ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

DESENVOLVER A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO ENSINO DO 1º CICLO: UM PROCESSO MEDIADO PELA POESIA SONORA

Joana Fernandes Apolinário

PRÁTICA PEDAGÓGICA III E IV APRESENTADA AO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Beja, novembro 2025

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

DESENVOLVER A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO ENSINO DO 1º CICLO: UM PROCESSO MEDIADO PELA POESIA SONORA

Joana Fernandes Apolinário

PRÁTICA PEDAGÓGICA III E IV AO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO

Professora Doutora Sandra Isabel das Candeias Guerreiro Dias

COORIENTAÇÃO

Professora Doutora Ana Felisbela de Albuquerque Piedade

Beja, novembro 2025

A pedagogia está na beleza, na invenção

Catherine Dasté

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi crescendo entre algumas dúvidas, silêncios e momentos menos fáceis, mas também com muita vontade de continuar. Ser educadora/professora sempre foi o meu maior sonho, e foi isso que sempre me motivou ao longo de todo este percurso.

Começo por agradecer aos meus pais, o meu porto seguro, que sempre acreditaram em mim e celebraram cada conquista, mesmo aquelas que, para mim, pareciam pequenas. Obrigada por cada gesto e por nunca deixarem de me apoiar.

À minha família, pelo apoio que nunca falhou e por acompanharem este meu caminho com tanto carinho. À minha avó Otília e ao meu avô Francisco, que já não estão presentes, mas que sei que ficariam verdadeiramente orgulhosos de mim.

Ao Tiago, à minha pessoa, que nos dias mais difíceis foi a minha maior força, apoiando-me com amor incondicional. Obrigada por acreditares em mim, mesmo quando eu duvidava, e por me lembrares sempre do meu valor. Agradeço ainda todas as vezes em que assumiste comigo o que havia para fazer, especialmente quando o trabalho apertava.

À Beatriz e à Rita, por passarem de conhecidas a verdadeiras amigas e, acima de tudo, por me apoiarem num momento em que tudo à nossa volta era desconhecido. Esta jornada não teria sido a mesma sem vocês. Obrigada por todas as conversas, risos, choros e partilhas e por nunca me deixarem sentir que caminhava sozinha.

Aos meus amigos da vida – Sofia, Bárbara, Catarina, Bianca, Inês, Filipe e Bruno, por estarem sempre por perto. Obrigada pelo apoio, pelas conversas, pelas distrações necessárias e por tornarem este percurso mais leve.

À minha cadela, a Milka, por estar sempre comigo, tanto nos bons momentos, como nos mais complicados, e por me lembrar, sem dizer nada, que às vezes basta um olhar ou uma presença tranquila para tudo parecer melhor.

Às crianças, que foram a razão pela qual escolhi esta profissão, e que ao longo de todo este percurso, me permitiram crescer, aprender, refletir e, acima de tudo, por me relembrarem que a vida ganha mais alegria quando é vivida a brincar.

Às docentes cooperantes destas duas práticas, cujo acompanhamento foi essencial para o meu crescimento. Aprendi muito e levarei essas aprendizagens para o meu trabalho enquanto profissional.

À professora Sandra e à professora Ana, pelo apoio ao longo de todo este percurso. Agradeço a orientação, o acompanhamento e a paciência com que me guiaram até aqui.

E a mim, pela dedicação e pela capacidade de continuar, transformando cada desafio numa aprendizagem.

RESUMO

O presente relatório final foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, durante o ano letivo 2024/2025.

O estudo centra-se no desenvolvimento da oralidade a partir da exploração do texto poético, com especial enfoque na poesia sonora, analisando as potencialidades desta abordagem em dois contextos distintos, a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Trata-se de um relatório de carácter descritivo, reflexivo e crítico, no qual se apresentam as atividades implementadas no âmbito da Prática Profissional II e III, a sua fundamentação teórica e curricular, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados e a reflexão decorrente da análise das intervenções. O estudo baseia-se numa metodologia qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, assumindo características de estudo de caso, na medida em que envolve a observação e análise de dois grupos de níveis etários e académicos distintos, uma do contexto da Educação Pré-Escolar e outra do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No contexto da Educação Pré-Escolar, a intervenção desenvolveu-se a partir da obra *A Bolota do Barroquinho*, de Américo Rodrigues, privilegiando atividades de consciência fonológica e de exploração lúdica da linguagem poética. Já em contexto de 1º Ciclo, a intervenção teve como referência a obra *O Céu da Boca*, do mesmo autor, articulando sessões inspiradas no grupo de percussão STOMP, leitura expressiva, recriação poética e a construção de um livro cartonero.

Este relatório pretende, assim, refletir sobre práticas de desenvolvimento da oralidade através da poesia, valorizando a importância da exploração sonora, rítmica e performativa da linguagem como motor de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Oralidade; Poesia sonora; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo; Texto poético.

ABSTRACT

This final report was carried out within the framework of the Master´s Degree in Pre-School Education and Primary Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Beja, during the 2024/2025 academic year.

The study focuses on the development of orality through the explorations of poetic texts, with a particular emphasis on sound poetry, analysing the potential of this approach in two different contexts: Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education.

It is a descriptive, reflective, and critical report that presents the activities implemented within the scope of Professional Practice II and III, their theoretical and curricular foundations, as well as the data collection instruments used and the reflection resulting from the analysis of the interventions. The study is framed within a qualitative methodology, of a descriptive and interpretative nature, and assumes the characteristics of a case study.

In the Pre-School context, the intervention was based on the work *A Bolota do Barroquinho*, by Américo Rodrigues, focusing on phonological awareness activities and playful explorations of poetic language. In the Primary context, the intervention was carried out with the work *O Céu da Boca*, by the same author, combining sessions inspired by the percussion group STOMP, expressive reading, poetic recreation, and the colletive construction of a cartonero book.

This report, therefore, aims to reflect on practices for the development of orality through poetry, highlighting the importance of sound, rhythm, and performative language as drivers of meaningful learning experiences.

Keywords: Orality; Sound Poetry; Pre-School Education; Primary Education; Poetic Text.

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

EPE – Educação Pré-Escolar

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AE – Aprendizagens Essenciais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

IPBeja – Instituto Politécnico de Beja

PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português

NOTA METODOLÓGICA SOBRE AS CITAÇÕES

Ao longo desta dissertação, as citações foram transcritas tal como se encontram nos textos originais, incluindo expressões próprias do português do Brasil ou de outras variantes linguísticas. Esta opção tem como objetivo preservar a fidelidade às fontes e o rigor académico, assegurando que o leitor tem acesso ao conteúdo exatamente como foi publicado, independentemente das diferenças regionais da língua portuguesa.

ÍNDICE

RESUMO vi

ABSTRACT vii

ÍNDICE DE APÊNDICES 12

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1 – ESTADO DA ARTE 16

1.1. DOCUMENTOS CURRICULARES 16

1.1.1. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 16

1.1.2. PLANEAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 17

1.1.3. PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA 18

1.1.4. APRENDIZAGENS ESSENCIAIS 19

1.1.5. DOCUMENTOS DO PLANO NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS 21

1.2. A POESIA NO UNIVERSO INFANTIL: SENTIDO, FORMA E ORALIDADE 22

1.2.1. A POESIA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL 22

1.2.2. CARACTERÍSTICAS DO TEXTO POÉTICO PARA AS CRIANÇAS 24

1.2.3. A ORALIDADE E A POESIA 26

1.3. A EXPLORAÇÃO DA POESIA SONORA NO CONTEXTO EDUCATIVO: VOZ, CORPO E CRIAÇÃO 28

1.3.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA POESIA SONORA 28

1.3.2. O CONTRIBUTO DA POESIA SONORA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE 29

1.3.3. A POESIA SONORA DE AMÉRICO RODRIGUES 30

1.3.4. OBRAS SELECIONADAS DE AMÉRICO RODRIGUES E A SUA RELEVÂNCIA PEDAGÓGICA 32

CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO 35
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO 35
2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES 36
2.3. ASPETOS METODOLÓGICOS 38
2.3.1. OPÇÃO METODOLÓGICA 38
2.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS 39
2.5. DADOS RECOLHIDOS E ANÁLISE DE RESULTADOS 41
2.5.1. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS 41
2.5.2. INTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS 44
2.6. IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES / DIAGNÓSTICO 44
2.6.1 CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 44
2.6.2. CONTEXTO DE 1º CICLO 51
2.7. PLANOS DE AÇÃO 57
2.7.1. ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR 57
2.7.1.1. CRONOGRAMA 81
2.7.2. ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO 1º CICLO 82
2.7.2.1. CRONOGRAMA 97
2.8. AVALIAÇÃO DOS PLANOS DE AÇÃO 97
2.8.1. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 98
2.8.2. CONTEXTO DO 1º CICLO 107
CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÃO FINAIS E PISTAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURA 116
3.1. CONCLUSÃO 116
3.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS 116
3.3. PISTAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURA 118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 120

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I – Caracterização do grupo "Sala das Oliveiras" 122

Apêndice II – Caracterização da turma do 3º ano 122

Apêndice III– Registo fotográfico da atividade "Rima do Galaró" 123

Apêndice IV – Registo fotográfico da atividade "Criação das regras em forma de rima" 125

Apêndice V– Registo das visitas à Biblioteca 127

Apêndice VI– Preferências das crianças relativamente às caixas temáticas 129

Apêndice VII - Livros expostos antes e depois da intervenção 130

Apêndice VIII – Grelha de observação atividade "A Bolota do Barroquinho – 1ª Fase" 132

Apêndice IX – Registo fotográfico "Jogo das Rimas" 133

Apêndice X – Grelha de observação atividade "Jogo das Rimas" 134

Apêndice XI – Registo fotográfico "Jogo de Tabuleiro" 136

Apêndice XII – Grelha de observação atividade "Jogo de Tabuleiro" 136

Apêndice XIII – Obra *A Bolota do Barroquinho* (2022), de Américo Rodrigues 138

Apêndice XIV – Grelha de observação da atividade "Jogo dos Sons" 139

Apêndice XV – Registo fotográfico da atividade "Jogo dos Sons" 142

Apêndice XVI – Obra adaptada teatro *A Bolota do Barroquinho* 143

Apêndice XVII – Registos sonoros produzidos pelas crianças 151

Apêndice XVIII – Registo fotográfico do Teatro da Bolota 152

Apêndice XIX – Registo fotográfico da atividade "Dia da Poesia e da Árvore" 154

Apêndice XX – Registo fotográfico do poema "Verdes são os campos" 155

Apêndice XXI – Grelha de observação da atividade STOMP 157

Apêndice XXII – Poema "Limpo o Pó" 161

Apêndice XXIII – Grelha de observação do poema "Limpo o Pó" 162

Apêndice XXIV – Poema "Um ovo chamado pintainho" 165

Apêndice XXV – Registo fotográfico das produções dos alunos 167

Apêndice XXVI – Poema "Papa-formigas" 168

Apêndice XXVII – Grelha de observação do poema "Papa-formigas" 169

Apêndice XXVIII – Vídeo exploração poema "Papa-formigas" 172

Apêndice XXIX – Poema "O Cágado" 173

Apêndice XXX – Ficha do Investigador Literário 174

Apêndice XXXI– Registo fotográfico da atividade "Vamos conhecer Américo Rodrigues" ... 175

Apêndice XXXII – Grelha "O que já sabemos / O que queremos saber sobre o Américo Rodrigues" e Modelo de Análise de Entrevista 176

Apêndice XXXIII –Registo áudio entrevista 180

Apêndice XXXIV - Registo fotográfico processo livro cartonero 181

Apêndice XXXV– Registo fotográfico livro cartonero 183

Apêndice XXXVI – Registo videográfico apresentações performativas 186

Apêndice XXXVII – Grelha de Observação Projeto Final 187

Apêndice XXXVIII – Transcrição Entrevista Américo Rodrigues 189

INTRODUÇÃO

A oralidade constitui uma dimensão essencial no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, assumindo um papel estruturante, tanto na Educação Pré-Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico. A capacidade de escutar, compreender, organizar e expressar ideias está na base da aprendizagem e da interação social, sendo por isso também destacada nos documentos curriculares orientadores.

Desde cedo, a oralidade revelou-se como uma área de interesse central neste percurso formativo, precisamente por constituir um parâmetro fundamental na Educação Pré-Escolar, onde a comunicação, a interação e a expressão oral são valorizadas de forma explícita. No entanto, ao analisar o contexto do 1º Ciclo, torna-se evidente que esta dimensão tende a ser menos enfatizada, sendo muitas vezes, secundarizada face à prioridade atribuída à leitura e à escrita. O presente trabalho procura também responder a esta constatação, assumindo como propósito a valorização da oralidade como competência essencial e transversal a diferentes níveis de escolaridade.

Neste enquadramento, a poesia, em particular a poesia sonora, assume-se como uma oportunidade privilegiada para trabalhar a oralidade. Ao convocar a voz, o corpo, o ritmo e a imaginação, a poesia sonora transforma-se num espaço de experimentação e de jogo com a linguagem, valorizando a expressividade e a criatividade.

O presente relatório final decorre da Prática Profissional realizada em dois contextos educativos distintos, Pré-Escolar e 1º Ciclo, no Patronato de Santo António e na Escola Básica de Santiago Maior, em Beja. Esta diversidade permitiu observar, aplicar e refletir sobre estratégias diferenciadas de desenvolvimento da oralidade, valorizando a articulação entre os dois níveis de ensino e a coerência pedagógica das práticas.

A questão de partida que orientou o estudo pode ser sintetizada da seguinte forma: De que forma a poesia sonora pode potenciar o desenvolvimento da oralidade em crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Com base neste propósito, definiram-se como objetivos principais: analisar práticas de desenvolvimento da oralidade em diferentes contextos educativos; implementar atividades baseadas no texto poético, com destaque para a poesia sonora; e refletir criticamente sobre os resultados das intervenções, relacionando-os com os documentos curriculares e com a literatura científica da área.

A investigação desenvolvida insere-se numa abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, configurando-se como um estudo de caso. Esta opção metodológica tem como objetivo compreender, em profundidade, um contexto educativo real, analisando as práticas e as interações estabelecidas com as crianças. O estudo articulou a pesquisa tendo por base diferentes fontes de informação, como bibliográfica e documental, associada à elaboração do enquadramento teórico, resultante da recolha de dados em contexto. Esta recolha baseou-se em entrevistas exploratórias realizadas ao corpo docente e às crianças, bem como em observação direta e participante das atividades implementadas. As próprias ações desenvolvidas com as crianças assumiram simultaneamente um carácter investigativo e formativo, permitindo ajustar estratégias, potenciar aprendizagens e aprofundar a reflexão sobre a oralidade e o texto poético.

O presente relatório organiza-se em três capítulos principais. O Capítulo 1 – Estado da Arte apresenta o enquadramento legal e curricular, assim como a fundamentação teórica relativa à oralidade, ao texto poético e à poesia sonora, à obra de Américo Rodrigues e à sua relevância pedagógica. O Capítulo 2 – Estudo Empírico descreve a caracterização do meio e dos participantes, explicita a metodologia adotada, os instrumentos de recolha de dados, a análise dos resultados, a identificação de necessidades e a elaboração e avaliação dos planos de ação nos dois contextos. Por fim, o Capítulo 3 – Considerações Finais contempla possíveis pistas de investigação futura, sistematiza a reflexão global do percurso, apontando contributos, limitações e possibilidades de continuidade.

1. CAPÍTULO 1 – ESTADO DA ARTE

1.1. DOCUMENTOS CURRICULARES

1.1.1. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) são o documento que define as diretrizes para o currículo na Educação Pré-Escolar, servindo também como referência para a prática pedagógica dos educadores. Publicado em 2016, este documento apresenta princípios que orientam a ação educativa, em colaboração com a equipa pedagógica das instituições ou agrupamentos de escolas.

De acordo com as OCEPE, o/a educador/a deve refletir sobre a sua prática e organizar o trabalho de forma estruturada, através de um ciclo contínuo composto por quatro etapas: observar, planear, agir e avaliar (Silva et al., 2016a, p. 5). Esta abordagem tem como objetivo ajustar constantemente a prática pedagógica às necessidades e características das crianças, promovendo uma aprendizagem atenta e consciente.

O documento divide-se em três partes principais: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. No que respeita às Áreas de Conteúdo, estas contemplam diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. A Formação Pessoal e Social foca-se no desenvolvimento das capacidades emocionais, sociais e éticas. A Expressão e Comunicação abrange os domínios da Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo promove o contacto com o ambiente físico, natural e social, incentivando a descoberta e a compreensão.

O propósito das OCEPE é, essencialmente, garantir uma educação de qualidade, que contribua para o desenvolvimento global da criança em várias dimensões: a afetiva, cognitiva, física, social e ética. Este documento procura criar formas e condições que permitam às crianças aprender de forma ativa, participativa e lúdica, valorizando-se a autonomia, a curiosidade e a construção própria do conhecimento.

Relativamente ao estudo em questão, este enquadra-se na área da Expressão e Comunicação, nomeadamente, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tendo sido desenvolvidas atividades centradas em duas das suas componentes: a Consciência Linguística e o Prazer e Motivação para Ler e Escrever. O documento das OCEPE refere que o texto poético, em conjunto com rimas,

trava-línguas e lengalengas, "são meios de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância" (Silva et al., 2016a, p. 64), contribuindo para que as crianças se consciencializem de que " a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão" (Silva et al., 2016a, p. 64). Estas formas literárias proporcionam uma exploração lúdica da linguagem, despertando o prazer de lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as suas relações. A par disso, é igualmente valorizado o envolvimento afetivo e pessoal da criança com a linguagem escrita.

O documento menciona ainda que a poesia permite desenvolver uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a sua natureza. A nível do desenvolvimento da linguagem, as OCEPE especificam três dimensões de consciência linguística: a consciência fonológica, que se relaciona com a identificação e manipulação de elementos sonoros como os fonemas, as sílabas e os elementos intrassilábicos; a consciência da palavra, evidenciada quando as crianças conseguem isolar e identificar quantas palavras constituem uma frase, bem como a consciência de que as palavras são apenas etiquetas fónicas da realidade que representam; e a consciência sintática, que conduz à utilização e controlo das regras de organização gramatical das frases.

Para além disto, as OCEPE reforçam que o desenvolvimento curricular deve ser pautado por uma intencionalidade educativa, na qual o/a educador/a reflete sobre os objetivos e as estratégias a adotar. A prática pedagógica, organizada de forma reflexiva, envolve etapas interligadas como "observar, planear, agir e avaliar", permitindo ajustar as propostas às necessidades do grupo.

1.1.2. PLANEAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A brochura "Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar" (2021), publicada pela Direção-Geral da Educação (DGE), tem como objetivo apoiar os educadores de infância na aplicação das OCEPE. Neste documento, o processo de planificação é apresentado como algo indissociável da avaliação, formando um ciclo contínuo e dinâmico que envolve as etapas de observar, planear, agir e avaliar. Este modelo visa garantir que a ação educativa se desenvolve de forma ajustada às necessidades e interesses do grupo de crianças, promovendo sempre uma reflexão constante sobre o impacto das práticas pedagógicas.

Avaliar não se reduz a uma mera recolha de informações, constituindo um processo que torna visível o percurso educativo e que serve de base para decisões pedagógicas fundamentadas. Ao identificar áreas de melhoria e estratégias eficazes, o/a educador/a regula a sua prática e ajusta as atividades planeadas, mantendo a flexibilidade necessária para responder aos interesses emergentes das crianças.

Maria João Cardona (2021) destaca a importância de envolver as crianças na planificação, uma vez que essa participação contribui para que elas compreendam e se apropriem da organização do ambiente educativo. Este ambiente, por sua vez, deve ser dinâmico, permitindo alterações ao longo do tempo em resposta às sugestões e descobertas das crianças. Assim, planear não se limita a prever ações, mas envolve o desenvolvimento de uma estrutura que incentive a autonomia, a escolha e a tomada de decisões por parte das crianças (Cardona et al., 2021).

Por fim, as OCEPE reforçam que o valor pedagógico da planificação só se concretiza quando está articulado com uma avaliação sistemática que oriente e sustente a prática educativa. A intencionalidade educativa manifesta-se, assim, na forma como o/a educador/a planeia, age e reflete sobre os resultados, ajustando continuamente o percurso da aprendizagem (Silva et al., 2016, p. 13).

1.1.3. PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

O documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Direção-Geral da Educação, 2017) define os princípios, valores e competências que orientam o percurso educativo dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Este perfil visa garantir uma formação integral, humanista e centrada na construção de saberes com sentido, servindo de base aos diferentes referenciais curriculares, nomeadamente às Aprendizagens Essenciais, com as quais se articula diretamente.

Entre as dez áreas de competências previstas, destacam-se algumas que se relacionam de forma direta com os objetivos da presente investigação, nomeadamente: informação e comunicação, sensibilidade estética e artística, relacionamento interpessoal, domínio de linguagens e textos e pensamento crítico e pensamento criativo. Estas competências valorizam a capacidade de compreender e produzir mensagens orais e escritas ajustadas aos contextos e aos narradores, bem como o uso estético da linguagem e a sua utilização expressiva e criativa.

