), 56-75.
- Carmona, A. C. N. (2012). A unidade didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção. Instituto politécnico de Braga. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1563/1/Tese%20Mestrado.pdf>
- Carvalho, M. E. G., & Estêvão, C. A. V. (2013). Pedagogia crítica e direitos humanos: Fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em direitos humanos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(80), 405–432
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*.
- Colomer, T. (2003). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Editorial Graó.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Casa das Letras.
- Conselho Nacional de Educação. (2020). *Estado da educação 2019*. Lisboa: CNE.
- Costa, F. C. V., & Faria, M. A. (2008). Música na Sala de Aula: Recurso didático para o ensino de língua portuguesa. *Nucleus*, 5(1), 1-8.
- Da Cunha, M. I. (2008). *Pedagogia universitária e produção de conhecimento* (Vol. 3). EdIPUCRS.
- Da Silva, G. T., Navarro, N. S., & Simões, V. A. P. (2016). A importância da musicalização na educação infantil. *EDUCERE: Revista da Educação da UNIPAR*, 16(2), 317–326.

- Da Silva, M. A. (1992). A construção do saber histórico: Historiadores e imagens. *Revista de História*, (125-126), 117–134.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (com alterações introduzidas pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Em *Diário da República*, n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Presidência do Conselho de Ministros
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. (2018). Em *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06* (pp. 3638-3644). 2928 - 2943. Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (2001). *Define o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Em *Diário da República*, n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30 (pp. 4576-4582). Presidência do Conselho de Ministros.
- De Almeida, A. M. M. (2022). *Prática de ensino supervisionada em ensino de educação musical no ensino básico: O canto - importância na vida e educação da criança*. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Bragança.
- De Freitas, A. C., Lana, A. T., Nunes, K. S., Paula, M. F., Fraga, P. E., & Souza, V. L. (2015). A contribuição da música na construção do conhecimento na educação infantil. *Pedag. Ação*, 7(1).
- De Gainza, V. H. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical* (Vol. 31). Grupo Editorial Summus.
- De Moura, T. L. (2020). A música como recurso pedagógico no processo de alfabetização. *Estudos Interdisciplinares em Educação*, 1(7).
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... & Nanzhao, Z. (1998). *Learning: The treasure within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.
- Deslandes, C. (2023, março). *A Saia da Carolina*. Em *Caos*. YouTube. Canal Carolina Deslandes. <https://www.youtube.com/watch?v=-04QKx5rc5o>
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (Vol. 8). Macmillan.
- Direção-Geral da Educação. (2015). *Viagens pela escola: Identidades, percursos e aprendizagens*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

- Direção-Geral da Educação. (2021). *Felizmente há escola: Diálogos com o presente e desafios para o futuro*. Ministério da Educação.
- Dos Santos, G. V., da Silva Lima, A. G., & da Silva, J. B. O. (2015). O uso do gênero letra de música para o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos alunos.
- Duarte, J. (2023). Validade e Confiança na Pesquisa em Educação. *Revista de Educação e Ciências Sociais*, 12(4), 55-67.
- Duarte, M. N. E. (2020). Oralidade, ensino e cidadania: a contação de histórias como prática interativa em sala de aula.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: Uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação.
- Eisner, E. W. (2008). O que a educação pode aprender das artes. *Artmed*.
- Eugênio, M. L., Escalda, J., & Lemos, S. M. A. (2012). Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. *Revista CEFAC*, 14, 992-1003. Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata.
- Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. Escher.
- Formosinho, J. (2009). *Formar professores para a mudança: A formação reflexiva*. Porto Editora.
- Flores, M. A. (2022). Unpacking quality in teacher education. In J. Madalinska-Michalak (Ed.), *Quality in Teaching and Teacher Education: International Perspectives from a Changing World* (pp. 32–49). Brill.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1970)
- Freire, P. (1974). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Góes, R. S. (2009). A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. *DESC VIRTU@L – Revista do Centro de Educação a Distância – CEAD/UDESC*, 2(1), 27–43.

- Gohn, M. G., & Stavracas, I. (2010). O papel da música na Educação Infantil. *EccoS – Revista Científica*, 12(2), 85–101.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto Editora
- Gordon, E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory* (2nd ed.). GIA Publications.
- Guida, F. (2016). Entre música e literatura: uma abordagem intermediária. *Soletras*, (32), 242–256.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 1–20). Oxford University Press.
- Imbernón, F. M. (2006). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (6ª ed.). Cortez.
- Jeandot, N. (1993). *Explorando o Universo da Música*. Scipione.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind* (2nd ed.). ASCD.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 12-15.
- Keeves, J. P. (1990). *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Pergamon Press.
- Lacerda, V. N. (2011). *O ensino do gênero canção em aulas de língua portuguesa: um estudo de educação linguística*. Adelpha Repositório Digital.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Em *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14* (pp. 3067-3081). Assembleia da República.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. ON: University of Toronto Press.
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Dutton.

- Lima, A. (2019). A motivação de alunos e professores de Educação Musical em diferentes contextos socioculturais. Instituto Politécnico do Porto.
- Lima, L., & Cosme, A. (2018). Ensinar, aprender e avaliar como processos integrados na produção de saberes numa aula orientada pela Metodologia de Resolução de Problemas. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 23(2).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1988). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lopes da Silva, I. (1996). Prática educativa e construção de saberes: metodologias da investigação-ação. Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula- Um Guia Prático Para o Professor*. Lidel.
- Luckesi, C. C. (2014). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (17.^a ed.). Cortez Editora.
- Lyman, F. (1987). The responsive classroom discussion: The inclusion of all students. In A. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest* (pp. 109–113). University of Maryland Press.
- Machado, J., & Alves, J. M. (Eds.). (2018). Conhecimento e ação: Transformar contextos e processos educativos. Universidade Católica Editora.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores: Passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 7–22.
- Martins, A., Gomes, C., & Ribeiro, L. (2017). *Transições escolares: Desafios e práticas de apoio*. Edições Almedina.
- Mattoso, J. (1998). *História de Portugal: A construção da nacionalidade* (Vol. 2). Círculo de Leitores.
- Mendes, T. C., & Baccon, A. L. P. (2015). Tornar-se e ser professor: os desafios da docência. *Revista Hipótese*, 1(4), 161–180.
- Merriam, A. P., & Merriam, V. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Monteiro, N. (2021). Ensino de Português e gamificação: contribuições para o processo de ensino-aprendizado.
- Morin, E. (2016). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Instituto Piaget.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de educación*, 350, 203-21.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Oliveira, A., & Morgado, J. C. (2020). O professor reflexivo e investigador: a escola como espaço de investigação e de desenvolvimento profissional. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 203–221. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5091>
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Universidade do Minho.
- Oliveira, R. L. G. (2009). A inserção da música na educação infantil e o papel do professor. *In Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. PUCPR.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de pesquisa*, 39, 383-400.
- Pais, A. (2012). *Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas*. Politécnico de Lisboa.
- Patel, A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.
- Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura*. Editora 34.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed.
- Piaget, J. (1975). A construção do real na criança (4.ª ed., A. Cabral, Trad.). Zahar. (Obra original publicada em 1937)
- Pinto, M. (2021). Educação superior em tempos atuais: Os desafios da internacionalização e da inovação curricular. *Ciências e Educação*, 4.
- Pires, R. M. F. (2016). *Desenvolvimento profissional docente num contexto de aprendizagem ao longo da vida: percepções em diferentes períodos da carreira*. Universidade Nova de Lisboa.
- Progress in International Reading Literacy Study. (2021). Relatório Nacional – Portugal. Instituto de Avaliação Educativa, I.P. <https://iave.pt/>
- República Portuguesa. (1976). Constituição da República Portuguesa. <https://www.parlamento.pt>
- República Portuguesa. (2017). Despacho n.º 6478/2017: Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Diário da República.

- Ribeiro, L. C., & Ribeiro, A. C. (1990). *Métodos e técnicas da educação: Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem— Planificar e avaliar o ensino: para quê?*. Universidade Aberta.
- Rousseau, J., J. (1999). *Do contrato social* (R. Barbosa, Trad.). Edições 70. (Obra original publicada em 1762)
- Roldão, M. C. (2006). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa—um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. Formação Docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 1(1), 57-70.
- Rüsen, J. (1992). *Teoria da história: Uma teoria da história como ciência*. Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2001). *História viva: Teoria da história III: Formas e funções do conhecimento histórico*. Editora UnB.
- Said, E. W. (1994). *Representations of the intellectual: The 1993 Reith lectures*. Vintage Books.
- Sampaio, M. L. (2023). *O Órgão Unipessoal de Administração e Gestão Escolar: Suas implicações no modo de governar a escola pública* (Tese de doutoramento). Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Universidade Aberta.
- Sousa, G. J. G. (2011). *A música como fator de integração: A importância dos contactos reais entre docentes, alunos e comunidade*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Swanwick, K. (2002). *Teaching music musically*. Routledge.
- Teixeira, M. C. (2016). *Educação para a cidadania: fundamento do Estado Democrático de Direito*. Repositório Institucional da PUC-SP.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Vieira, F. (2006). *A formação de professores e educadores: das políticas às práticas supervisionadas*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ANEXOS