O documento realça a importância de formar alunos que sejam comunicadores eficazes, capazes de participar em diferentes contextos sociais, culturais e educativos. Para isso, torna-se fundamental desenvolver práticas que promovam a reflexão sobre o funcionamento da língua, a ampliação do vocabulário, o uso expressivo da linguagem e domínio de diversos géneros textuais.

Neste sentido, o trabalho com texto poético, e em particular com a poesia sonora, alinha-se com os princípios definidos no documento, na medida em que promove o desenvolvimento da oralidade, da consciência linguística, da sensibilidade estética e do pensamento criativo e crítico. A exploração da musicalidade, do ritmo e das repetições presentes na poesia proporciona oportunidades ricas de

experimentação linguística, contribuindo para a construção de uma relação mais significativa, pessoal e criativa com a linguagem.

1.1.4. APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

As *Aprendizagens Essenciais* (AE) definem-se como um referencial curricular que estipula os conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis para o desenvolvimento de competências ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como as respetivas estratégias de ensino orientadas para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO, 2017). Esta articulação é fundamental para garantir a continuidade e articulação entre os vários níveis de escolaridade.

As AE da disciplina de Português no 1º Ciclo do Ensino Básico organizam-se em cinco domínios: Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática. Cada domínio contempla um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver ao longo do ciclo, permitindo uma progressão articulada das competências dos alunos.

O domínio da Oralidade integra aprendizagens associadas à compreensão e produção de discursos orais adequados a diferentes contextos, com ênfase na escuta ativa, na participação em interações orais e na clareza da expressão verbal. No domínio da Leitura, promovem-se competências de descodificação, compreensão e interpretação de textos variados, mobilizando estratégias de leitura e enriquecendo o vocabulário. A Educação Literária valoriza o contacto com textos literários de diferentes géneros e autores, promovendo o gosto pela leitura. A Escrita orienta-se para a produção de textos com diferentes finalidades comunicativas, promovendo o domínio de convenções ortográficas, estruturas textuais e processos de revisão. Por fim, o domínio da Gramática está centrado no desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, através da observação, análise e sistematização de regularidades linguísticas.

Relativamente ao domínio da Oralidade, o documento sublinha a necessidade de desenvolver a compreensão e a expressão oral, permitindo aos alunos "interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades" (Direção Geral da Educação, 2021b, p. 6). A prática da oralidade envolve atividades como escutar, recontar e apresentar discursos orais com vocabulário variado e frases adequadas. Através da exploração de textos poéticos, como lengalengas, poemas e trava-línguas, os alunos podem trabalhar a entoação, o ritmo e a expressividade, elementos essenciais para o treino da voz e o desenvolvimento comunicativo.

Em relação à Educação Literária, as AE realçam a importância de desenvolver "uma relação afetiva e estética com a literatura" (Direção Geral da Educação, 2021b, p. 4), permitindo que os alunos

se familiarizem com textos literários diversos, como poemas e narrativas. As atividades de leitura, dramatização e recitação incentivam a imaginação, a análise crítica e a expressão de emoções, promovendo um envolvimento e apreciação literária mais ricos e significativos.

No que se refere à consciência linguística, o documento destaca a importância de compreender a estrutura e o funcionamento da língua, através de atividades que envolvam a identificação de fonemas, sílabas e palavras. Pretende-se que os alunos descubram "regularidades na formação de palavras" (Direção Geral da Educação, 2021b, p. 13) e reconheçam elementos da língua, como as rimas e os padrões fonológicos, em diferentes tipos de textos. Esta abordagem contribui para consolidar a capacidade de reflexão sobre o uso da língua em contextos comunicativos.

A intervenção desenvolvida no âmbito deste estudo teve lugar numa turma de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e centrou-se no domínio da Oralidade, tal como definido nas Aprendizagens Essenciais de Português. Foram trabalhados conhecimentos enquadrados nos subdomínios de Compreensão e Expressão. No âmbito da Compreensão, desenvolveram-se competências como interpretar o essencial de discursos orais, identificar informação relevante e compreender diferentes intencionalidades comunicativas. No campo da Expressão, foram promovidas a clareza e a articulação verbal, a gestão da vez de falar e o uso adequados de recursos expressivos da voz, bem como a produção de discursos orais ajustados ao contexto.

O texto poético surge mencionado no domínio da Educação Literária, sendo valorizado como género textual a ser lido, escutado e apreciado no 3º ano. As Aprendizagens Essenciais referem explicitamente que os alunos devem ser capazes de "ler integralmente narrativas, poemas e texto dramático", "antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc)", "compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos", "ler poemas em público, com segurança", "fazer a leitura dramatizada de obras literárias" e "apresentar obras literárias em público, através da leitura de poema" (Direção Geral da Educação, 2021a, p. 9). Estas orientações reforçam a importância do trabalho com poesia e articulam-se como o domínio da Oralidade, uma vez que envolvem recitação, leitura expressiva, dramatização e apreciação estética da linguagem. Neste contexto, a intervenção incidiu sobre a poesia sonora, explorando elementos fónicos, rítmicos e lúdicos da língua, potenciando o desenvolvimento da oralidade e da consciência linguística.

Por último: as AE constituem um suporte pedagógico intencional e eficaz para a formação de cidadãos críticos e ativos. Assim o texto poético apresenta-se como recurso privilegiado para desenvolver

a oralidade, enriquecendo o domínio da linguagem através de atividades que favorecem a criatividade, a comunicação e o prazer estético.

1.1.5. DOCUMENTOS DO PLANO NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS

O *Plano Nacional de Ensino do Português* (PNEP) foi criado, em 2006, para apoiar a aprendizagem da língua portuguesa, dando especial atenção ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade. No âmbito deste plano, surgiram vários documentos orientadores que realçam a importância da consciência linguística e da expressividade oral no ensino do português. O primeiro, *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística* (Inês Duarte, 2009), é seguido por *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical* (Inês Duarte, Madalena Colaço, Maria João Freitas & Anabela Gonçalves, 2011), e por último *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* (Inês Sim-Sim, Ana Cristina Silva & Clarisse Nunes, 2008), que reforça a oralidade como base essencial da aprendizagem e evidencia o papel do texto poético na contribuição para o fortalecimento da consciência linguística.

De acordo com *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*, a consciência linguística é a capacidade de refletir sobre a própria língua, compreendendo, não apenas o seu uso intuitivo, mas também a consciencialização sobre as suas estruturas e regras. Situa-se entre o conhecimento intuitivo da linguagem e o conhecimento explícito, que envolve a análise sistemática dos elementos linguísticos, seus padrões de funcionamento e sua aplicação em diferentes contextos de comunicação (Duarte et al., 2008, pp. 17–18).

O documento *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* realça que "a interação verbal é o meio mais elaborado e privilegiado da interação comunicativa" (Sim-Sim, Silva, et al., 2008, p. 34), e deve ser promovida através de atividades significativas e diversificadas. No mesmo documento, recomenda-se que as crianças tenham contacto com diferentes formas de exploração linguística, como "poesia, canções, trava-línguas, etc", (Sim-Sim, Silva, et al., 2008, p. 40) que favorecem a aquisição da consciência fonológica e lexical. Assim, a recitação de poemas e lengalengas, ao destacar rimas e padrões sonoros, auxilia no reconhecimento das regularidades da língua e na melhoria da expressividade oral.

No documento *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical,* a consciência lexical descrita como o "tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical" (Duarte, 2011, p. 10). Este conhecimento, que inclui a forma sonora, ortográfica e semântica das palavras, é crucial para o sucesso escolar e para o enriquecimento do vocabulário.

A exploração de textos poéticos envolve atividades como a recitação de poemas e trava-línguas que favorecem a reflexão sobre a estrutura sonora das palavras e promovem o reconhecimento de padrões linguísticos, o que contribui para o desenvolvimento da expressividade oral. Para além disto, o documento sublinha ainda a importância de promover atividades lúdicas que despertem a curiosidade pelas palavras, como jogos de associação lexical, exploração de anagramas e produção de figuras de linguagem. Estas atividades ajudam a consolidar o capital lexical das crianças, "permitindo-lhes criar redes semânticas que facilitam a compreensão e o uso eficaz da língua em diferentes contextos" (Duarte, 2011, p. 93).

Por fim, o documento *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) enfatiza que o papel do/a educador/a é essencial para criar oportunidades significativas de desenvolvimento da oralidade. O documento destaca que o/a educador/a deve proporcionar situações de comunicação diversificadas que permitam às crianças dominar progressivamente a expressão oral, alargando o seu vocabulário e a capacidade de compreensão e produção de frases cada vez mais complexas. Momentos de leitura, recitação e dramatização de textos poéticos são estratégias recomendadas, de modo a estimular a oralidade e a compreensão das estruturas linguísticas. O texto poético não pode, pois, ser visto como mera ferramenta estética mas um recurso didático fundamental para o desenvolvimento da comunicação oral nas crianças do 1º ciclo (Sim-Sim, Silva, et al., 2008, p. 24).

1.2. A POESIA NO UNIVERSO INFANTIL: SENTIDO, FORMA E ORALIDADE

1.2.1. A POESIA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

A poesia surge, desde muito cedo, como uma presença constante e quase natural no mundo da criança. A autora Alice Áurea Penteado Martha indica que o contacto inicial que esta estabelece por meio de "versos de acalanto[1], cantigas folclóricas ou de roda, parlendas, adivinhas ou trava-línguas", (Martha, sem data, p. 138), não é, apenas, um modo de entretenimento mas uma experiência que molda e amplia a sua imaginação e sensibilidade. Os aspetos lúdicos da poesia são um dos seus traços mais valiosos do género, pois, tal como reconhece John Huizinga (1997), a poesia "coloca-se além do lógico, dos padrões pré-estabelecidos, do convencional", (1997, citado por Martha, sem data, p. 141) destacando, este autor,

[1] Algumas expressões usadas neste texto, como "acalanto", "parlenda" e "trava-línguas", são termos do português do Brasil. No português europeu correspondem, respetivamente a "canção de embalar", "lengalenga" e "jogo de palavras".

a liberdade criativa que aproxima a poesia do jogo e do desenvolvimento da imaginação, aspetos tão caros ao desenvolvimento infantil.

Na obra *Na Escola da Poesia*, o autor Georges Jean (1995) indica que é possível encontrar explicações para esta importância que remontam a Aristóteles e que sublinham a relação instintiva entre a poesia, o ritmo e a imitação na infância:

> A tendência para a imitação é instintiva no homem desde a infância… Como a tendência para a imitação faz parte da nossa natureza, tal como o gosto pela harmonia e pelo ritmo… os homens mais aptos pela sua natureza a estes exercícios criaram pouco a pouco a poesia com as suas improvisações. (Jean, 1995, p. 18)

É fundamental perceber a poesia como uma forma de linguagem que fala diretamente ao corpo e ao espírito da criança. Elementos como ritmo, rimas e jogos sonoros são essenciais, pois permitem à criança explorar a linguagem de uma forma ativa e prazerosa. O que as crianças procuram e encontram, em primeiro lugar, na poesia "é um ritmo, um ritmo de linguagem que desencadeia, geralmente, como no caso da cantilena, uma ritmicidade ligada ao corpo" (Jean, 1995, p. 28). Lygia Morrone Averbuck (1993) destaca que os poemas "devem permitir que as crianças brinquem com a sua sonoridade, aliterações, repetições de fonemas, rimas, mesmo sem ter domínio do seu significado" (Averbuck, 1993, citado por Maria de Lourdes Bacicheti Gonçalves, sem data, p. 6). A poesia promove, deste modo, o desenvolvimento da oralidade e da perceção auditiva. Para além disso, como sublinha Ângela Fronckowiak (2011), a poesia pode ser conquistada "em viva voz por um corpo que sente" (Fronckowiak, 2011, p. 93), enfatizando, esta autora, ainda, a importância do movimento, da voz e da performance no contacto das crianças com os poemas. Esta abordagem revela que a poesia infantil proporciona a vivência sensorial e afetiva do texto literário, consistindo, o corpo, como um todo, num elemento central para a apreensão do significado poético.

No entanto, a escola nem sempre reconhece esta riqueza. Muitos docentes afastam-se da poesia, talvez pela ideia preconcebida de que é um género difícil ou pouco apelativo para as crianças. Como Gonçalves afirma: "muitos professores, embora conscientes do valor da leitura, continuam rejeitando a leitura de poesia na sala de aula, sob a alegação de que as crianças não gostam desse gênero literário" (Gonçalves, sem data, p. 1). De acordo com Maria da Glória Bordini (1989), esta resistência compromete a presença de um tipo de texto que oferece aprendizagens singulares, uma vez que a estrutura dos poemas

"seduz e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual e afetivamente pelas representações ou vivências que suscita" (1989, p.63, citado por Gonçalves, sem data, p. 2).

Pode, pois, concluir-se, face ao exposto, que a poesia na infância constitui um recurso rico e multifacetado, que alia dimensão estética, sensorial e lúdica, configurando-se como uma linguagem que respeita e promove o desenvolvimento da criança, abrindo-lhe caminho para um mundo de expressão e criatividade.

1.2.2. CARACTERÍSTICAS DO TEXTO POÉTICO PARA AS CRIANÇAS

A poesia infantil distingue-se por possuir características próprias que respeitam, simultaneamente, as necessidades formativas de desenvolvimento da criança e o valor artístico deste género literário. Como sublinha Gonçalves (s.d), a poesia infantil é uma "linguagem lúdica" que consiste num "dos meios mais expressivos de comunicação e de inovação da linguagem", em que "com a sua linguagem condensada e emotiva, (...) toca os pequenos sensivelmente, uma vez que estes têm uma forma particular e diferente do adulto de ver e sentir o mundo (…)" (Gonçalves, s.d, p. 3). Esta dimensão lúdica manifesta-se através da musicalidade, ritmo e da repetição, elementos que são essenciais para o envolvimento e estímulo da participação e interação das crianças com o texto poético.

No que diz respeito ao vocabulário e à sintaxe, Mirian Zappone (2005) alerta para a necessidade de adequação do texto ao público infantil, indicando que se deve "evitar determinados infantilismos, uso frequente de diminutivos, construções sintáticas repetitivas, bem como poemas longos ou o uso de figuras de linguagem complexas" (Zappone, 2005, citado por Gonçalves, sem data, p. 3). Esta escolha cuidadosa assegura, assim, que o texto escolhido seja acessível e compreendido, facilitando o envolvimento do leitor. Tal não significa, no entanto, que o mesmo não deva oferecer, ao leitor, estruturas sintáticas e vocabulário novo.

No que toca ao conteúdo temático, a poesia para crianças é vasta e diversificada, não devendo limitar-se a conteúdos educativos. Pelo contrário, deve valorizar-se o humor, a fantasia e o "nonsense", elementos que despertam a imaginação e o prazer pela leitura. Segundo os autores Fernando José Fraga de Azevedo e Souto e Isabel Souto e Melo, a poesia é concebida como "um tipo de texto onde a elevada concentração sígnica e a multivalência semântica (…) possibilita, ao leitor , o contacto emocional e afetivo com o estado de coisas do mundo (…)" (Azevedo & Souto e Melo, 2012, p. 925), estimulando uma reflexão rica.

A estrutura formal da poesia infantil pode variar entre formas fixas e versos livres, sempre tendo em conta a adequação ao ritmo e aos interesses das crianças. Gonçalves (s.d) salienta que é fundamental

saber selecionar poesias "que saibam valorizar a linguagem, em que a relação entre as palavras, a sonoridade, as imagens o humor, a forma dos versos sejam organizados de modo especial" (Gonçalves, sem data, p. 6). Por especial, entenda-se a capacidade de harmonizar esses elementos de forma a criar um equilíbrio estético que estimule a imaginação e a sensibilidade infantil. Esta organização cuidada da linguagem poética permite que as crianças não apenas compreendam o texto, como também o sintam através da musicalidade, do ritmo e da repetição, elementos que facilitam a memorização e a participação ativa na leitura ou escuta. Além disso, a forma dos versos e a construção das imagens poéticas funcionam como instrumentos para despertar emoções e promover a reflexão.

A poesia infantil não é só feita para ser lida, mas para ser sentida pelo corpo e pela voz. Conforme expõe Fronckowiak (2011), a poesia é "uma experiência poética que pode ser conquistada em viva voz por um corpo que sente" (Fronckowiak, 2011). Esta autora recorda que o contacto da criança com os poemas envolve uma resposta corporal espontânea, com movimentos, gestos e sons que ultrapassam a mera compreensão dos aspetos mais estritamente verbais. Esta experiência sensorial e afetiva demonstra que a poesia é vivida de forma integral, envolvendo corpo, voz e imaginação.

Esta dimensão performativa está em consonância com a teoria da performance literária de Paul Zumthor, que entende a poesia como um acontecimento encarnado, vivido no corpo e pela voz. Para o autor, "a forma da canção (…) só existe na 'performance' " (Zumthor, 2007, p. 29), o que significa que o texto poético adquire plenitude apenas quando é experienciado de modo sensorial e presente. Neste contexto, a performance é entendida como "o único modo vivo de comunicação poética" (Zumthor, 2007, p. 34), sendo inseparável dos elementos sonoros, visuais e corporais que lhe dão corpo. O autor vai mais longe ao afirmar: "o texto poético significa o mundo. É pelo corpo que o sentido é aí percebido" (Zumthor, 2007, p. 77), reforçando a ideia de que a receção da poesia é necessariamente sensorial e incorporada. Assim, a leitura poética não se limita ao olhar sobre o escrito, mas convoca a expressividade vocal, o movimento e a presença física, transformando o poema num acontecimento pleno.

Também Estela Lamas (s.d.) realça que o texto poético é um instrumento pedagógico que promove a criação e inovação no processo educativo, aproximando a criança da linguagem como espaço privilegiado de criatividade e imaginação (Lamas, s.d, p. 172). Este enfoque pedagógico destaca a importância da poesia não apenas como um objeto de estudo, mas como uma ferramenta viva que incentiva a expressão pessoal e a experimentação linguística. Para a autora, o contacto com o texto poético permite à criança explorar múltiplas formas de comunicação, nas quais o jogo com a sonoridade, o ritmo e as imagens poéticas contribuem para o desenvolvimento do pensamento criativo e da sensibilidade estética.

É essencial realçar, também, que a poesia infantil mobiliza múltiplas dimensões sensoriais e cognitivas, incluindo ritmo, melodia e corporalidade como elementos essenciais para a sua receção e fruição. O contacto da criança com a poesia é mediado por uma "linguagem pré-semiótica" que inclui sons, gestos e sensações, fundamentais para a construção da oralidade e da escrita (Jean, 1995, p. 121). A dimensão não verbal é central para a experiência poética, na medida em que esta proporciona uma vivência que transcende o significado literal das palavras, ao envolver o corpo e a memória, permitindo, às crianças "conservar no ouvido e no corpo quer as pulsações rítmicas quer as palavras que as encarnam" (Jean, 1995, p. 28).

O jogo com a linguagem torna-se uma experiência fundamental para a criança, que aprende e se expressa pela manipulação sonora, repetição e variações rítmicas, desenvolvendo, assim, uma sensibilidade auditiva aguçada que favorece o seu percurso na alfabetização (Jean, 1995, p. 130). Esta exploração do som e do ritmo, para além de estimular a criatividade, promove o envolvimento ativo da criança com a linguagem, resultando num processo enriquecido pela articulação clara e pela dicção, que, segundo o Jean "é metade do pensamento, o resto é vocabulário" (Jean, 1995, p. 159). Por isso, a poesia infantil deve ser entendida como uma experiência integrada, já que voz, corpo e imaginação se conjugam para proporcionar à criança um contacto profundo e prazeroso com a língua.

1.2.3. A ORALIDADE E A POESIA

A oralidade constitui o alicerce primordial da experiência poética, especialmente na infância, ocorrendo o contacto com a linguagem predominantemente através da voz, do corpo e da escuta ativa. Clarice Fortkamp Caldin (2002) afirma que "a literatura é, ao mesmo tempo, voz e letra. A voz se faz letra, a letra carrega a voz, que convida à leitura, que cativa o leitor" (Caldin, 2002a, p. 25), destacando, este autor, a relação inseparável entre oralidade e escrita no percurso literário infantil.

A importância da oralidade na formação da linguagem é ainda sublinhada por Erick Havelock (1995), citado por Caldin (2002a), que aponta que o ser humano "natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte" (Caldin, 2002a, p. 25), asseverando que "bons leitores surgem a partir de bons falantes, capazes de recitar" (Caldin, 2002a, p. 26). Esta afirmação reforça a necessidade de valorizar práticas orais como a recitação e a dramatização para o desenvolvimento da competência comunicativa e da fluência verbal.

Caldin também afirma que a oralidade é um fenómeno dinâmico e adaptativo, que permite a recriação e inovação linguística constantes, como evidenciado na tradição dos contadores de histórias, que adaptam o relato ao público e à situação, tornando cada narração única. A voz, os gestos e a

expressividade são ferramentas essenciais para manter o interesse e estimular a imaginação dos ouvintes, especialmente das crianças (Caldin, 2002a).

Adicionalmente, Brenda Marques Pena (2007) enfatiza o papel da voz e da performance na oralidade poética, destacando que a poesia é "uma expressão que envolve o corpo e a voz numa performance integrada" (Pena, 2007, p. 57). Esta articulação entre voz, corpo e movimento cria uma experiência sensorial que vai para além do texto escrito, tornando a poesia uma vivência dinâmica e interativa.

A autora salienta que a poesia oral, através do ritmo e da musicalidade, estimula a criatividade vocal e o jogo sonoro nas crianças, permitindo-lhes experimentar as múltiplas possibilidades expressivas da língua (Pena, 2007, p. 20). Esta dimensão lúdica da oralidade é fundamental para o desenvolvimento da fluência verbal e para a construção da identidade poética infantil.

A importância da oralidade no percurso educativo é igualmente evidenciada nos documentos do PNEP, que a identificam como "base essencial da aprendizagem linguística" (Sim-Sim, Silva, et al., 2008, p. 24). Neste mesmo documento, sublinha-se que a interação verbal é "o meio mais elaborado e privilegiado da interação comunicativa" (Sim-Sim, Silva, et al., 2008, p. 34), defendendo-se a inclusão de práticas com a recitação de poemas, canções e lengalengas. Estas propostas potenciam a consciência fonológica e lexical, além de enriquecerem a expressividade e a articulação verbal das crianças.

Este contacto vivo com a poesia oral contribui para a formação de uma sensibilidade auditiva desenvolta, crucial para a aprendizagem da leitura e da escrita, e desenvolvimento da oralidade como base linguística.

Paralelamente, o documento *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística* reforça que esta competência "situada entre o conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito da linguagem" (Duarte et al., 2008, p. 17), é estruturada através da análise das regularidades linguísticas. A poesia, com os seus padrões rítmicos e sonoros, surge como um recurso privilegiado nesse processo. Pode, pois, afirmar-se que a oralidade e a poesia constituem um espaço privilegiado para a expressão da identidade e da criatividade da criança, permitindo-lhe participar ativamente da construção do sentido e da cultura. Práticas pedagógicas que integrem a voz, o corpo e a escuta na aprendizagem poética são, assim, essenciais para potenciar, não só o desenvolvimento linguístico, como o desenvolvimento integral de cada criança.

1.3. A EXPLORAÇÃO DA POESIA SONORA NO CONTEXTO EDUCATIVO: VOZ, CORPO E CRIAÇÃO

1.3.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA POESIA SONORA

A poesia sonora constitui uma expressão artística que ultrapassa os limites do texto escrito, destacando-se como uma forma poética centrada na sonoridade, na performance e na experimentação vocal. De acordo com Gerhard Rühm (1992), trata-se de um "conceito geral que representa todos os 'produtos poéticos' nos quais a sonoridade e a articulação da língua entram de maneira consciente na composição do texto onde são componentes constitutivos" (Rühm apud Tosin, 2021, p. 53). A voz, neste contexto, não é apenas um meio de leitura, mas sim a matéria-prima do poema, que acontece anteriormente ao próprio discurso verbal.

A performance assume papel central nesta forma poética, sendo a poesia sonora "teatro da palavra" onde a voz é libertada das convenções do texto escrito e do teatro tradicional para se expressar na sua forma mais essencial e rítmica (Pena, 2007, p. 57). Essa poesia, como explica Pena, "aspira visualizar-se e reconhecer-se no espetáculo, definitivamente libertando-se do livro para se arriscar no palco" (Pena, 2007, p. 57).

Esta dimensão performativa da poesia, que ultrapassa a palavra escrita e se concretiza na expressão vocal e corporal, foi extensivamente estudada por Paul Zumthor (1997). Este autor defende que a poesia oral é uma arte centrada na presença, cuja existência se manifesta plenamente através da voz e da corporalidade do enunciador. Segundo o mesmo, a oralidade não se reduz à transmissão de conteúdo linguístico, mas é, sim, um acontecimento acústico e físico, no qual o som adquire espessura emocional e sensorial (Zumthor, 1997).

Zumthor (2007) vai mais longe, aprofundando esta ideia ao afirmar que "a performance não constitui um suplemento à obra, mas a própria produção da sua significância atual" (Zumthor, 2007, p. 22), deixando claro que o sentido da poesia oral se realiza no ato de a enunciar. Ao afirmar que "o corpo enunciante modula a emissão sonora da língua", o autor sublinha que a performance poética associa-se na interseção entre voz, intenção e presença, sendo a leitura um gesto incorporado e performativo (Zumthor, 2007, p. 40).

Ao evidenciar o papel da voz e do corpo na construção poética, a poesia sonora é vista como uma linguagem híbrida, que convoca som, gesto, ritmo e respiração. Essa diversidade expressiva

aproxima-a do universo da infância, já que a experimentação sonora e a exploração lúdica da linguagem são elementos naturais e espontâneos do desenvolvimento comunicativo.

1.3.2. O CONTRIBUTO DA POESIA SONORA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Entende-se que a poesia sonora se constitui como uma prática artística que explora a voz humana para além do seu uso linguístico mais explicitamente verbal, promovendo uma abordagem sensorial, corporal e performativa da linguagem. Colocando a oralidade no centro da criação poética, esta prática valoriza o som como elemento estruturante do discurso e resgata a dimensão ancestral da poesia enquanto arte da voz. Neste sentido, apresenta-se como um campo rico para o desenvolvimento da oralidade na infância, ao estimular competências comunicativas, expressivas e criativas.

Segundo Pena (2007), a poesia sonora desafia os limites da escrita ao integrar diferentes signos, como vocais, gestuais, rítmicos, num processo expressivo que valoriza a corporalidade e a expressividade da linguagem. Em vez de se limitar à justaposição de elementos, esta prática concretiza "uma fusão dos signos" (Pena, 2007, p. 22), permitindo que a linguagem seja vivida de forma integrada, como voz, ritmo, som e movimento, num registo semelhante à experiência lúdica e multimodal da criança. Recursos como vocalizações não lexicais, ritmos repetitivos e variações de tons desafiam as convenções comunicativas habituais, estimulando a escuta ativa e a produção criativa.

Paul Zumthor (1997) lembra que a oralidade poética não se resume apenas à fala, mas diz respeito a uma envolvente sonora controlada e dirigida ao ouvido, sendo a performance o lugar onde o poema se atualiza e adquire sentido. A voz torna-se assim, "o lugar sensível e sensorial da linguagem"(Zumthor, 1997, p. 36), transportando, não apenas os significados, mas também intensidades, afetos e presenças. Esta visão da oralidade como experiência estética e sensível coincide com as necessidades do desenvolvimento infantil, no qual a expressão corporal, a musicalidade e os jogos vocais constituem componentes essenciais para a aquisição da linguagem e da comunicação.

Do ponto de vista fisiológico e expressivo, Guiliano Tosin (2021) salienta que a poesia sonora valoriza o potencial expressivo do aparelho fonador como um sistema criador de "quadros combinatórios", sendo a voz compreendida como matéria bruta e plástica da linguagem (Tosin, 2021). Esta exploração dos sons (ruídos, respirações, timbres e até silêncios) permite à criança um contacto profundo com a dimensão material e rítmica da linguagem, favorecendo a consciência fonológica, a escuta atenta e o desenvolvimento da articulação verbal.

A própria estrutura performativa da poesia sonora, conforme destaca Rafael Cavalcanti do Carmo (2010), apela a uma participação integral do sujeito, convocando corpo, emoção e imaginação. Ao romper com a linearidade da leitura silenciosa e convencional, esta prática cria espaços de expressão e de partilha, favorecendo uma relação sensível com a linguagem, em que diferentes formas de comunicar são acolhidas e valorizadas. Nesse processo, a oralidade ganha contornos estéticos, afastando-se dos modelos normativos da fala e incentivando a diversidade de vozes, defende aquele autor.

É neste sentido que a poesia sonora se pode revelar particularmente eficaz e produtiva em contexto educativo, sobretudo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, níveis de escolaridade durante os quais a oralidade ocupa um lugar central no currículo e no desenvolvimento linguístico. Ao ser integrada nas práticas pedagógicas, esta modalidade poética permite desenvolver competências como a expressividade vocal, a escuta sensível, a consciência sonora e o gosto pela experimentação linguística. Como refere Pena (2007), trata-se de "uma prática que estimula a sensibilidade auditiva e o pensamento poético, tornando o som uma via de acesso ao imaginário" (Pena, 2007, p. 61).

Em síntese, o contributo da poesia sonora para o desenvolvimento da oralidade estabelece-se essencialmente na sua capacidade de devolver à linguagem a sua dimensão viva e intensa. Mais do que ensinar a falar, a poesia sonora ensina a ouvir, a sentir e a criar com a voz, resgatando assim uma dimensão poética essencial à aprendizagem e à comunicação.

1.3.3. A POESIA SONORA DE AMÉRICO RODRIGUES

Américo Rodrigues é um dos nomes mais relevantes da poesia sonora contemporânea em Portugal e no mundo, apresentando um percurso artístico que cruza literatura, performance e experimentação vocal. Autor de uma obra ampla e multifacetada, publicou livros de poesia como *Escatologia* (2001) e *O Céu da Boca* (2008), entre outros, com forte componente visual e sonora. No que respeita a obra sonora, lançou discos como *Aorta Tocante* (2011), *Parlatório* (2013) e *Acto da Falha* (2015), tendo estes trabalhos sido apresentados em múltiplos contextos internacionais. Américo Rodrigues explora a voz como matéria poética, frequentemente combinada com instrumentos e elementos cénicos. Para além da criação artística, o poeta tem tido um papel relevante enquanto programador cultural, tendo sido fundador de estruturas como Aquilo Teatro e o Teatro do CalaFrio, tendo sido, ainda também, mais tarde, Diretor do Teatro Municipal da Guarda (2005-2013) e Coordenador da Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço (2015-2018). Desde 2019, é Diretor-Geral das Artes, função no âmbito da qual

promove a circulação das práticas artísticas experimentais, a descentralização, a justiça cultural e o apoio à criação.

No seu trabalho, Américo Rodrigues parte do princípio de que o poema pode existir para além da linguagem escrita, sendo a voz, o corpo e o som os seus principais veículos expressivos. Como o próprio afirma: "a voz como poesia, a poesia como voz" (Américo Rodrigues apud Torres, 2015, p. 1), evidenciando, esta passagem, a centralidade da oralidade no seu trabalho e uma vontade expressa em ultrapassar os limites tradicionais do texto poético.

A sua prática poética pode ser enquadrada no contexto da Poesia Experimental Portuguesa e está associada a uma linha de experimentação que integra elementos da poesia fonética, concreta e visual, explorando a voz nas suas múltiplas possibilidades: timbre, respiração, entoação, ritmo, silêncio e ruído. Segundo José Alberto Ferreira (2024), o autor utiliza a voz como instrumento de percussão e de emissão de sentidos, transformando cada poema numa experiência sensorial. A palavra é frequentemente desconstruída até ao seu som mais primitivo, sendo reorganizada numa lógica de jogo sonoro e rítmico que desafia a escuta e apela à participação ativa do ouvinte (Ferreira, 2024).

Américo Rodrigues não se limita à declamação poética convencional, visto que, as suas performances implicam uma dimensão corporal e teatral, na qual o poeta se torna também o intérprete. Esta abordagem aproxima-se da ideia de "poesia total", em que oralidade, gesto e presença física se fundem. Como o próprio refere, os seus poemas são "para ouvir e para ver, mais do que para ler" (Américo Rodrigues apud Ferreira, 2024, p. 3), realçando, o próprio, a natureza performativa da sua criação literária.

No domínio da literatura infantojuvenil, Américo Rodrigues tem vindo a afirmar uma abordagem poética que se mantém fiel aos princípios da poesia sonora, oferecendo às crianças experiências de linguagem profundamente sensoriais e performativas. Entre as suas obras destinadas ao público infantil, destacam-se *A Bolota do Barroquinho* (2022), *O Céu da Boca* (2008) e *Até breve, tartaruga Toti* (2024). Na obra *A Bolota do Barroquinho*, o autor constrói um texto acumulativo e ritmado, ideal para a experiência criativa da oralidade e para o desenvolvimento da consciência fonológica. Já em *O Céu da Boca*, a poesia liberta-se da linearidade e da estrutura tradicional, convidando à experimentação vocal e corporal através de poemas curtos que exploram ruídos, respirações, onomatopeias e pausas. *Até breve, tartaruga Toti*, é um livro bilingue, em forró e português, coescrito com Isabel Mota e dirige-se a um público infantil, não só português, como também de São Tomé e Príncipe, valorizando o cruzamento entre culturas e oralidades e oferecendo um exemplo de como a poesia pode assumir um papel social e inclusivo. Todas estas obras,

embora distintas na forma e no seu propósito, mantêm uma matriz estética: valorizam a voz, o corpo e o som como meios expressivos fundamentais.

Assim sendo, a intervenção artística de Américo Rodrigues assume um carácter político e cultural, dando visibilidade a práticas poéticas alternativas, muitas vezes marginalizadas nos circuitos culturais, editoriais e escolares. Através da oralidade, Américo Rodrigues recupera tradições orais populares e reinterpreta-as à luz das estéticas contemporâneas, conferindo-lhes novos sentidos. O seu trabalho desafia, assim, conceções normativas da poesia, afirmando a oralidade como um espaço de invenção e liberdade.

1.3.4. OBRAS SELECIONADAS DE AMÉRICO RODRIGUES E A SUA RELEVÂNCIA PEDAGÓGICA

A escolha das obras *A Bolota do Barroquinho* (2022) e *O Céu da Boca* (2008), da autoria de Américo Rodrigues, assenta numa intencionalidade pedagógica clara: promover a oralidade através de experiências poéticas vividas com o corpo, a voz e a imaginação. Estas obras, criadas numa estética de poesia sonora, propõem uma nova forma fazer e desfrutar poesia, abrindo espaço à expressividade, ao jogo vocal e à participação ativa da criança, em consonância com os princípios defendidos por Zumthor (2007) e Fronckowiak (2021).

A obra *A Bolota do Barroquinho*, publicada em 2022 pelas *Edições Esgotadas,* apresenta a história de uma bolota que, após cair do seu carvalho, vive uma peripécia ritmada e sensorial com vários animais, o ouriço, a formiga e o lince, até encontrar um lugar final de acolhimento, momento protagonizado por um senhor e uma senhora. A narrativa acumula acontecimentos, convidando à recitação oral e ao envolvimento vocal. A linguagem é enriquecida por onomatopeias e ritmos sonoros, criando, assim, a uma dinâmica de participação ativa, experiência de memória auditiva e articulação. As ilustrações de Gyora Gal Glupczynski complementam visualmente o ritmo narrativo, fortalecendo a relação entre leitura, som e presença.

Nesta obra, o autor Américo Rodrigues convida à repetição rítmica e sonora a partir de uma estrutura acumulativa em que cada novo verso acrescenta uma ação à queda inicial da bolota. Esta forma textual, que explora sonoridades, repetições e variações mínimas, favorece a memorização e o treino da articulação. Trata-se de um texto que, pelas suas características formais, exige ser dito em voz alta e experienciado no e pelo corpo. Neste sentido, esta obra realiza o que Caldin entende como literatura, ou seja, em que o texto "cativa o leitor através da voz" (Caldin, 2002b, p. 25), despertando uma escuta ativa e uma consciência fonológica essencial no processo de aprendizagem da língua. Mais do que um simples

conto "acumulativo", *A Bolota do Barroquinho* é um exercício de oralidade rítmica, permitindo à criança explorar os padrões sonoros da língua de uma forma lúdica e sensível.

Já o livro *O Céu da Boca*, publicado em março de 2008 pela editora Arca das Letras, com ilustrações de Alexandre Gamelas, reúne um conjunto de poemas curtos e performativos que exploram a musicalidade, o ritmo, o jogo vocal e o humor. Ao romper com a linearidade da leitura convencional, os poemas convocam o corpo, a voz e a imaginação, criando uma experiência sensorial que estimula a escuta, a oralidade e a expressividade. As ilustrações, de grande impacto visual, contribuem significativamente para essa vivência poética, uma vez que não se limitam a ilustrar o texto, mas antes relacionam-se com ele, acrescentando camadas de significado, surpresa e humor. Cada imagem potencializa a leitura performativa dos poemas.

Relativamente aos poemas da obra trabalhados, destaca-se o poema "Limpo o Pó", estruturado a partir da repetição sonora da consoante "p" que simula a "voz" de um aspirador e levando à experimentação da entoação, da articulação e da expressividade corporal. Já em "Um pintainho", o ritmo crescente e a acumulação de ações estimulam a expressividade vocal, a entoação progressiva e consciência da pontuação. Em "O papa-formigas", destaca-se a exploração de aliterações e onomatopeias, criando-se um jogo vocal que apela à expressividade, à articulação e ao prazer lúdico com os sons da língua. Por fim, o poema "O Cágado" brinca com a acentuação e a estrutura tónica das palavras, abordando, de forma humorística, as convenções ortográficas e o valor prosódico dos acentos gráficos.

De forma transversal, estes poemas exemplificam o modo como a poesia sonora, quando trazida para o contexto educativo, pode fomentar aprendizagens significativas e integradoras, ao romperem com as convenções formais e apostando numa desconstrução do discurso verbal para dar lugar ao som, à respiração, ao ruído e ao silêncio. A leitura deixa, assim, de ser silenciosa e mental para se tornar performativa, exigindo do leitor uma atitude corporalizada, sensorial e expressiva. Tal como defende Zumthor (2007), a leitura poética, ao ser feita em voz alta, torna-se um gesto incorporado, onde o corpo enunciante articula o som e participa na construção do sentido. A proposta pedagógica implícita nesta obra é, por isso, a de devolver à criança o direito à experimentação da linguagem em todas as suas dimensões, seja sonora, gráfica, corporal e simbólica.

Ambas as obras (*A Bolota do Barroquinho* e *O Céu da Boca*) concretizam uma visão da poesia como experiência estética total, em que a voz, o corpo, o gesto e o ritmo se entrelaçam. A leitura dos textos torna-se um acontecimento poético, um "acontecimento vocal", como defende Fronckowiak & Barbosa (2021), em que a criança participa ativamente na construção do significado através da expressividade

vocal e da escuta partilhada. Esta abordagem tem um valor pedagógico inegável: ao recitar, escutar e representar os poemas, a criança desenvolve competências linguísticas, consciência rítmica, memória auditiva e a criatividade comunicativa (Fronckowiak & Barbosa, 2021).

É ainda importante sublinhar que estas obras não se limitam a um exercício estético ou técnico, visto que desafiam práticas escolares mais normativas. Como refere Pena (2007), a poesia sonora é "uma expressão que envolve o corpo e a voz numa performance integrada" (Pena, 2007, p. 57), sendo por isso profundamente democrática e acessível, já que parte da oralidade, a primeira forma de linguagem da criança. Ao utilizar estas obras em contexto educativo, afirma-se uma pedagogia da voz, do corpo e da presença, que respeita os modos naturais de expressão da infância e valoriza a dimensão lúdica e sensorial da linguagem.

Assim, a relevância pedagógica das obras de Américo Rodrigues não reside apenas na sua originalidade estética, mas, sobretudo, na forma como estas convocam a criança a entrar no jogo poético com o corpo inteiro – escutando, vocalizando, rindo e experimentando.

2. CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

A primeira intervenção foi realizada no Patronato de Santo António, uma Instituição Particular de Solidariedade Social situada numa zona antiga e periférica da cidade de Beja. A comunidade envolvente é marcada por uma grande diversidade sociocultural, que inclui, desde bairros com algumas carências socioeconómicas, até zonas habitadas por famílias de classe média alta. Esta heterogeneidade reflete-se diretamente nas dinâmicas da sala, exigindo uma resposta pedagógica ajustada às diferentes realidades familiares e culturais das crianças.

O Patronato acolhe crianças em contexto de creche e educação pré-escolar, e conta também com um lar para pessoas idosas, promovendo um contacto intergeracional muito rico. A entidade inspira-se em valores cristãos como a solidariedade, o respeito e a empatia, mas assume uma postura de abertura e inclusão face à diversidade das famílias. Relativamente ao espaço educativo, este é bastante amplo e diversificado, com áreas interiores bem definidas e organizadas por domínios, e uma variedade de espaços exteriores, como a horta, jardim das descobertas, cozinha de lama e a piscina, que oferecem diversas possibilidades de exploração e aprendizagem.

A equipa educativa da sala onde decorreu a intervenção era composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Ambas assumiam um papel ativo e próximo das crianças, promovendo um ambiente seguro, afetuoso e estimulante, com uma forte componente de cooperação. A relação com as famílias era valorizada e procurava manter-se próxima e participativa, ainda que existissem desafios pontuais na comunicação, sobretudo após a extinção do grupo de WhatsApp da sala, por indicações superiores.