Tabela 10 - Dados recolhidos através do grupo focal

Tópicos de informação	Dados recolhidos
Exemplos de práticas com música em aula	<p>Aluno 1: “A professora fez uma música de fundo, de guerra.”</p> <p>Aluno 3: “Era como se a professora estivesse a ler e nós estivéssemos lá a ver.”</p> <p>Aluno 7: “Foi agora há pouco tempo. O poema de Luís de Camões.”</p> <p>Aluno 4: “Aprendemos os tempos da rima com a música.”</p> <p>Aluno 10: “Com a música, se não fosse pela música, eu não me lembrava da história.”</p> <p>Aluno 14: “Com a música que a professora pôs já conseguimos perceber melhor a história.”</p> <p>Aluno 1: “Trabalhamos a cidadania. Por causa dos direitos das mulheres e dos homens, na saia da carolina”</p> <p>Aluno 8: “Estávamos a fazer as nossas quadras e ao ouvir a música pensávamos em que palavras usar.”</p>
Impacto na compreensão dos conteúdos	<p>Aluno 2: “Vemos melhor a história”</p> <p>Aluno 5: “Entramos mais no tema”</p> <p>Aluno 12: “Interioriza-nos mais coisas na cabeça.”</p>

	<p>Aluno 3: “Com a música ficamos mais atentos aos detalhes.”</p> <p>Aluno 9: “A música ajudou a lembrar melhor os versos”</p> <p>Aluno 11: “A música fica na nossa cabeça e assim interiorizamos as ideias fundamentais.”</p> <p>Aluno 6: “Os autores constroem a letra diferente da história. Nós aprendemos a ver por outro lado.”</p> <p>Aluno 8: “Graças a isso sabemos que por exemplo, o Ali Babá pertence às mil e uma noites”</p>
<p>Motivação e ambiente em sala de aula</p>	<p>Aluno 4: “A aula fica mais divertida.”</p> <p>Aluno 10: “Estamos mais entretidos.”</p> <p>Aluno 9: “Faz-nos ficar mais felizes.”</p> <p>Aluno 2: “Cria um bom ambiente.”</p> <p>Aluno 5: “Sem música é uma seca.”</p> <p>Aluno 1: “Mantemos o foco no que estamos a fazer.”</p> <p>Aluno 11: “A música resolve os nossos problemas... deixa a mente mais calma para trabalhar.”</p> <p>Aluno 6: “Com música, temos mais motivação para fazer os exercícios.”</p>

<p>Retenção e uso fora da sala de aula</p>	<p>Aluno 7: “A música do <i>Alibabá</i> ajuda a lembrar da história.”</p> <p>Aluno 2: “A saia da Carolina ainda nos lembramos da letra.”</p> <p>Aluno 14: “A expressão ‘Abre-te Sésamo’ usamos na brincadeira”</p> <p>Aluno 13: “Fez-nos pesquisar em casa.”</p> <p>Aluno 3: “A experiência da aula incentivou-nos a ouvir mais.”</p>
<p>Colaboração e trabalho em grupo</p>	<p>Aluno 1: “Dá ritmo e diversão ao trabalho em grupo.”</p> <p>Aluno 5: “Deixamos a mente mais calma para trabalhar.”</p>

APÊNDICES

Apêndice A - Projeto de Investigação: Sessão do dia 22 de outubro de 2024

Disciplina de Língua Portuguesa Domínio: Oralidade e Escrita Conteúdo: A entrevista				
Aprendizagens Essenciais	Experiências de aprendizagem	Ⓞ 50'	Recursos	Avaliação
<p>Participar em projetos de grupo, colaborando com os pares de forma ativa e responsável.</p> <p>Participar em interações orais, adequando os registos de língua aos diferentes contextos e intenções comunicativas.</p> <p>Reconhecer e adequar a tipologia de discurso à situação comunicativa, nomeadamente o texto dialógico.</p>	<p>Projeção e registo do sumário no caderno diário.</p> <p>1º Momento Recapitulação da aula anterior, recorrendo a uma reflexão conjunta, sobre o conceito de entrevista, questionando aos alunos para que serve e qual é a sua estrutura.</p> <p>Reprodução de uma música da cantora Carolina Deslandes, como forma de introduzir o desafio a seguir. (Anexos – Fonte 1)</p> <p>Questionar os alunos: - “De quem é esta música?” - “Conhecem?” - “Gostariam de a entrevistar?”</p> <p>Introdução do desafio da aula: “Então hoje, irão ser os entrevistadores, mas com um detalhe... só terão as respostas!”</p>	<p>10'</p> <p>10'</p>	<p>- Computador</p> <p>- Projetor</p> <p>-Material de escrita</p> <p>- Folha com as respostas da entrevistada.</p> <p>- Música da cantora Carolina Deslandes</p>	<p>Participação / desempenho dos alunos;</p> <p>Capacidade de argumentação/ espírito crítico;</p> <p>Criatividade na execução da atividade;</p> <p>Justificação das escolhas.</p> <p>Observação direta</p> <p>Preenchimento da ficha.</p>
<p>Formular e responder a perguntas de acordo com diferentes finalidades comunicativas.</p> <p>Produzir textos pertencentes a diferentes tipos e géneros textuais, respeitando as suas características fundamentais.</p> <p>Rever e melhorar textos próprios e alheios, de forma orientada, tendo em conta o contexto, o destinatário e a intenção comunicativa.</p> <p>Identificar a ideia global e informações implícitas em textos lidos ou ouvidos.</p> <p>Desenvolver a capacidade de interpretar e inferir</p>	<p>2º Momento Projeção no quadro da entrevista, mas sem as questões que serão eles a construí-las. (Anexos – Fonte 2)</p> <p>Divisão da turma em 4 grupos, sendo dois deles com 3 elementos e os outros dois com 4 elementos. Distribuição de uma ficha de trabalho com as 6 respostas da entrevista para cada grupo. (Apêndice 1)</p> <p>Cada grupo deve analisar as respostas e criar perguntas adequadas para cada uma delas. As perguntas devem ser coerentes e podem ser abertas ou fechadas, conforme a natureza da resposta.</p> <p>Após a realização do desafio cada grupo apresenta as perguntas criadas para as respostas que lhes foram atribuídas.</p> <p>Após cada apresentação, a turma e os professores em formação comentam se as perguntas estão bem formuladas ou sugerir pequenas melhorias.</p> <p>Consolidação Debate com a turma questionando como foi a experiência de criar perguntas a partir de respostas: “Foi difícil? Como pensaram para formular as perguntas?” “O que é mais difícil, fazer perguntas abertas (que exigem mais detalhes) ou perguntas fechadas (respostas curtas)? O que acharam do desafio?”</p>	<p>15'</p> <p>10'</p>		