A segunda intervenção foi realizada na Escola Básica Santiago Maior, uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico situada na cidade de Beja e integrada num agrupamento escolar. A escola está localizada numa zona urbana consolidada e acolhe crianças de diferentes contextos socioeconómicos e culturais, refletindo a diversidade da comunidade envolvente. Essa diversidade constitui um desafio, mas também uma oportunidade educativa, na medida em que promove o contacto com diferentes formas de estar, pensar e aprender.

O edifício escolar está bem equipado e estruturado, oferecendo condições adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas. A sala onde decorreu a intervenção

encontrava-se organizada de forma funcional, com as mesas dispostas em forma de "U", o que era favorável para a interação entre os alunos, pois promovia a escuta ativa e facilitava o trabalho em grupo. Estava equipada com um quadro branco, projetor, computador com acesso à internet e uma variedade de materiais didáticos, incluindo jogos, livros e fichas adaptadas. Também se pode destacar duas estantes com material organizado para trabalho autónomo e de apoio à diferenciação pedagógica.

Além da sala de aula, a escola dispõe de diversos espaços comuns, fundamentais para a resposta às necessidades específicas das crianças. Entre estes espaços encontram-se a sala polivalente, muitas vezes utilizada para atividades de expressão corporal, música, dramatização e outras dinâmicas de grupo; a biblioteca escolar; a sala de apoio educativo; o gabinete de terapia da fala; a sala de apoio à multideficiência; e uma sala destinada ao acompanhamento de alunos bilingues. A existência destes recursos evidencia o compromisso da escola com a promoção da inclusão e com o respeito pelos diversos perfis de aprendizagem.

A sala da turma, onde decorrem as atividades diárias, partilha ainda uma copa com outra turma, utilizada, tanto para organização de materiais, como para momentos mais práticos e específicos. Esta escola revela-se, assim, um espaço acolhedor e funcional, que procura garantir uma resposta educativa centrada nos alunos, tendo em conta as suas características, necessidades e potencialidades.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A primeira intervenção, em contexto de educação pré-escolar, teve lugar na Sala das Oliveiras cujo grupo de crianças era composto por dezanove crianças, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, das quais oito do sexo masculino, e onze do sexo feminino (vide apêndice I). Estas características faziam deste um grupo particularmente heterogéneo, não só em termos etários, mas também ao nível do desenvolvimento, dos interesses, das competências linguísticas e das formas de interação. Esta diversidade, longe de ser um obstáculo, contribuía para uma dinâmica de grupo rica, onde a aprendizagem entre pares e a entreajuda surgiam naturalmente, sobretudo quando os mais velhos assumiam papéis de apoio junto das crianças mais novas.

O grupo apresentava níveis diferenciados de autonomia e de desenvolvimento linguístico: algumas crianças, sobretudo as de quatro e cinco anos, demonstravam já grande fluência verbal e capacidade para organizar o discurso e participar em conversas prolongadas, enquanto outras se expressavam, ainda, através de palavras isoladas ou frases mais curtas. De igual modo, a autonomia nas rotinas diárias variava significativamente, observando-se crianças já capazes de se vestir e cuidar de si próprias, e outras que ainda necessitavam de apoio nas tarefas mais básicas.

A educadora titular, com cerca de 23 anos de experiência profissional, evidenciava uma profunda sensibilidade para o desenvolvimento da linguagem e da expressão oral, valorizando práticas artísticas e literárias no quotidiano do grupo. A auxiliar de ação educativa, com aproximadamente um ano de serviço, demonstrava grande empenho e disponibilidade para apoiar a rotina e a organização do espaço, revelando uma atitude atenta às necessidades e características de cada criança. Apesar da diferença de experiência entre ambas, a cooperação foi constante, assegurando um ambiente afetivo e colaborativo que favoreceu a autonomia e o envolvimento das crianças.

Ambas se mostravam muito recetivas à proposta de intervenção, reconhecendo o seu carácter criativo e os benefícios que poderia trazer ao desenvolvimento da oralidade e à valorização da linguagem poética. O conhecimento que possuíam acerca das dificuldades e fragilidades do grupo revelava-se fundamental para ajustar as estratégias e garantir a participação de todas as crianças.

Durante a prática, era possível observar-se um grupo geralmente afetuoso, curioso e interessado, com entusiasmo por propostas que envolvessem expressão corporal, dramatização, leitura de histórias e jogos com sons e palavras. A grande maioria das crianças demonstrava gosto pelas atividades de grupo, embora algumas revelassem dificuldades em respeitar o espaço do outro, em lidar com as frustrações, ou esperar pela sua vez. O ato de brincar era vivido com intensidade e criatividade, sendo frequentemente o ponto de partida para aprendizagens significativas.

Apesar de algumas diferenças, o grupo relevava um bom espírito de pertença e uma vontade genuína de comunicar, explorar e crescer. A intervenção desenvolvida partiu essencialmente destas características, procurando valorizar o ritmo individual de cada criança e criar oportunidades para que todas pudessem participar, expressar-se e sentir-se competentes.

Em relação à segunda prática, em contexto de 1º Ciclo, a turma do 3º ano era composta por vinte e seis alunos, treze do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos (vide apêndice II). Tratava-se de um grupo heterogéneo, tanto a nível de ritmos e estilos de aprendizagem, como das formas de comunicação e de relação com a linguagem.

Era possível identificar alunos muito confiantes, com grande à-vontade na expressão oral, e outros mais reservados, que, apesar de compreenderem as tarefas e demonstrarem alguma curiosidade, relevavam insegurança no momento de partilhar ideias em grande grupo.

Na turma, havia três alunos que beneficiavam de medidas universais e seletivas, nomeadamente ao nível da leitura, da escrita e da organização do trabalho, sendo necessária uma atenção constante à

diferenciação pedagógica. A diversidade no grupo, embora desafiante, permitia promover atividades em que a entreajuda ganhava destaque.

A professora titular, com cerca de 38 anos de experiência profissional, demonstrou inicialmente alguma resistência à proposta, uma vez que associava o trabalho poético a uma abordagem mais tradicional e temia a reação das crianças. Contudo, após o diálogo e a exploração conjunta das obras de Américo Rodrigues, a professora reconheceu o potencial da proposta e o seu valor pedagógico. A partir desse momento, mostrou-se profundamente envolvida, apoiando a implementação das atividades e revelando um conhecimento sólido das dificuldades e potencialidades dos alunos, o que favoreceu uma intervenção significativa.

De forma geral, a turma mostrava-se colaborativa, com boa disposição para o trabalho em grupo e recetiva a propostas criativas e expressivas. A oralidade, em particular, despertava grande envolvimento sempre que associada a momentos de dramatização, jogos de palavras ou produção coletiva de textos. Foi também visível o progresso de algumas crianças mais introvertidas e silenciosas que, ao longo da intervenção, iam ganhando confiança para participar, sobretudo quando a proposta envolvia sons, ritmo ou humor.

Apesar de existir momentos de dispersão, a maioria das crianças demonstrava respeito pelas regras do grupo e pelas ideias dos colegas, o que contribuía para um ambiente de sala seguro, acolhedor e propício ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

2.3. ASPETOS METODOLÓGICOS

2.3.1. OPÇÃO METODOLÓGICA

Este estudo enquadra-se no paradigma qualitativo, uma vez que privilegia a compreensão aprofundada das experiências e significados atribuídos pelos participantes, em detrimento da quantificação de resultados. A abordagem qualitativa permite analisar os fenómenos educativos no seu contexto natural, valorizando a observação, a interpretação e o envolvimento direto do investigador no processo.

Adota-se, neste âmbito, uma metodologia de estudo de caso, entendida, segundo Yin (2018), como um método empírico que investiga em profundidade um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real, sobretudo quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes (Yin, 2018, p. 49). Esta metodologia revelou-se a mais adequada para compreender, de forma detalhada, as dinâmicas observadas em dois contextos educativos distintos: o grupo do pré-escolar, no

Patronato de Santo António, e a turma do 3º ano do 1º ciclo, na Escola Básica de Santiago Maior, em Beja. Esta dupla abordagem permitiu uma análise da oralidade e do texto poético em dois momentos de desenvolvimento diferentes, com características próprias, mas com pontos de contacto muito interessantes.

As intervenções aconteceram em contexto de estágio, integradas no planeamento semanal da educadora e da professora cooperante, e foram sendo ajustadas com base na observação contínua das crianças. Em ambos os contextos, privilegiaram-se propostas que envolvessem a escuta ativa, o jogo com os sons, a recriação de textos e a expressividade da linguagem, sempre a partir do texto poético.

2.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Ao longo do processo de intervenção, recorri a diferentes instrumentos de recolha de dados, selecionados e ajustados à natureza de cada grupo e ao tipo de propostas implementadas. Estes instrumentos permitiram-me acompanhar o percurso das crianças de forma contínua e reflexiva, orientando decisões pedagógicas e permitindo uma leitura mais concretas das aprendizagens.

A observação direta foi o ponto de partida e o fio condutor de todo o processo. Durante as sessões, fui registando momentos significativos em notas soltas, pequenos parágrafos e grelhas simples, que me permitiram acompanhar o grau de envolvimento das crianças, as suas reações, hesitações, entusiamos e as várias formas de participação. Este tipo de registos prévios e exploratórios foram essenciais para ajustar as propostas em tempo real e manter a intervenção alinhada com as necessidades sentidas no momento.

Para as duas fases, a de diagnóstico e a de planos de ação, construí planificações organizadas em tabelas, onde sistematizei os objetivos, as atividades propostas e os aspetos a observar. O diagnóstico teve como base a observação direta em sala, as informações prestadas pela educadora e pela professora cooperante e o levantamento das necessidades e dificuldades das crianças. Estas planificações funcionaram como guias de atuação e garantiram coerência e intencionalidade pedagógica ao longo do processo.

Outro recurso central para a elaboração do diagnóstico, mas também do plano de ação, foram as produções das crianças, nas suas múltiplas formas: textos orais, recriações poéticas, dramatizações, desenhos sonoros, entre outras manifestações expressivas. Estas produções revelaram-se documentos ricos de análise, pois permitiram aceder à forma como cada criança se apropriava da linguagem poética e a tornava sua.

No contexto do 1º Ciclo, os registos audiovisuais – vídeo e áudio – ganharam especial importância. Houve gravações de momentos-chave, como a preparação para a entrevista ao autor Américo Rodrigues com os alunos do 1º ciclo, como também a entrevista em si, registada em ficheiro sonoro, e as apresentações finais, que me permitiram revisitar detalhes da oralidade, como a entoação, o ritmo, a expressividade, a presença, entre outros aspetos.

Foi igualmente considerada, como instrumento de recolha de dados, a entrevista realizada ao autor Américo Rodrigues, que permitiu conhecer em maior profundidade as motivações estéticas e pedagógicas do autor e documentar o modo como as crianças se apropriaram do discurso poético e refletiram sobre o processo criativo, por intermédio de perguntas formuladas pelas crianças e colocadas ao poeta em registo áudio e gentilmente por si respondidas. A transcrição integral desta entrevista encontra-se disponível em apêndice XXXVIII.

Por fim, mantive um conjunto de notas reflexivas pessoais, que fui escrevendo após cada sessão. Estes registos integraram o caderno de campo, constituindo um instrumento de acompanhamento contínuo da intervenção, passível de ser revisitado e relido ao longo do desenvolvimento e dos resultados das ações realizadas com as crianças.

Nestes registos, refleti sobre o que tinha acontecido, os elementos que resultaram bem ou menos bem e sobre o que aprendi e refleti com as reações das crianças. Este exercício de escrita reflexiva ajudou-me a perceber decisões, antecipar dificuldades e manter uma postura crítica e consciente ao longo da intervenção.

Em suma, para a elaboração do diagnóstico recorri a conversas exploratórias com as crianças e com o corpo docente, bem como à observação direta exploratória e dirigida, com recurso a grelhas de observação previamente construídas. Estes instrumentos permitiram identificar necessidades, interesses e potencialidades, que orientaram a definição das atividades.

A planificação das ações baseou-se, assim, nos resultados do diagnóstico, sendo continuamente ajustada de forma dinâmica e flexível, de acordo com as observações e reflexões realizadas ao longo da intervenção.

A metodologia, de natureza qualitativa e com características de estudo de caso, foi apoiada por pesquisa bibliográfica e documental, de modo a sustentar teoricamente a intervenção e a garantir coerência entre os fundamentos teóricos e as práticas desenvolvidas. A pesquisa bibliográfica consistiu na leitura e análise de obras e documentos de referência no domínio da oralidade e da poesia em contexto

educativo, enquanto a pesquisa documental envolveu a consulta de orientações curriculares, aprendizagens essenciais e outros documentos normativos que enquadram a prática pedagógica.

As intervenções em ambos os contextos seguiram o modelo pedagógico de investigação-ação, que se caracteriza pela observação, reflexão e reajuste contínuo das práticas, permitindo que cada decisão fosse informada pela análise dos resultados obtidos com as crianças.

2.5. DADOS RECOLHIDOS E ANÁLISE DE RESULTADOS

2.5.1. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Em contexto da educação pré-escolar, antes de delinear qualquer proposta de intervenção, procurei compreender a realidade do grupo através de observações exploratórias e conversas exploratórias com a educadora cooperante. Esta escuta atenta permitiu perceber algumas fragilidades ao nível da linguagem oral, sobretudo nas crianças mais novas, que ainda demonstravam dificuldades em expressar-se com clareza ou em construir frases completas, algo expectável para a faixa etária, mas que exigia acompanhamento e estímulo adequados.

De acordo com a educadora, havia uma grande diversidade nos níveis de desenvolvimento linguístico. Algumas crianças começavam a demonstrar maior riqueza vocabular e complexidade frásica, enquanto outras ainda se encontravam numa fase muito inicial de estruturação do discurso. Nas crianças mais velhas, o discurso revelava-se mais fluente e detalhado, mas nem por isso isento de dificuldades, sendo assim apontadas questões como o desrespeito pelas regras de comunicação (esperar pela vez de falar, escutar o outro) e, em dois casos, dificuldades auditivas que, com alguma naturalidade, interferiam na qualidade de interação verbal. Além disso, embora nem todas as crianças apresentassem sinais evidentes de dificuldade ao nível da consciência fonológica, foi possível observar que várias não identificavam rimas, não segmentavam palavras em sílabas, nem reagiam a jogos de sons, o que indicava a necessidade de desenvolver estas competências de forma lúdica e gradual.

Face a este cenário, e tendo por base a informação partilhada pela educadora, foi considerada a hipótese de desenvolver um conjunto de atividades de cariz lúdico e linguístico que permitissem, não só promover a oralidade, mas também recolher dados relevantes para validar o diagnóstico inicial. Esta opção justificou-se pela impossibilidade de realizar um diagnóstico rigoroso exclusivamente a partir da observação direta ou da revisão de documentos pedagógicos, ou seja, os dados requeriam ser produzidos na ação, através de experiências cuidadosamente pensadas.

As atividades propostas foram, assim, desenhadas com um duplo propósito: por um lado, estimular competências como a escuta ativa, a consciência fonológica, a ampliação de vocabulário e o gosto pela linguagem, e por outro, servir como instrumentos de recolha de dados qualitativos, permitindo-me observar, de forma mais direcionada, como as crianças se expressavam, interagiam verbalmente e jogavam com a linguagem em contexto.

Este processo de recolha foi complementado por uma leitura atenta do projeto educativo, que já salientava a importância de continuar a promover o desenvolvimento da linguagem através da leitura, da dramatização de histórias e de jogos linguísticos como lengalengas, rimas, adivinhas e diálogos. Esta orientação encontra fundamento nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), que defendem uma abordagem lúdica e criativa da linguagem, destacando o papel do educador como mediador de experiências que incentivam a criança a explorar os sons, ritmos e possibilidades expressivas da língua (Silva et al., 2016b, pp. 88–91).

Em relação ao contexto de 1º Ciclo, procurei conhecer o grupo de forma aprofundada, através de momentos de observação em contexto de sala de aula e de conversas exploratórias com a professora cooperante. Esta recolha inicial permitiu identificar um grupo heterogéneo, tanto a nível de ritmos de aprendizagem, como das formas de comunicação e de relação com a linguagem. Foi possível observar alunos com grande à-vontade na expressão oral, participativos e confiantes na partilha de ideias, a par de outros mais reservados, que, apesar de compreenderem as tarefas e demonstrarem curiosidade e empenho, revelavam alguma insegurança no momento de intervir em grande grupo.

Em diálogo com a professora cooperante, foi-me referida a existência de três alunos a beneficiar de medidas de apoio universal e seletivo, nomeadamente ao nível da leitura, da escrita e da organização do trabalho. Esta realidade exigia uma atenção constante à diferenciação pedagógica, assegurando que todas as crianças pudessem participar ativamente nas propostas apresentadas.

No que diz respeito à dinâmica geral da turma, destacou-se o espírito colaborativo, a disponibilidade para o trabalho em grupo e a abertura a atividades de carácter criativo e expressivo. A oralidade, em particular, revelava-se uma dimensão mobilizadora sempre que associada a jogos de palavras e momentos de dramatização.

Ainda assim, reparei que alguns alunos revelavam dificuldades mais subtis no domínio da oralidade, nomeadamente na capacidade de manter a atenção durante as interações, de organizar as ideias de forma clara ou de respeitar os turnos de fala. Embora nem sempre fossem percecionadas como

dificuldades formais, estes aspetos influenciavam a qualidade da comunicação e tornavam evidente a necessidade de promover uma oralidade mais consciente, estruturada e participada.

Perante a pertinência do tema da oralidade e do foco do meu projeto, a poesia sonora, questionei a professora cooperante sobre o contacto do grupo com este género textual. Foi-me dito que, embora a poesia tradicional fizesse parte das práticas habituais da turma, a poesia sonora nunca tinha sido abordada. Por outro lado, a expressão corporal era já um domínio de conforto e prazer para as crianças, facto que veio reforçar a relevância de propor uma abordagem que cruzasse a palavra poética com o corpo e a voz.

Esta análise inicial foi cruzada com as orientações curriculares em vigor, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais de Português* para o 3º ano, onde se destaca que o aluno deve ser capaz de "usar a palavra como propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações", bem como de "gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral" e "produzir enunciados orais com fluência, correção e expressividade" (Direção Geral da Educação, 2021a, p. 6). Em articulação no domínio da Educação Literária, as AE evidenciam também a importância de "ler integralmente narrativas, poemas e texto dramático" e de "ler poemas em públicos, com segurança" (Direção Geral da Educação, 2021a, p. 9), competências fundamentais para o trabalho com poesia desenvolvido neste estudo. Estes objetivos estiveram no centro da recolha diagnóstica, não só através de instrumentos formais ou de grelhas isoladas, mas também de propostas ativas, criativas e lúdicas, que desafiaram os alunos a experimentar diferentes formas de dizer, escutar e representar.

A introdução da linguagem poética, com especial foco na poesia sonora, permitiu criar contextos de aprendizagem em que a palavra ganhava corpo, ritmo e musicalidade, contribuindo para o desenvolvimento da consciência linguística e para a consolidação de competências comunicativas. Esta abordagem vai ao encontro do que é defendido no documento *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística,* que define esta competência como "a capacidade de refletir sobre os elementos constitutivos da língua – sons, palavras, frases – e o seu funcionamento nas diferentes situações de uso" (Duarte et al., 2008, p. 17).

A intervenção planeada consistiu, assim, numa leitura crítica e integrada dos documentos curriculares, reconhecendo que a oralidade não deve ser trabalhada apenas como forma de transmissão de conteúdos, mas também como meio de expressão estética e de fruição da linguagem. Esta perspetiva dialoga com o PASEO ao promover a capacidade de compreender, interpretar e expressar factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrita em contextos significativos e diversificados (Martins et al., 2017).

2.5.2. INTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No âmbito da metodologia qualitativa adotada, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, selecionados de acordo com os objetivos da investigação e com a natureza das intervenções realizadas. Cada instrumento permitiu recolher informação relevante sobre as dinâmicas do grupo, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento da oralidade das crianças, em ambos os contextos educativos.

- Conversas exploratórias: as conversas exploratórias constituíram o primeiro contacto de aproximação com os contextos e com os intervenientes diretos, como com a educadora, a professora cooperante e as crianças. Estas conversas tiveram como finalidade compreender o funcionamento do grupo, os interesses, as rotinas e as necessidades sentidas, permitindo orientar as primeiras decisões pedagógicas e definir o foco da intervenção.
- Observação direta: a observação direta foi um dos principais instrumentos de recolha de dados, possibilitando acompanhar de forma contínua as interações, comportamentos e reações das crianças perante as propostas apresentadas. Este método revelou-se essencial para compreender o modo como as crianças se expressavam, comunicavam e participavam nas atividades, respeitando o princípio da observação em contexto natural, característico das metodologias qualitativas.
- Grelhas de observação: as grelhas de observação foram elaboradas previamente e utilizadas de forma sistemática para registar evidências durante as sessões. Estas grelhas incluíam categorias relacionadas com a oralidade, a expressão corporal, a cooperação e a criatividade, funcionando como suporte para uma análise mais objetiva e estruturada dos progressos observados ao longo da intervenção.

2.6. IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES / DIAGNÓSTICO

2.6.1 CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Com base nos dados recolhidos ao longo da fase de diagnóstico, através da observação direta, de conversas exploratórias com a educadora cooperante e da análise do projeto educativo e do plano curricular do grupo, foi possível identificar um conjunto de necessidades específicas no domínio da Linguagem Oral.

A análise das observações revelou uma grande diversidade nos níveis de desenvolvimento linguístico. Nas crianças mais novas, verificou-se um discurso ainda em construção, revelando, estas,

dificuldades em expressar-se de forma clara ou em elaborar frases completas. Outras demonstravam já maior riqueza vocabular e complexidade frásica, enquanto, nas mais velhas, o discurso era mais fluente e detalhado. Contudo, também nestas se identificaram comportamentos a melhorar, como a dificuldade em esperar pela sua vez de falar e a tendência para interromper os pares.

Ainda que nem todas as crianças apresentassem sinais evidentes de dificuldade ao nível da consciência fonológica, observou-se que várias de entre estas não reconheciam rimas, não segmentavam palavras em sílabas ou não reagiam a jogos de sons.

No entanto, de forma transversal, destacou-se o interesse pelas histórias, lengalengas e outras brincadeiras com palavras, bem como o despertar para a linguagem escrita, com muitas crianças a reconhecerem o próprio nome e algumas também o dos colegas. Estas observações reforçaram a necessidade de promover mais momentos de exploração lúdica da linguagem, através de propostas que estimulassem a consciência fonológica, a escuta e a criatividade verbal.

Estas necessidades foram sistematizadas na tabela seguinte, que relaciona a situação real, a situação ideal (com base nas OCEPE) e as propostas de ação.

- **Diagnóstico**

Situação Real	Situação Ideal	Necessidades detetadas	Propostas de ações para colmatar as necessidades
Pouco contacto com a biblioteca da sala	As crianças têm acesso diário à biblioteca da sala, explorando livros com histórias curtas e ilustrações, em momentos lúdicos e interativos.	- Maior tempo de acesso aos livros; - Necessidade de atividades mais envolventes com os livros; - Estímulo à curiosidade e à exploração das histórias.	- Criar momentos diários para a exploração da biblioteca; - Introduzir atividades lúdicas após a leitura, como encenar as histórias ou fazer desenhos inspirados nos livros; - Organizar "caixas de leitura" temáticas, com livros relacionados a temas de interesse das crianças (exemplo: animais, cores, sentimentos); - Exploração dos temas preferidos pelas crianças e observação da biblioteca inserida na sala de reuniões.
Pouco conhecimento de lengalengas e outras estruturas rítmicas com rima	As crianças conhecem várias lengalengas, recitam-nas com ritmo e entoação, e conseguem associá-las a jogos e atividades.	- Faltam conhecimentos básicos de lengalengas;	- Introduzir lengalengas simples e curtas nas atividades diárias. - Incorporar movimentos e gestos nas lengalengas,

Situação Real	Situação Ideal	Necessidades detetadas	Propostas de ações para colmatar as necessidades
		- Necessidade de atividades que incentivem a repetição e o ritmo; - Baixa motivação para aprender brincadeiras com palavras.	criando jogos corporais que acompanhem o ritmo; - Usar recursos audiovisuais (como vídeos com músicas de lengalengas) para aumentar a interação; - Criar um momento especial semanal de "linguagem divertida" onde as crianças cantam e brincam com palavras e rimas.
A pouca variedade de livros de poesia na biblioteca	A biblioteca possui livros de poesia adequados à faixa etária, com rimas, versos curtos, ilustrações coloridas e temas do interesse das crianças e as mesmas interagem com esses livros	- Falta de materiais poéticos apropriados na biblioteca; - Necessidade de sensibilizar as crianças para a poesia como forma de expressão e diversão; - Dificuldade em despertar o interesse das crianças pela poesia, devido à falta	- Adquirir livros de poesia ilustrados e adaptados para crianças; - Criar um "canto de poesia" na biblioteca ou na sala, com destaque para esses livros; - Usar poemas para criar jogos, como complementar rimas ou inventar novos versos;

Situação Real	Situação Ideal	Necessidades detetadas	Propostas de ações para colmatar as necessidades
		de estímulo visual e auditivo.	- Envolver as crianças na criação de um livro coletivo de poesia, onde cada uma contribui com um desenho ou uma palavra inspirada em poemas lidos.
Pouca diversidade de "brincadeiras" com palavras, não fazendo parte da rotina diária	As crianças participam ativamente em jogos linguísticos que desenvolvem a consciência fonológica, o vocabulário e a criatividade.	- Inclusão de jogos linguísticos de forma regular; - Necessidade de atividades dinâmicas que combinem palavras com movimento.	- Introduzir jogos diários com palavras (completar a rima, por exemplo); - Criar desafios em grupo, como improvisar versos ou completar frases de lengalengas; - Associar palavras a gestos para tornar a experiência mais integrada e envolvente.

Para sustentar estas conclusões e recolher dados mais consistentes, foram implementadas atividades promotoras do diagnóstico, criadas com o objetivo de observar, em contexto lúdico, o desempenho das crianças nas dimensões anteriormente referidas. Estas propostas permitiram recolher informação detalhada sobre aspetos como a escuta ativa, a capacidade de respeitar turnos de fala, a identificação de rimas e a expressividade oral.

- **Atividades promotoras do diagnóstico**

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Atividades	Ações
Desenvolver a oralidade e a consciência fonológica através do texto poético e jogos de linguagem.	- Estimular a memorização de rimas; - Promover o gosto pela repetição rítmica.	Rima do Galaró	- Apresentação da rima "Galaró" ao grupo; - Leitura expressiva e repetição da rima com as crianças; - Criação de momentos de brincadeira espontânea com a rima.
	- Promover a compreensão e criação de rimas simples; - Incentivar a expressão oral em grupo; - Estimular o respeito pelas regras de convivência.	Criação das regras da sala em forma de rima	- Reunião em grande grupo para recolher ideias de regras; - Reformulação das regras para forma positiva; - Formação de pequeno grupo para criação de rimas; - Jogos sonoros para apoio à construção de rimas;

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Atividades	Ações
			- Elaboração visual das regras com pintura e colagem; - Incentivo à repetição das rimas no dia a dia.
	- Estimular o contacto regular com livros; - Promover a autonomia na escolha de leituras; - Aumentar o interesse pela leitura de diferentes géneros, nomeadamente o texto poético	Utilização da Biblioteca	- Observação do número de visitas à biblioteca (antes da intervenção); - Criação de caixas temáticas com temas escolhidos pelas crianças; - Organização conjunta do espaço; - Introdução de novos livros e materiais variados, incluindo obras poéticas adequadas ao nível etário do grupo, de modo a reforçar a exploração do texto poético, área central da investigação;

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Atividades	Ações
			- Visitas orientadas para motivar a exploração dos livros; - Registo da mudança no comportamento de exploração.

As necessidades detetadas apontaram para a importância de criar contextos de aprendizagem, que valorizem a palavra como jogo, descoberta e criação estética, tal como defendido nas OCEPE. O plano de ação delineado a partir deste diagnóstico procurou, assim, responder a essas necessidades de forma intencional e integrada, através de propostas que cruzam a oralidade com experiências poéticas, sonoras e performativas.

Estas propostas foram construídas não só a partir das necessidades identificadas, mas também sustentadas numa leitura atenta dos documentos curriculares em vigor, que reconhecem a oralidade como motor essencial no desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural das crianças (Silva et al., 2016b; Sim-Sim, Cristina Silva, et al., 2008).

2.6.2. CONTEXTO DE 1º CICLO

No contexto do 1º Ciclo, a recolha de dados, durante a fase de diagnóstico, envolveu observação direta em sala de aula, conversas exploratórias com a professora cooperante e análise de trabalhos realizados pelos alunos. Este processo permitiu identificar necessidades no domínio da oralidade, com foco na expressividade, escuta ativa, criatividade vocal e familiaridade com diferentes formas de linguagem poética, com destaque para a poesia sonora, até então desconhecida pelo grupo.

A análise da situação real revelou que, apesar de existirem alunos com boa fluência e autonomia na oralidade, persistiam dificuldades relevantes. A maioria dos alunos apresentava pouco contacto com formas poéticas não convencionais e revelava estranheza inicial perante estruturas sonoras mais experimentais. Observou-se, também, uma escuta pouco ativa durante os momentos de produção oral

em grupo, uma exploração vocal limitada e alguma resistência em produzir oralidade com intencionalidade expressiva.

Para além disso, verificou-se que as produções orais careciam, em muitos casos, de criatividade, ritmo ou variação, sendo marcadas por enunciados simples e pouco expressivos. A ausência de contacto prévio com poesia sonora e jogos verbais poderá ter sido, nesse sentido, um fator determinante para estes resultados.

Estas necessidades foram sistematizadas na tabela seguinte, que relaciona a situação real, a situação ideal (com base nas *Aprendizagens Essenciais de Português* para o 3º ano) e as propostas de ação:

- **Diagnóstico**

Situação Real	Situação Ideal	Necessidades detetadas	Propostas de ações para colmatar as necessidades
Pouco conhecimento de lengalengas e estruturas rítmicas da oralidade tradicional Pouco contacto com lengalengas, rimas ou fórmulas orais tradicionais.	O/A aluno/a reconhece e reproduz oralmente lengalengas, rimas e outras estruturas poéticas da tradição oral, com ritmo, entoação e articulação adequadas.	Exposição regular a textos da tradição oral e incentivo à repetição lúdica de lengalengas, trava-línguas e rimas, com entoação e ritmo.	- Introdução de jogos com lengalengas e rimas orais nas rotinas educativa; - Atividade diagnóstica com lengalengas (eco, repetição, invenção); - Sessões de leitura e performance de textos de tradição oral.
Dificuldade em criar sons com a voz, o corpo ou objetos de forma intencional	O/A aluno/a explora, com liberdade e criatividade, sons vocais, corporais ou	Atividades que valorizem a exploração vocal, corporal e sonora como forma	- Sessões de exploração sonora com base no exemplo do grupo musical STOMP

Situação Real	Situação Ideal	Necessidades detetadas	Propostas de ações para colmatar as necessidades
Dificuldade em explorar livremente possibilidades vocais e sonoras. Existe muita inibição ou imitação sem intenção criativa.	com objetos, reconhecendo o seu valor expressivo e poético.	expressiva. Sem julgamento a partir de critérios avaliativos e concedendo espaço para a criatividade.	(grupo britânico de percussão que cria música a partir do corpo e de objetos do quotidiano; - Roda de sons e criação de frases sonoras em grupo; - Jogos de eco vocal e improvisação sonora.
Escuta pouco ativa durante momentos de produção oral em grupo Interrupções frequentes, pouca atenção ao que os colegas dizem ou produzem sonoramente.	O/A aluno/a escuta com atenção os/as colegas, respeita turnos de fala e retoma o que foi dito ou produzido oralmente, contribuindo para a construção coletiva do discurso.	Estratégias que promovam a escuta ativa e o respeito pela vez do outro, como foco na construção coletiva e na atenção aos sons do grupo.	- Atividades de escuta ativa com repetição, imitação e variações; - Trabalho em pequenos grupos na criação de sons e poemas; - Ensaios performativos com atenção à escuta entre pares.
Falta de contacto com poesia sonora e com linguagem	O/A aluno/a compreende e valoriza diferentes formas de	Contacto com projetos e textos poéticos alternativos, que	- Exploração de poemas de *O Céu da*

Situação Real	Situação Ideal	Necessidades detetadas	Propostas de ações para colmatar as necessidades
poética não convencional Surpresa e estranheza perante poemas com sons, palavras inventadas, repetições não convencionais ou baseada em modelos mais tradicionais de poesia	linguagem poética, incluindo a poesia sonora e as experimentações com sons, ritmo e palavras inventadas.	explorem sons, ritmos e jogo linguístico de modo mais experimental, acompanhados de mediação que legitime a estranheza inicial.	*Boca* com mediação expressiva; - Sessões de "desenhar o som" para dar sentido aos sons do texto; - Entrevista ao autor como estratégia de aproximação ao conceito de poesia sonora.
Produções orais pouco criativas e com pouco intencionalidade expressiva Frases repetitivas, sem variação de tom, ritmo ou construção criativa; dificuldade em criar oralmente com fluidez.	O/A aluno/a produz enunciados orais com intenção comunicativa, criatividade e expressividade, usando diferentes recursos vocais e linguísticos.	Oportunidades frequentes de criar oralmente, com tempo, apoio e liberdade para usar a voz de forma expressiva, em contextos significativos.	- Criação de poemas sonoros em grupo com adaptação livre; - Ensaio e apresentação de dramatizações vocais e corporais; - Construção de um livro cartonero (livro artesanal com capa de cartão reutilizado, característico do movimento editorial

Situação Real	Situação Ideal	Necessidades detetadas	Propostas de ações para colmatar as necessidades
			latino-americano que promove a criação coletiva e a sustentabilidade) com registos orais e visuais dos poemas.

Para fundamentar estas conclusões e obter dados mais direcionados, foram também realizadas atividades promotoras do diagnóstico, desenhadas para criar contextos de uso real e criativo da linguagem. Estas propostas possibilitaram observar a participação dos/as alunos/as, a sua abertura à experimentação vocal e a reação a estruturas poéticas não convencionais.

- **Atividades promotoras do diagnóstico**

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Atividade	Ações
Desenvolver a oralidade e a expressividade a partir de textos poéticos e da escuta ativa.	- Explorar o ritmo e a entoação em lengalengas e rimas; - Estimular a participação oral em grupo; - Observar a perceção sonora e criatividade vocal.	Dia da Poesia e da Árvore	- Escuta de sons da natureza; - Descrição dos sons ouvidos em palavras soltas; - Escrita de poemas, a pares, com as palavras anteriormente exploradas.
Desenvolver a oralidade e a criatividade a partir da linguagem poética clássica.	- Estimular a escuta ativa e a interpretação de poemas; - Promover a recriação poética oral com rimas; - Observar a articulação, entoação e envolvimento prosódico na produção oral.	Recriação do poema "Verdes são os campos" de Luís Vaz de Camões	- Leitura do poema em grande grupo; - Análise da sonoridade e da rima; - Criação coletiva de uma nova quadra inspirada na original; - Leitura expressiva e partilha das criações.

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Atividade	Ações
Observar a escuta ativa e o envolvimento dos alunos em momentos de leitura em grande grupo.	- Avaliar a atenção durante a leitura oral; - Observar reações espontâneas à linguagem literária; - Identificar sinais de gosto, distração ou desinteresse.	Leitura de histórias em grande grupo	- Leitura expressiva de contos em voz alta; - Observação da escuta ativa; - Questões orais para avaliar compreensão e inferência;

As necessidades detetadas apontaram para a urgência em criar contextos de aprendizagem que valorizassem a palavra dita como um espaço de criação, jogo e expressão, tal como defendido nas AE e no PASEO.

O plano de ação delineado a partir do diagnóstico procurou, assim, responder a essas necessidades de forma significativa, através de propostas performativas, colaborativas e centradas no prazer da linguagem oral. Estas propostas foram construídas, não só a partir das necessidades identificadas, como também da leitura atenta dos documentos curriculares em vigor, já acima referidos, que reconhecem a oralidade como um domínio essencial na consolidação das competências linguísticas.

2.7. PLANOS DE AÇÃO

2.7.1. ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR

O plano de ação delineado para o contexto de Educação Pré-Escolar assume particular pertinência por responder diretamente às necessidades identificadas no diagnóstico, privilegiando estratégias que desenvolvem a oralidade e a consciência fonológica de forma lúdica, criativa e culturalmente significativa. Ao incluir a poesia como motor das propostas, promove-se, simultaneamente, o desenvolvimento linguístico e a expressividade, indo-se ao encontro das OCEPE e das orientações para a valorização da tradição oral. A diversidade e progressão intencional das atividades garante a participação

de todas as crianças, independentemente do seu nível inicial de competências, criando-se oportunidades ajustadas e inclusivas.

Com base nestes princípios, estruturou-se um conjunto de propostas pedagógicas centradas na exploração sonora, nos jogos verbais e nas experiências performativas. Estas atividades foram concebidas para articular momentos de apoio e orientação por parte da educadora, prevendo-se oportunidades de experimentação autónoma, assegurando que cada sessão respondia a objetivos claros, em coerência com as OCEPE.

A tabela seguinte apresenta as atividades de implementação, correspondendo às propostas implementadas no contexto de Educação Pré-Escolar:

Objetivo Geral	**Objetivos Específicos**	**Atividades**	**Ações**
Desenvolver a oralidade e a consciência fonológica através do texto poético e jogos de linguagem	- Estimular o uso da linguagem oral na categorização e organização de livros; - Promover a troca de ideias e hipóteses em grande grupo.	Vida à Biblioteca	**-** Associação de livros e categorias temáticas; - Debate e verbalização das escolhas; - Exploração oral de diferentes géneros literários.
	- Desenvolver a capacidade de identificação de rimas; - Estimular a criatividade e a consciência fonológica;	Jogo das Rimas	- Apresentação de imagens relacionadas com o livro *A Bolota do Barroquinho;* - Associação de imagens às personagens através de rimas;

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Atividades	Ações
	- Promover a participação em atividades de grupo.		- Criação de rimas espontâneas pelas crianças.
	- Trabalhar a consciência silábica; - Promover a identificação de rimas; - Estimular a imitação de sons.	Jogo de Tabuleiro	- Criação de jogo com materiais recicláveis; - Elaboração de cartas com foco em sílabas, rimas e sons; - Adaptação à faixa etária; - Observação com grelha de registo.
	- Estimular a perceção auditiva e a produção de sons. - Desenvolver a criatividade na associação entre imagem e som. - Promover a expressão oral espontânea.	Jogo dos Sons	- Apresentação de imagens para associação a sons; - Produção de sons com a boca; - Exemplificação e apoio às crianças com mais dificuldade. - Adaptação da dinâmica conforme a faixa etária.

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Atividades	Ações
	- Estimular o prazer pela leitura; - Incentivar a criação e expressão criativa através dos sons.	Exploração da obra *A Bolota do Barroquinho*	- Leitura faseada da história; - Criação de sons alternativos às sugestões apresentadas pela obra; - Estímulo à expressão criativa e escuta ativa.
	- Desenvolver a expressão oral e corporal; - Estimular a criatividade e a cooperação.	Teatro da Bolota	- Adaptação da história *A Bolota do Barroquinho* para teatro; - Distribuição de papéis conforme preferências; - Gravação e reprodução de sons; - Ensaios e construção de adereços; - Apresentação à comunidade.

Estas atividades foram organizadas de forma progressiva, começando por propostas mais simples e prevendo-se maior apoio por parte das docentes, evoluindo gradualmente para momentos de maior autonomia, criatividade e expressividade por parte das crianças.

Para garantir a coerência pedagógica e a intencionalidade das propostas, foi estruturada uma sequência didática que integrou todas as atividades do plano, distribuídas ao longo das sessões, bem como articulação com os objetivos específicos do estudo. Esta sequência didática foi estruturada a partir das OCEPE, integrando, também, a tipologia de competências de consciência fonológica proposta por Adams, Foorman, Lundberg & Beeler (1998) e adaptada por Freitas, Alves & Costa (2007), de modo a assegurar a progressão entre diferentes níveis de dificuldade.