informações em textos e discursos.	Realçar a importância de saber formular boas perguntas numa entrevista, pois a qualidade das perguntas influencia diretamente a riqueza das respostas. Referir também que a habilidade de fazer perguntas é uma ferramenta essencial, não apenas em entrevistas, mas em qualquer situação onde se deseja obter informações ou conhecer melhor alguém.	5'		
------------------------------------	---	----	--	--

Fonte 1 – Música: *Saia da Carolina* de Carolina Deslandes

Deslandes, C. (2022, 25 de março). *Saia da Carolina* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1XOKIswXyH4>

Fonte 2 – Entrevista modelo para a atividade

Aparício, R., & Sampinho, T. C. (2024). *Clube das Palavras - Português 5.º Ano* (pp. 26-27). Areal Editores.

Entrevista a Carolina Deslandes

"Gosto muito de crianças"

Depois de uma viagem de mais de 2 horas de Portalegre até Lisboa, Madalena Luis, 13 anos, estava finalmente em frente ao Coliseu dos recréios. Entusiasmada, a nossa consultora e encontrar-se com Carolina Deslandes e tinha uma missão: entrevistar a cantora.

Como te tornaste cantora?

Foi sem querer. Do que eu gostava mesmo era de escrever canções, mas criei uma banda e faltava um vocalista, então, acabei a cantar.

Como te sentiste no teu primeiro concerto? Não é difícil ter tanta gente a olhar para ti?

É muito difícil, e continuo a ter muito medo de cantar em público. Sou muito ansiosa, mas depois diverto-me muito. No início, ficava tão nervosa que só queria que os concertos acabassem, mas agora diverto-me muito.

onde vais buscar a inspiração para as tuas músicas?

Às pessoas. Adoro pessoas, ouvir as suas histórias e contar histórias. O que me inspira é pensar "Esta história é demasiado boa para se perder". Então, quando sinto que há uma história de amor, de saudade, ou seja lá do que for, e que é bonita, eu não quero que se perca... e dá-me vontade de fazer uma canção.

Preferes cantar sozinha ou com outro cantor?

Com outro cantor, de preferência um amigo meu. Quando fazemos as coisas com os nossos amigos, elas sabem ao dobro.

Que mensagens queres transmitir com as tuas músicas às pessoas?

Que tudo o que passamos na vida, como a tristeza e a felicidade, é normal e passageiro, que as pessoas que amamos e nos amam são o bem mais precioso que temos. E que devemos pensar no mundo como uma comunidade: os problemas dos outros devem ser tratados como se fossem nossos, porque só assim conseguimos mudar o que está à nossa volta.

Se não fosses cantora o que serias?

Educadora de infância, porque gosto muito de crianças. [...]

Apêndice B - Projeto de Investigação: Sessão do dia 20 de novembro de 2024

Disciplina de Português				
Domínio: Escrita				
Conteúdo: Texto de Opinião: Ali Babá e os quarenta ladrões - Obra Mil e Uma Noites.				
Aprendizagens Essenciais	Experiências de aprendizagem	⊕ 50'	Recursos	Avaliação
<p>Reconhecer e interpretar a relação entre uma música e o conteúdo de um texto.</p> <p>Explorar o significado de palavras desconhecidas, integrando-as no vocabulário ativo.</p> <p>Explorar diferentes recursos multimodais (filme, música, plataformas interativas) para a compreensão de conteúdos históricos e culturais.</p> <p>Identificar elementos narrativos do conto (personagens, enredo,</p>	<p>Projeção e registo do sumário. Leitura e análise do excerto "Abrete, Sésamo!"</p> <p>Momento Inicial</p> <p>Reprodução da música "Ali Babá" do grupo Doce (Anexo 1) e projeção da letra com aviso prévio para estarem atentos à relação entre a música e o conto analisado na aula anterior.</p> <p>Orientação da reflexão dos alunos com as seguintes questões:</p> <p>a) Que palavras ou expressões da música remetem ao conto "Ali Babá e os Quarenta Ladrões"?</p> <p>b) Como é que esta personagem é caracterizada quer na obra, quer na música?</p> <p>c) Qual foi a expressão utilizada para Ali Baba abrir a gruta?</p> <p>d) O que encontrou Ali Baba assim que entrou na gruta?</p> <p>e) O que é que Ali Baba fez quando entrou na gruta?</p> <p>2. Planificação do Texto de Opinião</p>	<p>5'</p> <p>15'</p>	<p>- Computador</p> <p>- Projetor</p> <p>- Material de escrita</p> <p>- Música do Grupo "Doce"</p> <p>- Tabela de Argumentos</p> <p>- Esquema com a Estrutura do Texto de Opinião.</p>	<p>Grelha de Avaliação (Apêndice 4)</p> <p>- Participação / desempenho dos alunos;</p> <p>- Capacidade de argumentação/ espírito crítico;</p> <p>- Criatividade na execução da atividade;</p>

<p>contexto) em suportes textuais e audiovisuais.</p> <p>Planificar e redigir um texto de opinião com introdução, desenvolvimento e conclusão, utilizando uma linguagem clara e objetiva.</p> <p>Fundamentar argumentos, mobilizando reflexões prévias e explorando criticamente questões éticas.</p> <p>Participar em diálogos argumentativos, explorando diferentes perspetivas e justificando opiniões de forma fundamentada.</p> <p>Identificar a estrutura do texto de opinião e aplicar as suas características na escrita.</p>	<p>2.1. Retoma da questão: "Será Ladrão aquele que Rouba aos ladrões?"</p> <p>2.2. Projeção da Tabela de Argumentos (Apêndice 1) e registo dos argumentos dos alunos com base nas reflexões feitas previamente em casa, diretamente na tabela.</p> <p>2.3. Exibição de um vídeo da Escola Virtual sobre o texto de opinião até aos 1,33ms.</p> <p>2.4. Distribuição de um Esquema Impresso com a Estrutura do Texto de Opinião (Apêndice 2);</p> <p>2.5. Diálogo com os alunos sobre o texto de opinião com base nas seguintes questões:</p> <p>a) Que características tem este tipo de texto?"</p> <p>b) Como deve estar estruturado?</p> <p>3. Textualização</p> <p>3.1. Escrita do texto de opinião individualmente (Professores estagiários circulam pela sala para orientação).</p> <p>4. Revisão</p> <p>4.1. (Equacionando a impossibilidade de se realizar a revisão em contexto de sala de aula, pedido de revisão em casa e partilha dos textos na plataforma Classroom)</p> <p>4.1.1. Entrega de uma Tabela de Revisão (Apêndice 3) dos textos e preenchimento por parte dos alunos.</p> <p>4.2. Reescrita do texto com base no preenchimento da tabela de revisão</p>	<p>15'</p> <p>10'</p>	<p>- Tabela de Revisão</p>	<p>- Justificação das escolhas.</p> <p>- Observação direta.</p> <p>- Qualidade do texto de opinião.</p> <p>- Tabela de revisão.</p>
---	--	-----------------------	----------------------------	---

Fonte 1- Música "Ali Babá" do grupo musical Doce

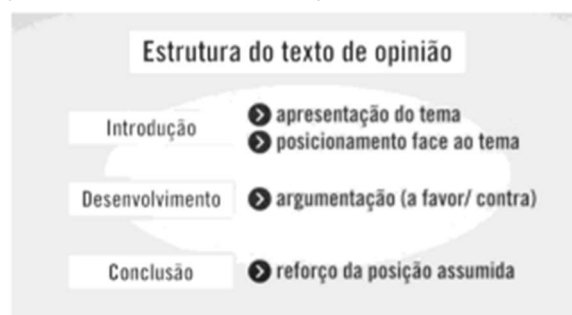
<https://www.youtube.com/watch?v=O-l-2aFCR70>

Fonte 2- Vídeo da Escola virtual: "Texto de Opinião"