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
Vida à Biblioteca Recolher ideias para melhorar a área da biblioteca, substituindo os livros existentes por novos exemplares e criando caixas de arrumação por temas, de modo a tornar o espaço mais apelativo e funcional para as crianças.	Promover o gosto pela leitura e o contacto com diferentes géneros literários.	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Prazer e motivação para ler e escrever	- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância; - Identificar funções no uso da leitura e da escrita.	10, 11 e 12 de dezembro
	Estimular a participação ativa das crianças na melhoria e organização do espaço da biblioteca	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Prazer e motivação para ler e escrever	- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.	
	Desenvolver competências de categorização e organização ao criar caixas temáticas para os livros	Área do Conhecimento do Mundo	Introdução à metodologia científica	• Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica em diferentes etapas, como recolher	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
				informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões.	
	Incentivar o trabalho colaborativo e o cuidado com os materiais partilhados	Área de Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia Consciência de si como aprendente	• Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
				• Cooperar com outros no processo de aprendizagem, respeitando regras e responsabilidades partilhadas.	
	Fomentar o pensamento crítico e a expressão de ideias ao planear melhorias para a biblioteca	Área de Formação Pessoal e Social	Convivência democrática e cidadania	• Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; • Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
				responsabilidade social.	
Exploração da obra *A Bolota do Barroquinho* 3 fases Observar a capa da obra e dialogar sobre o título e as ilustrações, levantando hipóteses sobre o enredo e partilhando conhecimentos prévios acerca das bolotas e do ciclo da natureza, de modo a estimular a curiosidade	Desenvolver o gosto pela leitura de histórias e fomentar a curiosidade inicial sobre o tema da obra.	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Prazer e motivação para ler e escrever	• Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; • Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância; • Identificar funções no uso da leitura e da escrita.	17, 18 e 19 de dezembro

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	Componente	Aprendizagens a promover	
e a antecipação da narrativa.	Promover a compreensão textual (oral e escrita)	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.	
	Estimular a compreensão de texto	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.	
	Estimular a produção da oralidade e a consciência fonológica	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral Consciência Linguística	• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
				• Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica).	
	Incentivar a criatividade, a imaginação e a expressão corporal	Expressão e Comunicação	Expressão Musical	• Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc). • Explorar o ritmo e a musicalidade da	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	Componente	Aprendizagens a promover	
				língua através de atividades de experimentação vocal e corporal. • Desenvolver a sensibilidade estética e o gosto por jogos linguísticos que associal som, palavra e movimento.	
1ª Fase – Exploração da bolota Observar e explorar bolotas, refletindo sobre as suas características e a sua	Promover o conhecimento do mundo natural, familiarizando as crianças com as bolotas e o seu papel na natureza	Área do Conhecimento do Mundo	Conhecimento do mundo físico e natural	• Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e	17 de dezembro

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	Componente	Aprendizagens a promover	
relação com a natureza, de modo a promover a curiosidade e a descoberta do meio natural.				semelhanças entre animais e plantas; • Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.	
	Desenvolver a curiosidade e o interesse pelo tema central da história	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	Componente	Aprendizagens a promover	
				eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)	
2ª Fase – Jogo das rimas Receber cartões ilustrados com palavras e identificar os que rimam com a palavra apresentada (bolota), de modo a desenvolver a consciência silábica através do jogo.	Desenvolver a consciência fonológica, nomeadamente a consciência silábica, especificamente através da capacidade de identificar palavras que rimam	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Consciência Linguística – consciência silábica (identificação e produção de rimas)	• Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica – consciência silábica)	19 de dezembro
	Ampliar o vocabulário	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	Componente	Aprendizagens a promover	
				(produção e funcionalidade).	
	Estimular a discriminação auditiva e o pensamento lógico na escola do cartão correto	Expressão e Comunicação	Expressão Musical	• Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc).	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
3ª Fase – Labirinto da bolota Percorrer um labirinto em formato de tabuleiro, onde cada paragem desafia a segmentar sílabas de palavras relacionadas com a história, batendo palmas para marcar cada sílaba e avançar no jogo, de modo a estimular a consciência silábica em contexto lúdico.	Desenvolver a segmentação silábica de palavras, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Consciência Linguística – Consciência Silábica (segmentação de sílabas); Consciência da Palavra (identificação de palavras numa frase).	• Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica); • Identificar diferentes palavras numa frase (consciência da palavra).	19 de dezembro
	Desenvolver competências de resolução de problemas e raciocínio	Domínio da matemática	Números e Operações	• Identificar quantidades através de diferentes formas de representação	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	Componente	Aprendizagens a promover	
	lógico ao explorar o labirinto			(contagens, desenhos, escrita de números, estimativas, etc.) • Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração. • Usar correspondência termo a termo e estratégias de	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	Componente	Aprendizagens a promover	
				comparação de conjuntos. • Relacionar operações matemáticas em situações concretas: adição (juntar) e subtração (retirar).	
	Reforçar a compreensão da sequência narrativa da história, associando palavras ao contexto do enredo.	Linguagem oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	Componente	Aprendizagens a promover	
Caixa de sons Explorar uma caixa com imagens de objetos do quotidiano, reproduzindo os respetivos sons com a voz, em contexto lúdico e colaborativo.	Desenvolver a perceção auditiva e a capacidade de identificar sons do quotidiano	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral Consciência Linguística – Consciência Fonológica (discriminação auditiva)	• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação • Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica)	7 e 8 de janeiro

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
	Desenvolver a consciência fonológica através da discriminação e reprodução de sons	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Consciência Linguística – Consciência Fonológica (discriminação auditiva)	• Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica)	
	Estimular a criatividade e a expressão oral das crianças	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	• Usar a linguagem oral em contexto conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	Componente	Aprendizagens a promover	
	Fomentar a capacidade de imitação vocal e articulação de sons específicos	Expressão e Comunicação	Expressão Musical	• Explorar diferentes possibilidades de emissão vocal, utilizando a voz como forma de expressão musical. • Reproduzir intencionalmente sons e sequências sonoras simples, desenvolvendo a perceção auditiva e a consciência vocal. • Experimentar jogos de repetição e imitação de sons,	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
				ritmos e palavras, integrando a voz em contextos lúdicos e expressivos.	
Teatro da Bolota Encenar a história *A Bolota do Barroquinho*, assumindo papéis simples e recriando, com a orientação de um narrador, a jornada	Promover o desenvolvimento da oralidade através da participação em diálogos e falas simples	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	• Usar a linguagem oral em contexto conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).	8,9,13,14 e 15 de janeiro

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	Componente	Aprendizagens a promover	
da bolota através de falas curtas, gestos e sons, de modo a estimular a oralidade, a expressão corporal e o trabalho em grupo.	Estimular a expressão corporal e a criatividade	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Expressão e Comunicação	Comunicação Oral Expressão Musical	• Usar a linguagem oral em contexto conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). • Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc).	

Atividade	Objetivos	Conteúdos (OCEPE)			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
	Desenvolver a imaginação e a capacidade de imitação de sons e gestos relacionados com a natureza	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Consciência Linguística – Consciência Fonológica	• Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica).	

A sequência didática assegurou a continuidade e o encadeamento lógico das propostas, explorando diferentes dimensões da oralidade e promovendo o contacto com a poesia como forma de jogo e criação. Esta organização permitiu uma progressão gradual das aprendizagens e possibilitou a observação do envolvimento das crianças ao longo de todo o processo. De modo a garantir esta intencionalidade pedagógica, o plano de ação foi estruturado num cronograma que distribuiu as diferentes fases no tempo – observação, diagnóstico, planificação, execução e avaliação, ao longo do período de estágio, conforme se apresenta de seguida. Esta sistematização facilitou a progressão das aprendizagens e permitiu monitorizar o envolvimento das crianças ao longo de todo o processo.

2.7.1.1. CRONOGRAMA

Meses	outubro				novembro				dezembro				janeiro			
Semanas / fases do plano de ação	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
Observação do grupo																
Identificação do problema																
Planificação das ações																
Execução das ações																
Avaliação																

Legenda	
Fases do plano de ação	
Pausa letiva	

2.7.2. ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO 1º CICLO

O plano de ação para o 1º Ciclo foi delineado a partir dos dados obtidos na fase de diagnóstico, garantindo que as intervenções respondiam de uma forma direta às fragilidades observadas e potenciavam as competências já adquiridas. A pertinência deste plano assenta na necessidade de consolidar as bases da oralidade, como a expressividade, a escuta ativa, a criatividade vocal e a apropriação da linguagem poética, num momento crucial do percurso escolar, como é consolidado nas *Aprendizagens Essenciais de Português* para o 3º ano e no PASEO.

As atividades foram organizadas de forma sequencial e articulada, de forma a permitir um trabalho progressivo, tendo sempre em vista, como primeiro ponto: criar bases sólidas de escuta e experimentação sonora (sessões inspiradas nos STOMP); introduzir gradualmente a poesia sonora, como campo de jogo linguístico e expressivo; e por fim, fazer culminar estes aspetos trabalhados num projeto coletivo, que integrou essencialmente leitura, criação e performance poética.

Esta abordagem teve ainda a preocupação de diversificar as estratégias (trabalho individual, em pares e em grupo, registos orais, gráficos e performativos) para dar resposta à heterogeneidade do grupo, valorizando, tanto os alunos mais confiantes, como aqueles que revelaram maior resistência ou insegurança no uso da voz e do corpo como instrumentos de expressão.

A tabela seguinte apresenta as atividades de implementação, explicitando-se as propostas implementas no contexto do 1º Ciclo:

Objetivos Gerais	**Objetivos Específicos**	**Atividade**	**Ações**
Desenvolver a escuta ativa e a perceção sonora através do corpo e do ambiente.	- Estimular a atenção auditiva; - Sensibilizar para a diversidade de sons à nossa volta;	Sessão 1 – "Ouvir com o corpo" (STOMP 1)	- Escuta de excerto apenas em áudio (vídeo STOMP) - Discussão coletiva: que sons ouvimos?

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Atividade	Ações
	- Reconhecer sons não convencionais como elementos expressivos.		- Visionamento do vídeo com imagem; - Tentativas de imitação com objetos, corpo e voz.
Desenvolver a expressividade vocal e corporal através da criação de sons intencionais.	- Incentivar a produção de sons de forma livre e expressiva; - Trabalhar a escuta, o ritmo e a variação sonora; - Explorar a criatividade vocal individual.	Sessão 2 – "Sons com intenção" (STOMP 2)	- Roda de sons individuais; - Repetição em eco pelos colegas; - Variações sugeridas: mais alto, mais rápido, em eco, etc.
Estimular a criação coletiva e performativa de composições sonoras.	- Criar frases sonoras em grupo; - Trabalhar a escuta mútua e coordenação; - Valorizar a apresentação oral expressiva.	Sessão 3 – "Orquestra Poética" (STOMP 3)	- Formação de grupos; - Criação de sequência sonora (voz, corpo e objetos); - Apresentação em grande grupo; - Partilha oral: "Que sons te marcaram? Porquê?"

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Atividade	Ações
Desenvolver a expressividade oral e a consciência da linguagem poética sonora.	- Aproximar os/as alunos/as da poesia sonora; - Estimular a leitura expressiva; - Explorar sonoridades específicas dos poemas.	Poema 1– "Limpo o pó" da obra *O Céu da Boca*	- Leitura expressiva do poema; - Exploração vocal com variações de tom, ritmo e pausa; - Partilha em grande grupo.
Desenvolver a perceção sonora e a capacidade de representação visual do som.	- Explorar sons a partir de um poema; - Representar o som de forma gráfica; - Relacionar ritmo, pausa e intensidade com traço.	Poema 2 – "Um pintainho" da obra *O Céu da Boca*	- Leitura do poema com especial foco nos sons; - Desenho do som: linhas, cores e padrões; - Partilha e leitura das obras dos alunos.
Estimular a expressividade corporal e a dramatização dos textos poéticos.	- Desenvolver a oralidade em articulação com o movimento; - Explorar a linguagem poética através do corpo; - Partilhar uma leitura dramatizada.	Poema 3 – "Papa-formigas" da obra *O Céu da Boca*	- Leitura coletiva do poema; - Dramatização com movimento e entoação.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Atividade	Ações
Explorar a expressividade e a criatividade na leitura poética.	- Criar uma relação estética com o som e o ritmo; - Usar a voz com intenção expressiva; - Exploração da linguagem poético através do corpo.	Poema 4 – "O Cágado" da obra *O Céu da Boca*	- Leitura expressiva do poema em grande grupo; - Exploração rítmica e sonora com o corpo; - Recriação performativa em grupo.
Desenvolver competências de oralidade, pesquisa e organização de ideias através do contacto com um autor real.	- Conhecer o autor do livro trabalhado na intervenção; - Realizar uma pesquisa ativa sobre a sua vida e obra; - Organizar e partilhar a informação recolhida oralmente.	Conhecer o autor Américo Rodrigues	- Apresentação inicial do autor com imagem e desafio; - Pesquisa orientada em pares com perguntas-guia; - Preenchimento da ficha do Investigador Literário - Registo de descobertas em tabela coletiva ("O que já sabemos / O que queremos saber mais"); - Partilha oral dos pares.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Atividade	Ações
Desenvolver a capacidade de questionar e organizar o discurso oral com intencionalidade.	- Transformar curiosidades em perguntas reais; - Organizar perguntas por temas; - Treinar a formulação de questões com clareza e intenção comunicativa.	Preparação para a entrevista + gravações	- Revisão da tabela da sessão anterior; - Organização das ideias em temas (poemas, sons, etc); - Construção coletiva das perguntas para a entrevista; - Treino oral das perguntas com apoio visual; - Gravação das perguntas por grupos, em formato performativo.
Criar um produto final coletivo que integre os conhecimentos e competências desenvolvidos.	- Trabalhar a adaptação de poemas com base na poesia sonora; - Valorizar a escuta, a cooperação e a expressão criativa.	Projeto final – Criação poética e livro cartonero	- Conversa inicial e sorteio de poemas; - Exploração dos poemas em grupo; - Reescrita adaptada em rascunho; - Escrita definitiva com ilustração;

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Atividade	Ações
			- Ensaio e apresentação performativa; - Construção do livro cartonero; - Apresentação final em grande grupo.

Estas atividades foram pensadas de forma progressiva e intencional, assegurando que cada etapa contribuiu para consolidar as competências trabalhadas, preparando os alunos para momentos de maior autonomia e criatividade na oralidade.

Para garantir a coerência pedagógica e a intencionalidade das propostas, foi elaborada uma sequência didática, que integrou todas as atividades e articulando-as com os objetivos do estudo e as aprendizagens a promover.

Atividade	Objetivos	Aprendizagens Essenciais			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
Sessão 1 – Ouvir com o corpo (STOMP) Ouvir um excerto musical sem recurso a imagem, visualizar o vídeo correspondente e realizar imitações com o corpo, a voz e diferentes objetos, de modo a explorar a perceção sonora e a expressão rítmica.	Estimular a escuta ativa e a perceção sonora com base em sons não convencionais.	Oralidade	Compreensão	- Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos. - Ouvir com atenção diferentes discursos orais, identificando informação essencial. - Reconhecer elementos paralinguísticos como pausas, ritmo e entoação.	2 de maio

Atividade	Objetivos	Aprendizagens Essenciais			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
Sessão 2 – Sons com intenção (STOMP) Realizar uma roda de sons com recurso ao eco vocal e a variações expressivas, de modo a estimular a criatividade sonora e a consciência da intenção comunicativa da voz.	Promover a produção expressiva e intencional de sons vocais e corporais.	Oralidade	Expressão	- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. - Usar a voz de forma expressiva, ajustando intensidade, ritmo e tom ao contexto.	2 de maio

Atividade	Objetivos	Aprendizagens Essenciais			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
Sessão 3 – Orquestra Poética (STOMP) Compor em grupo uma criação sonora coletiva e apresentar o resultado à turma, de modo a promover a colaboração, a partilha e a expressividade poética através do som.	Desenvolver a criação sonora coletiva com escuta mútua e coordenação.	Oralidade	Expressão	- Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação. - Respeitar regras de interação em produções coletivas, valorizando a cooperação.	6 de maio

Atividade	Objetivos	Aprendizagens Essenciais			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
Poema "Limpo o pó" Ler expressivamente o poema com recurso a variações vocais, de modo a explorar a entoação, o ritmo e a expressividade corporal.	Explorar a expressividade vocal e brincar com diferentes registos de voz.	Educação Literária	Leitura expressiva	- Ler poemas em voz alta, com clareza e segurança, respeitando ritmo, pausas e entoação. - Manifestar apreciação estética e prazer no contacto com textos poéticos. - Revelar gosto pela leitura de textos literários.	8 de maio

Atividade	Objetivos	Aprendizagens Essenciais			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
Poema "Um pintainho" Representar visualmente os sons do poema, de modo a associar a expressão poética a diferentes formas gráficas e a estimular a criatividade.	Estimular a escuta e a representação visual dos sons.	Oralidade	Compreensão e criatividade	- Identificar e registar informação relevante a partir da escuta. - Representar de forma criativa os sons escutados, ligando a oralidade à expressão visual.	15 de maio
Poema "Papa-formigas" Dramatizar o poema através da	Focar na repetição sonora e dramatização vocal e corporal.	Educação Literária	Leitura dramatizada	- Realizar a leitura dramatizada de poemas, explorando ritmo, repetição e	23 de maio

Atividade	Objetivos	Aprendizagens Essenciais			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
voz e do ritmo, de modo a explorar a musicalidade das palavras e a expressividade corporal.				musicalidade da linguagem.	
Poema "O cágado" Ler o poema com recurso ao humor, explorando o ritmo e as pausas, de modo a evidenciar a expressividade e a musicalidade do texto.	Usar a oralidade com expressividade e sentido de humor.	Educação Literária	Leitura expressiva e interpretação	- Interpretar poemas com entoação expressiva, ajustando pausas e ritmo ao humor do texto. - Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.	27 de maio

Atividade	Objetivos	Aprendizagens Essenciais			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
Conhecer Américo Rodrigues Realizar uma pesquisa orientada sobre a vida e a obra de Américo Rodrigues e partilhar oralmente as informações recolhidas, de modo a estimular a curiosidade e a comunicação em grupo.	Desenvolver a capacidade de pesquisa, organização e comunicação oral com apoio digital.	Oralidade / TIC	Expressão oral planeada/Investigação digital	- Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos. - Utilizar o computador como ferramenta de apoio à investigação. - Formular questões simples e pesquisar com base em palavras-chave.	16 de maio

Atividade	Objetivos	Aprendizagens Essenciais			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
Preparação da entrevista Planear em pequeno grupo as perguntas a colocar, redigir e ensaiar a formulação e gravar as questões para a entrevista, de modo a trabalhar a organização do discurso, a clareza expressiva e a escuta ativa.	Aprofundar a formulação oral com intenção comunicativa.	Oralidade	Expressão oral planeada	- Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos orais. - Avaliar criticamente os seus próprios textos orais.	23 de maio

Atividade	Objetivos	Aprendizagens Essenciais			Implementação
		Domínio	**Componente**	**Aprendizagens a promover**	
Projeto final – Livro cartonero Adaptar coletivamente os poemas sorteados, ensaiar a leitura performativa e apresentar o trabalho final, culminando na contrução de um livro cartonero artesanal, de modo a integrar criação, expressão e partilha.	Consolidar aprendizagens de oralidade, leitura expressiva e criação poética.	Educação Literária	Criação e leitura pública	- Apresentar obras literárias em público, através da leitura de poemas e da representação de textos dramáticos. - Participar em projetos coletivos de criação literária e dramatização. - Revelar gosto pela leitura e pela expressão artística em contexto performativo.	27 e 30 de maio 5 e 6 de junho

A sequência didática assegurou a continuidade e o encadeamento das propostas, promovendo a oralidade e a criação poética em diferentes contextos. Esta organização possibilitou o acompanhamento da progressão dos alunos e foi estruturada num cronograma que distribuiu as fases de observação, diagnóstico, planificação, execução e avaliação ao longo do estágio.

2.7.2.1. CRONOGRAMA

Meses	fevereiro				março				abril				maio				junho			
Semanas / fases do plano de ação	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
Observação do grupo																				
Identificação do problema																				
Planificação das ações																				
Execução das ações																				
Avaliação																				

Legenda	
Fases do plano de ação	
Pausa letiva	

2.8. AVALIAÇÃO DOS PLANOS DE AÇÃO

A avaliação dos planos de ação constitui uma etapa essencial do processo pedagógico, uma vez que permite monitorizar o impacto das propostas implementadas, analisar os resultados alcançados e reajustar as práticas em função das necessidades identificadas. De carácter contínuo, esta avaliação consiste num exercício reflexivo que orienta a tomada de decisões e promove a melhoria da intervenção educativa.

Neste sentido, a avaliação assume um papel central nas duas fases da prática pedagógica, assegurando coerência entre o planeamento, a ação e a reflexão sobre o processo de aprendizagem das crianças e dos alunos.

2.8.1. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A avaliação das atividades no contexto de Educação Pré-Escolar assumiu um carácter contínuo e formativo, sendo realizada através da observação direta, do recurso a grelhas simples de registo (participação, interesse, dificuldades), da análise das produções das crianças (respostas orais, jogos de linguagem, dramatizações, exploração na biblioteca) e de notas reflexivas após cada sessão. Sempre que foi considerado, foram utilizados registos quantitativos básicos (exemplo: número de visitas à biblioteca), mas privilegiou-se a leitura qualitativa do envolvimento, da curiosidade e da autonomia das crianças.

Esta avaliação foi organizada em dois momentos: atividades promotoras de diagnóstico, que permitiram identificar o ponto de partida, aceder aos conhecimentos prévios e recolher indícios sobre a oralidade e a consciência fonológica; atividades de implementação, realizadas de forma intencional, que foram avaliadas de forma mais aprofundada, considerando, não só, o cumprimento dos objetivos, mas também o nível de participação, a progressão entre fases e o impacto das propostas na expressão oral e criativa.

Nos pontos seguintes, apresento a avaliação de cada atividade, articulando-se os dados das grelhas e registos com exemplos concretos observados no grupo e remetendo, quando necessário, para evidências presentes nos apêndices.