<https://app.escolavirtual.pt/lms/playerguest/player/3967710/res>

Apêndice 1- Tabela de Argumentos

"Será Ladrão aquele que Rouba aos ladrões?"	
Concordo	Não Concordo



Apêndice 3 - Tabela de Revisão

Critérios	Sim	Não	Observações
Introdução			
Apresentei claramente o tema?			
Posicionei-me face ao tema?			
Desenvolvimento			
Argumentei de forma clara e lógica?			
Incluí argumentos a favor ou contra?			
Usei exemplos ou justificações adequadas?			
Conclusão			
Reforcei a minha posição assumida?			
Fechei o texto com uma ideia marcante?			
Geral			
Escrevi de modo compreensível?			
O meu texto apresenta claramente a minha opinião?			
Cumpei a estrutura do texto de opinião?			
Utilizei corretamente os sinais de pontuação?			

Apêndice C - Projeto de Investigação: Sessão do dia 4 de dezembro de 2024

Domínio: Educação Literária, Leitura				
Conteúdo: Análise de um excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres.				
Aprendizagens Essenciais	Experiências de aprendizagem	Ⓢ 60'	Recursos	Avaliação
<p>Antecipação/realização de inferências.</p> <p>Utilizar a expressão oral para apresentar ideias, argumentos e sentimentos, de forma estruturada e fundamentada, em contextos de interação formal e informal.</p> <p>Identificar as características de personagens, narrador, espaço e tempo em narrativas.</p> <p>Expandir o vocabulário através da leitura, analisando palavras desconhecidas e identificando o seu significado a partir do contexto.</p> <p>Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.</p> <p>Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação.</p> <p>Compreender e valorizar o património literário, interpretando obras de autores clássicos, e relacionando-as com contextos históricos e culturais.</p> <p>Utilizar a escrita criativa para a construção de textos que reflitam a compreensão e interpretação de temas narrativos e de personagens.</p>	<p>Projeção do sumário da aula anterior</p> <p>Pré-leitura</p> <p>1. Projeção de um excerto do filme "Troia" (Anexos - Fonte 1).</p> <p>1.1. Diálogo em grande grupo acerca do conteúdo do excerto visualizado. Perguntas orientadoras: "O que se mostra em grande destaque no vídeo que acabaram de ver?" "O que será este cavalo?" "Porque será que ele está ali?" "O que acham que eles estão a pensar sobre o cavalo?" "Porque estará a ser utilizado este cavalo?"</p> <p>2. Preenchimento e projeção de uma chuva de ideias/palavras das hipóteses dos alunos, pela professora estagiária no computador.</p> <p>3. Solicitação para à medida que a leitura é feita, os alunos irem sublinhando as palavras não familiares.</p> <p>Leitura</p> <p>3. Leitura de um excerto da obra <i>Ulisses</i>, pela professora estagiária (pp.12 - 16).</p> <p>3.1. Ao longo da leitura, colocação de uma música de ambiente associada ao período histórico (Anexos - Fonte 3)</p> <p>4. Identificação e exploração do significado das palavras não familiares.</p> <p>Pós-leitura</p> <p>5. Distribuição de uma ficha de compreensão, que será preenchida ao longo do diálogo estabelecido com os alunos. (Apêndices - 1 e 2)</p> <p>6. Análise do episódio da obra, por unidades de sentido.</p> <p>1ª unidade de sentido (p.12) Curto resumo, feito oralmente sobre o desenrolar da ação desta unidade de sentido. Após o diálogo, preenchimento da ficha de compreensão.</p> <p>2ª unidade de sentido (p. 13-14: até à linha 14) Curto resumo, feito oralmente sobre o desenrolar da ação desta unidade de sentido. Após o diálogo, preenchimento da ficha de compreensão.</p> <p>3ª unidade de sentido (A partir da linha 15 da p. 14 à 16) Curto resumo, feito oralmente sobre o desenrolar da ação desta unidade de sentido. Após o diálogo, preenchimento do esquema, em grande grupo. (Apêndice 2)</p> <p>7. Confronto entre as hipóteses colocadas no início da aula e o conteúdo do excerto lido. Remetendo para a chuva de ideias elaborada no início da aula.</p> <p>Estratégia de Recurso:</p> <p>8. Outras estratégias para entrar na cidade</p> <p>8.1. Escrita de outra estratégia reescrevendo um parágrafo do excerto lido em aula: "Então Ulisses, que todos diziam ser o mais manhoso dos homens, pensou, pensou, e teve uma ideia..." (p.12)</p> <p>8.1.1. Os alunos, organizados em grupos de 3 elementos, constroem uma outra</p>	<p>10'</p> <p>5'</p> <p>10'</p> <p>15'</p>	<p>- Projetor</p> <p>- Computador</p> <p>- Mapa</p> <p>- Livro "Ulisses" de Maria Alberta Menéres.</p> <p>- Excerto de um filme.</p> <p>- Música</p> <p>- Chuva de ideias.</p>	<p>Grêlia de avaliação da aula (Apêndice 3):</p> <p>- Participação;</p> <p>- Argumentação;</p> <p>- Capacidade de síntese;</p> <p>- Preenchimento do esquema;</p> <p>- Criatividade;</p>
	<p>estratégia "se fossem o Ulisses, que outras estratégias utilizavam para entrar na cidade de Troia?"</p> <p>9. Partilha de respostas. Caso não seja possível a partilha das estratégias na aula, a partilha será feita na plataforma Classroom</p>	5'		

Fonte 1 - Mapa:



Fonte 2 - Excerto filme "Troia":

<https://www.youtube.com/watch?v=CQ5s4cPCN8c>

Fonte 3 – Música épica

<https://youtu.be/HfRH0TZWf90?si=YXQgA0yVJbw78HYB>

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____


ULISSES - A GUERRA DE TROIA

Quem é a personagem principal da obra?

Que adjetivos são utilizados para caracterizar a personagem principal?

Por que razão os gregos tiveram de embarcar para Troia?

Assinala no mapa o percurso percorrido pelos gregos.



Que expectativa os gregos tinham inicialmente da guerra?

A expectativa que os gregos tinham da guerra correspondeu à realidade? Porquê?

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

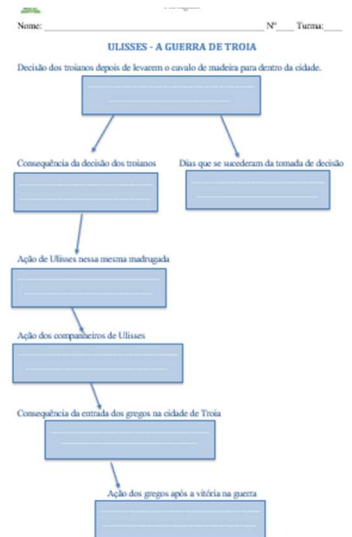
Que estratégia adotaram os gregos para entrar na cidade de Troia?

Como reagiram os troianos à retirada dos gregos?

Por que motivo os troianos se convenceram da retirada definitiva dos gregos?

Quando os troianos viram o cavalo de pau à porta da cidade de Troia, o que decidiram fazer?

O cavalo tinha uma particularidade, que ajudou os gregos a conseguir entrar na cidade de Troia. Qual era?



Apêndice D - Projeto de Investigação: Sessão do dia 08 de maio de 2025

Disciplina de Português				
Domínio: Oralidade; Educação Literária.				
Conteúdo: O texto poético				
Aprendizagens Essenciais	Experiências de aprendizagem	⊕ 50'	Recursos	Avaliação
<p>Identificar a ideia central e temas de um poema.</p> <p>Relacionar o conteúdo do poema com experiências pessoais e conhecimentos prévios.</p> <p>Inferir significados implícitos no texto poético.</p> <p>Desenvolver a escuta ativa através da audição de poemas musicados.</p> <p>Identificar marcas formais do texto poético: estrofe,</p>	<p>Projeção e registo do sumário da aula anterior</p> <p>1.º Momento</p> <p>Projeção de uma imagem de Luís Vaz de Camões. (Anexos – Fonte 1)</p> <p>Questões orientadoras:</p> <p>“Que tipo de personagem esta ilustrada? Um animal? Um ser humano?”</p> <p>“Que características se destacam na personagem?”</p> <p>“Conhecem algum personagem com essas características?”</p> <p>“Sabem-me dizer porque é conhecido por todos nós?”</p> <p>“Vamos ouvir agora um dos poemas de Camões, mas... de uma forma diferente!”</p> <p>Projeção do título do poema <i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i>.</p> <p>Levantamento das ideias prévias dos alunos acerca do tema do poema.</p> <p>2.º Momento</p>	10'	<p>- Computador</p> <p>- Projetor</p> <p>- Material de escrita.</p> <p>- Folha com poema.</p> <p>- Vídeo do poema cantado.</p>	<p>Grelha de Avaliação:</p> <p>- Participação / desempenho dos alunos;</p> <p>- Análise do poema;</p> <p>- Justificação das escolhas.</p> <p>- Observação direta.</p>