Atividades promotoras de diagnóstico

Rima do Galaró

A atividade da Rima do Galaró constituiu uma primeira abordagem ao reconhecimento e à produção de rimas. No início, as crianças não mostraram grande entusiasmo e a maioria parecia alheia, participando de forma tímida ou distraída. Apenas algumas das crianças mais velhas mencionaram o Galaró no dia seguinte, mas sem grande entusiasmo. Contudo, passados alguns dias, algo mudou. Numa manhã, sem qualquer estímulo direto, as crianças começaram a repetir espontaneamente as rimas do Galaró, em particular as expressões "amigó" e "milhó", que achavam engraçadas e diferentes do habitual (vide apêndice III).

Questionadas sobre o que as divertia nesta rima, responderam de forma simples, mas reveladora: o modo peculiar como o Galo falava e o carácter inusitado das suas palavras. Algumas chegaram mesmo

a introduzir essas expressões em brincadeiras paralelas, como jogos de faz de conta ou pequenas dramatizações improvisadas. Este uso espontâneo mostrou que a atividade, embora inicialmente não tivesse provocado grande envolvimento, acabou por se tornar significativa no quotidiano do grupo.

Este comportamento mostrou que, mesmo quando a adesão imediata parece limitada, é importante considerar os vários efeitos das atividades. O humor, o ritmo e a diferença das palavras foram elementos significativos, que despertaram interesse e favoreceram a apropriação das rimas. A brincadeira coletiva, surgida de forma espontânea, reforçou ainda a importância da dimensão social no processo de aprendizagem.

Assim, foi possível concluir que a atividade cumpriu parcialmente os objetivos: nem todas as crianças demonstraram compreensão imediata das rimas, mas o grupo revelou progressos ao retomar e recriar as rimas em situações de jogo livre. A atividade forneceu, por isso, indícios relevantes sobre a forma como as crianças lidam com a consciência fonológica nesta fase inicial.

Criação das regras em forma de rima

A atividade surgiu da necessidade de reforçar as regras de convivência entre as crianças, após alguns conflitos no grupo. Com o apoio da equipa educativa, decidiu criar-se as regras da sala com recurso à rima, para que fossem mais apelativas e fáceis de memorizar.

O processo iniciou-se em grande grupo, com a recolha de sugestões das crianças. As ideias apresentadas foram inicialmente formuladas em termos negativos, como "não bater" ou "não puxar os cabelos", sendo posteriormente reformuladas de modo positivo. A construção das rimas revelou-se desafiante, já que muitas crianças não compreendiam ainda o mecanismo que sustenta a rima, participando de forma pouco confiante. Para apoiar este processo, recorreram-se a jogos sonoros simples, como as associações "brincar/arrumar" ou "cantar/dançar", que facilitaram a compreensão e estimularam o interesse.

As crianças mais velhas tiveram maior envolvimento na criação das rimas, enquanto as mais novas participaram, sobretudo, na vertente prática, ajudando a ilustrar e colar as regras no suporte da sala. Embora muitas das rimas tenham sido contruídas com apoio do adulto, os exemplos resultantes tornaram-se significativos para o grupo. Nos dias seguintes, algumas destas regras passaram a ser repetidas de forma espontânea, sobretudo aquelas mais diretamente ligadas às rotinas do quotidiano, como: "Levantar a mão para falar, e assim todos vão escutar"; "Descer as escadas com cuidado para ninguém sair magoado"; "Quando deixamos de brincar, tudo temos de arrumar" (vide apêndice IV).

A atividade mostrou que a criação de rimas é ainda uma competência em desenvolvimento, mas que pode ser explorada com sucesso quando associada a situações práticas e com sentido para as crianças. Ao mesmo tempo, revelou-se um recurso eficaz, não só para estimular a consciência fonológica, mas também para promover a interiorização de regras de convivência. Assim, cumpriu os objetivos definidos, fornecendo indícios relevantes sobre o nível de compreensão das rimas e reforçando a importância de associar aprendizagens linguísticas a contextos funcionais do quotidiano.

Por fim, importa referir que a atividade "Utilização da Biblioteca", pela sua natureza, poderia ser enquadrada tanto na fase de diagnóstico, como na fase seguinte. Isto porque não se tratou de uma proposta pontual, mas de uma prática que se prolongou no tempo e gerou um elevado envolvimento por parte das crianças. Assim, optou-se por integrar a sua avaliação no bloco das atividades de implementação, onde será analisada como maior detalhe.

Atividades de implementação

Atividade Vida à Biblioteca

A intervenção na biblioteca teve como objetivo renovar o espaço, diversificando a oferta literária e estimulando o gosto pela leitura de forma mais autónoma e estruturada. A criação de caixas temáticas e a introdução de novos livros resultaram num aumento global das visitas à biblioteca (vide apêndice V), verificando-se que várias crianças ultrapassaram o número de utilizações anteriormente registado. O caso da I. foi particularmente significativo, dado que, apesar de já ser assídua, esta intensificou a sua presença e solicitou com maior frequência a leitura das novas histórias, o que demonstra como a novidade reforçou a sua ligação ao espaço. Foram, contudo, identificadas diferenças individuais. Em algumas crianças, como o F., o L., a M.A. e a M.L., a ausência em períodos importantes de transformação pode ter contribuído para um menos sentido de pertença; já o F e o L. revelaram pouco interesse pela área em geral, independentemente das mudanças. Outros elementos do grupo, por sua vez, mostraram curiosidade inicial, sobretudo, pelas caixas, mais do que pelos livros em si, o que consiste num indício de que a novidade do espaço foi um fator de motivação primária.

A análise dos registos revelou ainda diferenças claras nas preferências temáticas. A caixa dos Super-Heróis foi a mais procurada, com 19 visitas, refletindo o interesse já manifestado previamente pelas crianças. Seguiram-se a caixa dos Príncipes e Princesas (12 visitas) e a Exploratória (7 visitas), esta última mais valorizada pelas crianças mais velhas. A menor procura pela caixa dos animais (2 visitas) pode ser explicada devido à saturação, uma vez que este tema já tinha grande expressão entre o grupo antes da

intervenção. Estes dados evidenciam a importância de ajustar continuamente a oferta às preferências e interesses do grupo (vide apêndice VI).

Para além da diversidade temática, destacou-se o envolvimento ativo das crianças no processo de construção do espaço. Desde a definição das categorias até à escolha das cores das caixas e dos novos livros, foi-lhes concedida autonomia, promovendo-se o sentido de pertença e a cooperação. O entusiasmo gerado pela chegada de livros oferecidos e escolhidos em grupo confirmou a relevância da participação infantil na dinamização da biblioteca.

A análise posterior, já após a saída da instituição, demonstrou a continuidade e expansão do projeto. A equipa educativa introduziu novos livros, reorganizou as caixas e manteve o espaço vivo, sinal de que a intervenção foi significativa, não só, para as crianças, como também para o funcionamento pedagógico da instituição.

As evidências visuais reforçam esta evolução: antes da intervenção, a biblioteca apresentava sobretudo contos tradicionais e temáticas relacionadas com animais; após a intervenção, destacou-se a diversidade, com a introdução das caixas temáticas (vide apêndice VII).

Assim, conclui-se que a atividade cumpriu plenamente os objetivos, promovendo o gosto pela leitura, a autonomia na escolha de livros e a valorização da biblioteca como espaço de partilha. Ainda que persistam desafios, como o envolvimento de algumas crianças menos interessadas, os resultados confirmam a pertinência da intervenção e o seu impacto prolongado.

A Bolota do Barroquinho – 1ª Fase: Exploração das bolotas

A primeira fase da exploração da obra *A Bolota do Barroquinho* decorreu antes da leitura integral da história, tendo início com a análise da capa e da contracapa. A partir desses elementos paratextuais, como o título, as ilustrações e as pistas visuais, as crianças foram incentivadas a levantar hipóteses sobre o enredo e a refletir sobre o objeto central: a bolota. Para aceder aos conhecimentos prévios do grupo, foram colocadas questões como: "O que são as bolotas", "De onde vêm as bolotas?" e "Quem se alimenta das bolotas?".

Os registos mostraram que, no primeiro momento, as respostas eram parciais e incompletas: algumas crianças identificaram as bolotas como sementes, outras disseram que eram "fruta" e houve quem as associasse apenas à alimentação de animais. No dia seguinte, a exploração foi aprofundada com a observação e manipulação de bolotas verdadeiras, que as crianças puderam tocar, comparar e comentar. Este contacto direto permitiu consolidar aprendizagens e despertou curiosidade, originando comentários

espontâneos sobre o tamanho, a cor e a dureza do objeto. As mesmas perguntas do dia anterior foram retomadas, verificando-se que a maioria conseguiu, no momento, responder corretamente, demonstrando progressos significativos. Por exemplo, o D., que inicialmente não soube responder, associou depois as bolotas à alimentação dos animais, enquanto a S. e a I., que tinham apresentado respostas apenas parciais, conseguiram reconhecê-las como sementes.

Um episódio particular ocorreu com uma criança de nacionalidade georgiana, que interpretou literalmente as perguntas e indicou os animais da história como consumidores das bolotas. Este mal-entendido revelou-se uma oportunidade pedagógica para clarificar conceitos e reforçar a ligação entre a experiência concreta e a narrativa literária.

De forma geral, a atividade destacou-se pelo envolvimento e pela partilha de exemplos pertinentes sobre animais que consomem bolotas. O registo em grelha confirma que esta fase funcionou como diagnóstico inicial, permitindo avaliar conhecimentos prévios, estimular a curiosidade e preparar o grupo para a exploração posterior da obra (vide apêndice VIII).

A Bolota do Barroquinho – 2 ª Fase: Jogo das Rimas

O Jogo das Rimas constituiu uma oportunidade para aprofundar o trabalho da consciência fonológica, nomeadamente através da identificação e produção de rimas. A atividade foi, mais uma vez, inspirada na obra *A Bolota do Barroquinho,* a partir das personagens e respetivas "casas". Para cada casa eram distribuídos cartões com imagens e palavras que rimavam, cabendo às crianças a tarefa de associar corretamente cada elemento (vide apêndice IX).

Esta proposta foi pensada, sobretudo, para as crianças mais velhas do grupo (cinco, no total), que já revelavam maior maturidade para lidar com a consciência fonológica. Ainda assim, procurou-se sempre incluir as crianças mais novas, criando oportunidades de participação lúdica e ajustando as tarefas ao seu nível de desenvolvimento.

Os registos da grelha indicam que três crianças conseguiram identificar rimas de forma autónoma, uma revelou desempenho parcial e outra não conseguiu realizar a tarefa, observando-se que a consciência silábica e a sensibilidade para as rimas se encontravam em fases distintas dentro do grupo. Apesar dessas diferenças, todas participaram com entusiasmo, ainda que de forma diferenciada. As crianças mais velhas destacaram-se pela facilidade em identificar e criar rimas, chegando a propor combinações adicionais de forma espontânea. Frases como "A formiga tem uma amiga que está a mostrar a barriga" surgiram naturalmente, demonstrando criatividade e humor. Já as crianças mais novas, dependeram de estímulos adicionais e apoio direto do adulto para se manterem envolvidas (vide apêndice X).

O impacto da atividade prolongou-se além do momento da sua realização. Algumas crianças voltaram a utilizar as rimas em jogos livres, demonstrando que o humor e a musicalidade foram elementos motivadores. No entanto, também se verificou que certas crianças se deixaram envolver mais pela novidade das combinações divertidas do que pelo exercício sistemático de identificação de rimas, o que sugere a necessidade de retomar e diversificar as propostas.

No final, conclui-se que a atividade contribuiu para identificar diferentes níveis de consciência fonológica e, ao mesmo tempo, criar momentos lúdicos e de cooperação. Apesar das dificuldades de algumas crianças, o grupo demonstrou progressos no reconhecimento das rimas e ampliou a sua curiosidade por jogos de linguagem, validando o potencial desta abordagem para promover aprendizagens futuras.

A Bolota do Barroquinho – 3 ª Fase: Jogo de Tabuleiro

O Jogo de Tabuleiro, inspirado na mesma obra, foi concebido com materiais recicláveis e estruturado em torno de diferentes aspetos da consciência fonológica. Incluía cartões destinados à segmentação silábica, identificação de rimas e imitação de sons. A atividade foi realizada em pequenos grupos, o que permitiu uma observação mais próxima e detalhada (vide apêndice XI).

Durante a atividade, todas as crianças participaram com entusiasmo, embora tenham sobressaído diferenças significativas entre faixas etárias. As mais velhas (4 e 5 anos) mostraram maior facilidade em compreender as regras do jogo e conseguiram segmentar sílabas ou identificar rimas com mais autonomia. As mais novas (3 anos), por sua vez, revelaram maior dificuldade, explorando, sobretudo, a componente lúdica de mover o peão, o que sugere a necessidade de estratégias adicionais de apoio.

A imitação de sons destacou-se como a competência mais conseguida, tendo sido realizada com sucesso por todas as crianças, o que mostra que esta dimensão da consciência fonológica está mais consolidada no grupo. Por outro lado, a segmentação silábica foi a tarefa na qual se observaram maiores dificuldades, com várias crianças a necessitarem de apoio constante do adulto. Ainda assim, foi notório um espírito de colaboração, pois, em diversos momentos, as crianças mais velhas ajudaram as mais novas, facilitando a compreensão das tarefas.

O jogo revelou-se assim, um recurso educativo com elevado potencial para promover competências linguísticas, cognitivas e sociais. Também se tornou evidente a necessidade de continuar a trabalhar a consciência silábica e a produção de rimas, adaptando a complexidade das propostas à idade e ao nível de desenvolvimento de cada criança (vide apêndice XII).

Leitura e interpretação da obra *A Bolota do Barroquinho*

A leitura da obra *A Bolota do Barroquinho* representou um momento central da intervenção, constituindo, não apenas uma atividade de rotina, mas uma experiência singular pelo carácter sonoro e poético do texto. Diferente das narrativas mais lineares e em prosa a que as crianças estavam mais habituadas, este poema trouxe novos desafios e oportunidades de exploração.

A obra, dividida em três fases de leitura, foi acompanhada de recapitulações no início de cada sessão, o que ajudou a consolidar a compreensão da narrativa e a manter o interesse. As onomatopeias, interjeições e jogos de linguagem presentes no texto despertaram particular curiosidade e entusiasmo. Durante a leitura, foi evidente que os elementos sonoros funcionaram como motores de atenção, observando-se que as crianças riam, repetiam palavras ou imitavam expressões de forma espontânea, revelando que estes recursos são altamente significativos para esta faixa etária.

A estratégia de alternar momentos de antecipação e de confirmação também se revelou eficaz. Em várias situações, as crianças foram incentivadas a imaginar os sons que uma personagem ou situação poderia produzir, antes de se confrontarem com a versão do livro; noutros casos, estas partiram do texto para criarem as suas próprias hipóteses sonoras. Essa dinâmica favoreceu a participação ativa, estimulou a criatividade e contribuiu para o desenvolvimento da consciência linguística e fonológica.

Assim, conclui-se que a leitura da obra foi uma atividade fundamental para promover o gosto pelo texto poético, enquanto proporcionou experiências de linguagem diversificadas e envolventes. O carácter inovador da proposta reforçou o papel da literatura como espaço de jogo, de descoberta e de prazer estético (vide apêndice XIII).

Jogo dos Sons

A atividade Jogo dos Sons consistiu na exploração de uma caixa contendo imagens de diferentes objetos do quotidiano, alguns mais familiares (como carro e tambor) e outros menos comuns ou mais abstratos (como cadeira e chávena). Cada criança retirava uma imagem e era desafiada a produzir um som associado a esse objeto ou situação, recorrendo à sua imaginação e criatividade. Para apoiar as crianças que revelaram maiores dificuldades, foi adotada uma estratégia em duas etapas: primeiro ouviam o som modelado pelo adulto e, em seguida, tentavam reproduzi-lo com a boca. Esta dinâmica promoveu momentos de diversão, exploração auditiva e expressão oral, estimulando também a consciência fonológica e a criatividade.

Os registos (vide apêndice XIV) mostram que a maioria das crianças participou de forma entusiástica e conseguiu associar de forma adequada os sons às imagens retiradas. As crianças de 4 e 5 anos revelaram maior facilidade em compreender a proposta, apresentando associações criativas e ajustadas (por exemplo, o S. ao reproduzir o som do tambor com a onomatopeia "BOOM" ou o R. ao imitar o barulho das pipocas com "NHAM NHAM"). Já entre as crianças de 3 anos, verificaram-se mais dificuldades, sobretudo em distinguir se os sons deveriam ser reproduzidos pela boca ou por outros meios, como bater palmas ou usar as mãos para representar o som do martelo. Nestes casos, foi necessário apoio direto e exemplo visuais para garantir a compreensão da tarefa.

A tabela também evidencia diferenças individuais: algumas crianças demonstraram especial criatividade e empenho, como o L.C., que pediu para repetir a atividade várias vezes, enquanto outras, como a M. e o L. revelaram dificuldades adicionais devido a problemas auditivos, necessitando de apoio mais contínuo e de imagens mais claras. Ainda assim, todas as crianças conseguiram, em maior ou menos grau, participar e estabelecer relações entre imagens e sons, o que reflete o potencial inclusivo da atividade.

Conclui-se que esta atividade teve impacto positivo no desenvolvimento da perceção auditiva e da consciência fonológica, promovendo a criatividade e o prazer em brincar com os sons. Contudo, a experiência mostrou a importância de adaptar os materiais às idades e necessidades específicas: imagens mais concretas e familiares para os mais novos, e desafios mais abstratos ou complexos para os mais velhos. Futuramente, poderá ser pertinente introduzir recursos visuais adicionais ou gravações sonoras para apoiar a associação imagem-som, garantindo assim uma participação mais equilibrada de todo o grupo (vide apêndice XV).

Teatro da Bolota

A última etapa da intervenção consistiu na adaptação da obra *A Bolota do Barroquinho* para teatro, com o objetivo de proporcionar uma experiência coletiva e integradora. A proposta foi recebida com entusiasmo, desde a distribuição de papéis, feita de acordo com os interesses e preferências das crianças, até aos ensaios, que incluíram elementos de expressão oral, corporal e sonora. Para além das personagens principais, foram criados papéis adicionais (vento, árvores, mais linces, mais bolotas), assegurando que todas as crianças pudessem participar (vide apêndice XVI).

Durante os ensaios, as crianças reproduziam os sons à medida que a história era narrada. Contudo, a equipa educativa percebeu que a produção ao vivo poderia não ser suficientemente audível para o público, pelo que se optou por gravar alguns sons. Esta decisão revelou-se benéfica, permitindo

às crianças experimentar um processo criativo de registo sonoro, além de proporcionar uma escuta das suas próprias produções (vide apêndice XVII). Os ensaios foram organizados em pequenos grupos, num total de cerca de dez sessões, e mostraram-se eficazes para manter a motivação sem sobrecarregar o grupo.

As crianças envolveram-se também na construção de adereços e máscaras, pintadas por elas próprias, o que reforçou o sentimento de pertença e identidade. Foram elaborados convites para a comunidade educativa e para os idosos do lar local, tornando o projeto ainda mais significativo.

A apresentação final, realizada no dia 16 de janeiro, teve a duração de aproximadamente de 30 minutos e contou com a presença da equipa educativa, de crianças de outras salas e dos idosos da comunidade. O entusiasmo do grupo foi evidente, e o público reagiu de forma muito positiva, compreendendo a narrativa e interagindo com os sons dramatizados. Algumas crianças pediram para repetir a apresentação, o que reforça a relevância da experiência (vide apêndice XVIII).

De um modo geral, o teatro promoveu a criatividade, a cooperação e o desenvolvimento da oralidade, ao mesmo tempo que estimulou a expressão artística e a confiança das crianças. O impacto da atividade foi visível tanto no grupo como no público, validando a importância de integrar práticas performativas no quotidiano do pré-escolar.

Síntese avaliativa das atividades no contexto de Educação Pré-Escolar

A avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar revelou avanços consistentes na concretização dos grandes objetivos definidos, como o desenvolvimento da oralidade, da consciência fonológica e no gosto pela exploração da linguagem poética e literária.

No domínio da consciência fonológica, as propostas associadas às rimas, segmentação silábica e manipulação de sons (como o Jogo das Rimas, o Jogo de Tabuleiro e o Jogo dos Sons) evidenciaram níveis diferentes de progresso. Como anteriormente referido, as crianças mais velhas demonstraram maior capacidade em identificar e produzir rimas, bem como a segmentar palavras em sílabas, enquanto as mais novas participaram sobretudo em registos mais lúdicos, necessitando de estímulos adicionais. A imitação de sons destacou-se como a competência mais consolidada, transversal a todas as idades.

Relativamente à oralidade e expressão criativa, atividades como a leitura e exploração da obra *A Bolota do Barroquinho* e o Teatro da Bolota favoreceram a participação ativa, a antecipação e criação de sons, bem como a construções de hipóteses em torno da narrativa. A dimensão sonora do texto poético revelou-se especialmente significativa: as onomatopeias e interjeições despertaram entusiasmo, riso e

repetição espontânea, confirmando o potencial do jogo com a linguagem para motivar e envolver o grupo.