rima, esquema rimático e métrica (redondilha).	Projeção de um vídeo do poema <i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i> de José Mário Branco. (Anexos – Fonte 2)	
Conhecer e valorizar Luís de Camões como um dos principais poetas da literatura portuguesa.	Durante a audição da música, os alunos fecham os olhos e no fim anotam palavras ou sensações que a música lhes transmite.	20'
Compreender o contexto histórico e cultural da obra.	Questões orientadoras: "O que sentiram ao ouvir a música?" "O que conseguiram retirar do poema?" "Qual é o tema?" "A melodia ajudou a entender melhor o poema?" "A música ajudou a lembrar melhor os versos?"	10'
Registrar palavras-chave e impressões sobre o poema.	"O que muda ao ouvir a música em vez de apenas ler o poema?" "O que significa mudança para vocês?"	
Produzir respostas escritas a partir da análise do texto	"Que mudanças podemos ter nós no nosso dia a dia? Na nossa vida?" "Vocês acham que a mensagem do poema ainda faz sentido hoje?" 3º. Momento Distribuição de uma folha a cada aluno, onde contém o poema a analisar. (Anexos – Fonte 3) Leitura do poema pela professora. Exploração do tema e da estrutura do poema, assinalando na folha o número de versos e estrofes, classificando-o e a rima. Esse destaque é feito com diferentes cores. (Apêndice 1) Colagem do mesmo no caderno diário.	10'

Fonte 1 – Ilustração de Luís Vaz de Camões.



Fonte 2 – Vídeo de poema cantado de José Mário Branco.

https://www.youtube.com/watch?v=Xc_fMCP36mI

Fonte 3 - Poema "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades" de Camões.

Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança:
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem (se algum houve) as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.

E afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto,
Que não se muda já como soia.

Luís Vaz de Camões, in "Sonetos"

Análise do poema: “Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades” de Luís Vaz de Camões

1. Lê com atenção o poema abaixo.

Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança:
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem (se algum houve) as saudades.
O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.

E afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto,
Que não se muda já como soía.

Luís Vaz de Camões, in “Sonetos”

2. Com a ajuda de marcadores de cores diferentes, assinala no poema:

- (Azul) – O número de estrofes.
- (Amarelo) - O número de versos.
- (Verde) - As palavras finais de cada verso.

3. Identifica:

a) O esquema rimático do poema (usa letras para identificar as rimas: a, b, c).

_____.

b) Tipo de poema: _____

c) Número de estrofes: _____

d) Número de versos em cada estrofe: _____

e) Tipo de versos (métrica): _____ (ex: redondilha maior, decassilabo...)

4. Qual é o tema principal do poema?

_____.

5. Como é que o sujeito poético se sente em relação à mudança?

_____.

6. Que contraste é feito entre a Natureza e o ser humano?

_____.


7. Já sentiste alguma mudança importante na tua vida? Qual foi e como te fez sentir?

_____.

8. Descreve em uma palavra, o que o poema te faz sentir e desenha um pequeno símbolo relacionado:

Palavra: _____

Desenho:

 Bom trabalho!

Apêndice E - Projeto de Investigação: Guião para o Grupo Focal.

Objetivos:

Perceber a influência da música na aprendizagem da turma;
Verificar se a utilização da música motivou os alunos;
Compreender se a música facilita o trabalho em grupo;

Preparação:

Posicionamento dos meios técnicos de gravação;
Divisão da turma em dois grupos de sete elementos.

Apresentação:

Exposição do tema do grupo focal.
Divulgação da importância da participação de todos no grupo focal.
Realce de que não há respostas certas.
Explicação da importância das regras de funcionamento do grupo:

1. Falam um de cada vez;
2. Evitem conversas paralelas para que todos possam participar;
3. Devem dar oportunidade de todos participar;
4. A participação de todos é importante;
5. Devem manter a atenção e discussão no tema em questão.

Questões-chave:

1. Recordam-se das aulas em que utilizámos a música como parte das tarefas propostas? Que atividades foram realizadas nessas aulas?
2. Sentem que a música e a forma como foi utilizada nas aulas, foi importante para a vossa aprendizagem? Porquê?
3. O vosso interesse nas aulas mudou quando a música foi utilizada? Por que razão?
4. Consideram que a utilização da música influenciou a compreensão dos conteúdos estudados? Conseguem dar exemplos?
5. O que destacam, como mais positivo nas aulas em que trabalhamos com música? Porquê?
6. O que destacam como menos positivo? Porquê?
7. Depois de termos explorado as músicas em aula, ouviram-nas novamente em outros lugares? Recordam-se das músicas?
8. O motivo pelo qual ouviram novamente as músicas, deveu-se à experiência que tiveram em sala de aula?
9. Consideram que a música incentivou à concretização de um bom ambiente e motivação no trabalho em grupo realizado? Porquê?

Encerramento:

Criar condições para que cada um possa partilhar alguma ideia – sobre o tema – que considere pertinente, mesmo que não tenha questionado.
Agradecer a participação de todos.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

Mestrado

Mestrado em ensino do 1.º CEB e de português e HGP

no 2.º CEB

**Notas que se ouvem, saberes que se constroem:
um percurso pela formação docente**

Mónica Maria Ribeiro Fernandes