No que se refere ao contacto com o livro e a motivação para a leitura, a reorganização da biblioteca e a criação de caixas temáticas proporcionaram um aumento da frequência de visitas e maior diversidade dos interesses manifestados. Apesar das variações individuais, observou-se um impacto positivo global, reforçando a importância da participação ativa das crianças na construção de espaços de leitura.

De forma geral, a avaliação mostra que os objetivos foram alcançados de forma gradual e diferenciada, refletindo a heterogeneidade do grupo. As crianças evidenciaram progressos na consciência fonológica, ampliaram as suas oportunidades de expressão oral e criativa, e demonstraram maior curiosidade pelo texto poético e pelos livros. Persistem desafios, sobretudo no domínio da segmentação silábica e da autonomia na criação de rimas, o que aponta para a necessidade de continuidade destas atividades/experiências.

Dado isto, conclui-se que o conjunto de atividades cumpriu a sua função diagnóstica e formativa, que permitiu recolher dados relevantes sobre o desenvolvimento do grupo, ajustar estratégias em função das necessidades e, sobretudo, promover aprendizagens significativas através de experiências lúdicas e criativas de contacto com a linguagem.

2.8.2. CONTEXTO DO 1º CICLO

A avaliação no 1º Ciclo foi igualmente de carácter contínuo e formativo, baseada na observação direta, no uso de grelhas de registo focadas na oralidade (fluência, expressividade, gestão de turnos de fala), na análise das produções dos alunos (composições sonoras, leituras expressivas, dramatizações, produções escritas ligadas ao projeto) e em notas reflexivas elaboradas após cada sessão. Tal como em contexto de Pré-Escolar, privilegiou-se a análise qualitativa do envolvimento, da criatividade e da progressão do grupo, ainda que alguns registos quantitativos tenham sido considerados (ex: frequência de participação ou nível de autonomia nas tarefas).

A avaliação foi também organizada em dois momentos: atividades promotoras de diagnóstico, que permitiram compreender o ponto de partida, identificar fragilidades na oralidade e observar como os alunos reagiam a propostas de leitura, poesia e expressão; atividades do relatório final, implementadas de forma intencional e sequencial, que foram avaliadas com maior profundidade, atendendo ao cumprimento dos objetivos específicos, ao nível de participação e colaboração, à progressão entre sessões e à transferência de aprendizagens para novas tarefas.

Nos pontos seguintes, apresento a avaliação agrupada por blocos de atividades, relacionando os dados das grelhas com exemplos significativos e remetendo para as evidências incluídas nos apêndices.

Atividades promotoras de diagnóstico

As atividades de diagnóstico no 1º Ciclo foram fundamentais para perceber o ponto de partida do grupo relativamente à oralidade, à expressividade e à relação com o texto poético. De forma geral, a avaliação diagnóstica foi realizada através da observação direta, do registo de comportamentos durante as propostas e da análise da participação e envolvimento dos alunos em momentos de escuta, leitura e recriação poética.

No Dia da Poesia e da Árvore, a atividade iniciou-se com a audição de um excerto sonoro da natureza, a partir do qual os alunos foram incentivados a associar palavras que lembrassem os sons. Esse levantamento coletivo serviu de base para a construção de pequenos poemas. De seguida, em grande grupo, procuraram-se palavras que rimassem com as já encontradas, o que facilitou a criação de versos rimados e tornou a tarefa mais acessível a todos. Verificou-se que alguns alunos revelaram maior facilidade em propor rimas espontâneas, demonstrando sensibilidade para a musicalidade da língua, enquanto outras dependeram do apoio coletivo ou da sugestão do adulto. Apesar dessas diferenças, todas conseguiram contribuir, ainda que em graus distintos, e mostraram entusiasmo pelo desafio, revelando que a combinação entre estímulos sonoros e o jogo das rimas foi eficaz para despertar a criatividade e a oralidade (vide apêndice XIX).

Na recriação do poema "Verdes são os campos" de Luís Vaz de Camões, o ponto de partida foi a leitura e análise da estrutura do poema, explorando as suas rimas e ritmo. A partir daí, os alunos foram desafiados a recriar os versos, substituindo palavras de modo a manter a cadência poética. Algumas conseguiram rapidamente propor alternativas criativas, mostrando sensibilidade para a métrica e para a sonoridade, enquanto outras revelaram dificuldades em encontrar palavras adequadas ou em manter a coerência do discurso. Para apoiar, foram sugeridas pistas coletivas, como a procura conjunta de palavras de campos semânticos próximos, o que ajudou os alunos a perceber a lógica da substituição. Apesar das diferentes facilidades, todos partilharam oralmente as suas recriações, e o momento mostrou-se eficaz para diagnosticar níveis distintos de domínio da oralidade, do vocabulário e da consciência fonológica (vide apêndice XX).

Na leitura de histórias em grande grupo, a atenção centrou-se na escuta e na reação às narrativas. Quando eram apresentados textos curtos ou excertos isolados, observou-se uma tendência maior para a dispersão, com interrupções frequentes e dificuldades em acompanhar a linha de pensamento. Pelo

contrário, a leitura integral de uma obra revelou maior envolvimento, com comentários espontâneos, perguntas e tentativas de antecipar o desenrolar da história. Essa diferença mostrou que o grupo respondia melhor a leituras contextualizadas e completas, em que a oralidade se desenvolvia de forma mais natural e significativa. A atividade permitiu ainda observar a heterogeneidade do grupo, em que alguns alunos se mantinham atentos e participativos durante longos períodos, enquanto outros necessitavam de estímulos adicionais para se manterem focados.

- **Atividades de implementação**

  STOMP – "Ouvir com o corpo", "Sons com intenção" e "Orquestra Poética"

As três sessões STOMP centraram-se essencialmente na escuta ativa, na exploração sonora e na criação coletiva. Desde o primeiro momento, em que foi proposto um excerto sonoro do vídeo sem imagem, os alunos mostraram grande curiosidade, procurando adivinhar a origem dos sons e participando com entusiasmo na partilha de hipóteses. Este arranque revelou-se essencial para estimular a atenção e a imaginação auditiva.

Na segunda sessão, dedicada à produção de sons com intenção, cada aluno apresentou um som que era repetido em eco pelo grupo, explorando variações de intensidade, ritmo e duração. Verificou-se que os alunos se envolveram de forma expressiva, revelando criatividade e sentido rítmico, embora alguns necessitassem de estímulos adicionais para participar com confiança. Já na terceira sessão, de criação de uma orquestra poética, a turma construiu pequenas sequências sonoras em grupo, misturando diferentes fontes sonoras (voz, corpo e objetos). Este momento coletivo marcou o ponto alto da proposta, pois foi possível observar cooperação, respeito e liberdade criativa.

A análise da grelha de observação (vide apêndice XXI) evidencia que a maioria dos alunos atingiu as competências previstas, nomeadamente a escuta atenta, a distinção de sons e a manutenção do ritmo. Alguns alunos, como o E., o F.M., o J.D., a M.G. e o S.S.P., revelaram maior insegurança, precisando de apoio para repetir sequências sonoras ou para se expressarem em contexto individual. Por outro lado, registaram-se progressos visíveis, como no caso de alunos inicialmente mais reservados, que acabaram por participar com mais confiança à medida que as sessões avançaram.

No global, a atividade revelou-se muito positiva, permitindo desenvolver a expressividade oral, a atenção auditiva e a capacidade de cooperação em grupo. Através da alternância entre momentos individuais e coletivos, cada aluno pôde experimentar diferentes formas de expressão sonora, consolidando a importância do corpo e da voz como instrumentos de criação poética.

Poemas *O Céu da Boca*

A exploração do poema "Limpo o Pó" constituiu o primeiro contacto do grupo com a poesia sonora, em geral, e de Américo Rodrigues, em particular, e revelou-se um ponto de partida essencial para o trabalho que se seguiu. A proposta foi apresentada de forma lúdica, com uma leitura inicial pela professora estagiária, à qual se seguiu a exploração coletiva de diferentes formas de dizer o poema, recorrendo ao sussurro, riso, choro, grito, entre outros. Este recurso à variação expressiva despertou entusiasmo, riso e curiosidade, criando um ambiente de envolvimento espontâneo (vide apêndice XXII).

A análise das grelhas de observação revela que a maioria dos alunos participou de forma ativa, experimentando, pelo menos, alguns dos registos propostos. Contudo, verificaram-se diferenças significativas no modo como cada aluno se envolveu, visto que vários demonstraram à vontade em brincar com o som e com a voz, enquanto outros revelaram timidez e retraimento ou resistência em participar, preferindo observar. Houve ainda quem verbalizasse não se identificar com o poema, considerando-o "infantil", o que revela um olhar crítico que importa valorizar. Em contrapartida, outros alunos destacaram-se pelo à-vontade na exploração vocal, assumindo diferentes interpretações de forma expressiva e criativa (vide apêndice XXIII).

A atividade, no final, cumpriu a sua função de diagnóstico interno, permitindo perceber quem se sentia mais disponível para a oralidade performativa e quem necessitava de maior estímulo e acompanhamento. Ao mesmo tempo, consistiu numa oportunidade para promover momentos de humor, liberdade criativa e partilha coletiva, valorizando-se o prazer de brincar com a linguagem. Assim, este poema funcionou como uma porta de entrada para a sequência de propostas seguintes, estabelecendo uma base de experimentação sonora que sustentaria o aprofundamento do trabalho com a poesia.

No trabalho com o poema "Um pintainho", o foco esteve na escuta e na representação visual do som (vide apêndice XXIV). Para orientar a proposta, destacaram-se certas palavras do poema com sons mais característicos. Após ouvirem e explorarem o texto, os alunos foram convidados a traduzir o que o som lhes sugeria em formas gráficas – linhas, curvas, pontos, direções ou outros elementos.

Inicialmente, a maioria revelou alguma dificuldade em compreender a proposta, uma vez que nunca tinham sido confrontados com uma tarefa deste género, associando som e imagem de forma livre e subjetiva. Foi necessário exemplificar e dar orientações adicionais para clarificar o objetivo. Contudo, a partir desse momento, verificou-se uma mudança significativa, em que cada aluno encontrou a sua própria forma de representação, surgindo produções muito distintas entre si (vide apêndice XXV).

A sessão foi vivida com grande concentração e criatividade, revelando diferentes níveis de sensibilidade auditiva e expressiva. Apesar do desafio inicial, a atividade tornou-se especialmente gratificante, na medida em que abriu novas possibilidades de exploração estética e artística.

A proposta com o poema "Papa-formigas" centrou-se na exploração rítmica e sonora, destacando a repetição vocal como motor da atividade. Os alunos foram convidados a dramatizar o poema através do som, utilizando a voz e o corpo para recriar padrões rítmicos como "papapapá", sem a preocupação de representar o sentido literal das palavras (vide apêndice XXVI), que inicialmente, gerou alguma confusão, já que a tendência foi encenar gestualmente o conteúdo (como imitar uma formiga), exigindo uma clarificação por parte da estagiária investigadora. Após essa explicação, o grupo compreendeu que o objetivo era valorizar a sonoridade e o ritmo, o que rapidamente aumentou o envolvimento e o entusiasmo.

A observação direta e os registos em grelha evidenciam que a maioria dos alunos conseguiu recriar sons com intencionalidade expressiva e utilizar corpo e voz de forma criativa (vide apêndice XXVII). Alguns, contudo, revelaram dificuldades em integrar-se na proposta, demonstrando insegurança ou resistência inicial, como se observa nos casos assinalados com "+/-". Por outro lado, verificou-se que os alunos mais confiantes se envolveram com grande espontaneidade, utilizando variações de intensidade e ritmo, contribuindo para criar uma atmosfera coletiva de experimentação. O exercício, ao privilegiar o som pelo som, libertou a expressão vocal, permitindo que o grupo se divertisse com a musicalidade e desenvolvesse sensibilidade rítmica.

A atividade alcançou o objetivo de estimular a oralidade performativa, ainda que com diferentes níveis de apropriação. A necessidade de esclarecer o foco da tarefa confirmou que este tipo de proposta, por se afastar de práticas mais convencionais, requer uma orientação cuidadosa, mas demonstrou elevado potencial para fomentar a criatividade, a confiança e o prazer do jogo sonoro (vide apêndice XXVIII).

"O Cágado" foi o último poema explorado, e constituiu o ponto de chegada no percurso das sessões. Por esta altura, o grupo já tinha passado por diferentes experiências de escuta, dramatização e criação sonora, o que fez com que os alunos se mostrassem muito mais confiantes e disponíveis para brincar com a linguagem (vide apêndice XXIX).

Desde a primeira leitura, o poema provocou gargalhadas, provocadas pela ideia do acento perdido, despertando humor e entusiasmo. O jogo fonético prendeu a atenção de todos e transformou a proposta num momento envolvente e divertido. A dramatização foi conduzida com recurso a gestos e pausas rítmicas, explorando o texto de forma expressiva, ainda que mais próxima daquilo que as crianças

já conheciam. Esta familiaridade ajudou a manter o foco e a criar um ambiente de escuta partilhada, marcado pelo ritmo pausado da leitura.

O envolvimento foi generalizado. Em pequenos grupos, os alunos mostraram autonomia para encenar o poema, evidenciando segurança, criatividade e confiança. Este momento funcionou como um fecho simbólico das sessões, revelando que o grupo já se sentia "em casa" no contexto da poesia oral performativa.

A avaliação desta atividade permitiu constatar que os alunos, ao longo do percurso, foram desconstruindo a ideia de que a poesia deve rimar ou contar uma história de forma linear. Passaram, desde então, a perspetivar este género como espaço de liberdade, onde a voz, o corpo, a escuta e a imaginação se entrelaçam. Ao rir, arriscar e criar, ganharam não só competências linguísticas e expressivas, mas também a consciência de que podem ser autores e poetas do som, da palavra e da presença.

As quatro sessões com os poemas de *O Céu da Boca* permitiram observar uma evolução clara no grupo, de um primeiro contacto ainda marcado pela timidez e pela novidade, até à confiança plena em brincar com o som, o corpo e a voz. Cada poema trouxe desafios distintos, consistindo na experimentação de registos vocais, criação de representações visuais, dramatização de sequências sonoras ou na exploração de humor fonético, mas todos contribuíram para consolidar a oralidade performativa, a criatividade e o prazer pela linguagem poética.

Vamos conhecer Américo Rodrigues

Esta atividade assentou na pesquisa orientada e na construção coletiva de perguntas, colocando as crianças no papel de "investigadores literários" (vide apêndice XXX). Através da exploração de fichas, visionamento de vídeos e recolha de curiosidades, o grupo foi organizando informação em torno do autor e do seu trabalho, o que favoreceu um ambiente de cooperação e partilha (vide apêndice XXXI).

A etapa de formulação das perguntas revelou-se particularmente significativa, em que os alunos se mostraram motivados para transformar curiosidades espontâneas em questões organizadas, claras e pertinentes. O registo coletivo permitiu visualizar o pensamento do grupo e deu maior sentido à preparação da entrevista (vide apêndice XXXII).

Na gravação das perguntas, foi notório o progresso na oralidade, visto que os alunos treinaram entoação, ritmo, pausas e clareza, revelando confiança e intencionalidade na fala. O exercício demonstrou

como a oralidade, quando colocada ao serviço de um propósito real (dirigir-se a alguém concreto), se torna mais expressiva e significativa (vide apêndice XXXIII).

A entrevista realizada pelos alunos ao autor constituiu igualmente um instrumento de recolha de dados, integrado na metodologia qualitativa do estudo. Tratou-se de uma entrevista estruturada, preparada coletivamente em pequeno grupo e gravada em formato áudio. As questões foram elaboradas e ensaiadas pelas próprias crianças, que assumiram um papel ativo na formulação e na condução da conversa, o que lhes permitiu desenvolver competências de oralidade planeada de uma maneira formal e comunicação intencional.

Para a análise das informações recolhidas, definiu-se, em conjunto com os alunos, um modelo de análise baseado na análise de conteúdo, através do qual foram estabelecidas categorias temáticas (por exemplo: curiosidade sobre o autor, compreensão da poesia sonora, relação entre som e palavra). A partir destas categorias, foi possível identificar as ideias mais recorrentes e refletir sobre os significados construídos pelas crianças.

Esta atividade alcançou os seus objetivos ao estimular a curiosidade, promover a oralidade com intenção comunicativa e valorizar o trabalho cooperativo. Mostrou também a importância de dar aos alunos um espaço e tempo para formularem as suas próprias perguntas, transformando a aprendizagem num processo vivido e autêntico.

Projeto de Criação Poética + Livro Cartonero

O Projeto de Criação Poética consistiu na etapa culminante da intervenção, reunindo e aplicando aprendizagens desenvolvidas nas sessões anteriores. Partindo da escuta, do ritmo, da expressividade e da dramatização já exploradas, esta proposta desafiou os alunos a reinventar os quatro poemas da obra *O Céu da Boca*, previamente trabalhados em sala de aula, recriando-os em pequenos grupos e dando-lhes uma nova dimensão sonora, visual e performativa. O sorteio dos poemas e a constituição equilibrada dos grupos permitiram colocar lado a lado perfis distintos, tanto mais criativos e tímidos, como mais focados, potenciando assim a cooperação e a complementaridade entre pares.

As primeiras sessões foram dedicadas à leitura, discussão e adaptação dos poemas, dando lugar a versões sucessivas, até que cada grupo considerou ter encontrado a sua proposta final. Seguiram-se momentos de registo escrito da versão definitiva, ilustração e preparação do objeto coletivo: o livro cartonero, construído com materiais reutilizados, colagens e expressões sonoras recortadas. O processo foi vivido com grande envolvimento e sentido de pertença, tendo cada grupo assumido a autoria do seu poema adaptado (vide apêndice XXXIV).

Na fase final, os alunos apresentaram os poemas em grande grupo, revelando expressividade, intencionalidade comunicativa e cooperação entre colegas. Este momento culminou na encadernação artesanal do livro, que se tornou num objeto artístico e simbólico, representativo do percurso realizado (vide apêndice XXXV). As apresentações performativas foram registadas em suporte videográfico (vide apêndice XXXVI) e avaliadas através da grelha de observação (vide apêndice XXXVII), o que evidenciou a participação ativa, a expressividade e a apropriação dos sons e do texto poético por partes dos alunos.

O projeto mostrou como a continuidade do trabalho com a poesia sonora consolidou novas formas de escuta, de leitura e de criação. O resultado ultrapassou o produto final – o livro cartonero, traduzindo-se, sobretudo, na apropriação da poesia como espaço de liberdade, humor e invenção. Esta atividade representou, assim, um momento de síntese e de valorização das aprendizagens, permitindo que cada aluno se afirmasse como leitor e autor, num equilíbrio entre expressão individual e criação coletiva.

Síntese avaliativa das atividades em contexto de 1º Ciclo

A avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo evidenciou progressos significativos no desenvolvimento da oralidade, da expressividade e da criatividade linguística, respondendo aos grandes objetivos definidos. Desde as propostas de diagnóstico até ao projeto final, foi possível observar uma evolução clara no modo como os alunos se apropriaram da linguagem poética e da poesia sonora.

Nas atividades promotoras de diagnóstico, como a produção de poemas a partir de sons da natureza ou a recriação coletiva de versos, surgiram diferentes níveis de envolvimento e de domínio da oralidade. Alguns alunos revelaram facilidade em criar rimas e improvisar soluções expressivas, enquanto outros necessitaram de apoio mais sistemático para organizar ideias ou arriscar a participação em grande grupo. Estes momentos iniciais permitiram identificar fragilidades, mas também um potencial criativo que se tornou ponto de partida para o plano de ação.

Relativamente às atividades do relatório final, centradas na exploração da poesia sonora, verificaram-se avanços consistentes. As sessões inspiradas na banda STOMP estimularam a escuta ativa e a produção vocal com intenção expressiva; os poemas de *O Céu da Boca* favoreceram a dramatização, o humor e a leitura performativa; e o projeto final – criação poética e construção do livro cartonero – consolidou aprendizagens, permitindo que os alunos assumissem papéis de autores e intérpretes, em equilíbrio entre expressão individual e criação coletiva.

As grelhas de observação confirmaram este progresso, tendo em conta que a maioria dos alunos passou de uma participação mais tímida e dependente de modelos para uma apropriação autónoma e criativa da palavra poética. Apesar das diferenças individuais, em que alguns revelarem maior resistência na expressividade, observou-se uma tendência global positiva no desenvolvimento da oralidade e na valorização da poesia como espaço de jogo, descoberta e prazer estético.

3. CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÃO FINAIS E PISTAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURA

3.1. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como ponto de partida a questão: de que forma a poesia sonora pode potenciar o desenvolvimento da oralidade em crianças no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico? A análise das práticas implementadas permitiu concluir que a poesia sonora, pela sua natureza lúdica, performativa e criativa, constitui um recurso pedagógico eficaz para promover a oralidade, estimulando a confiança, a expressividade e a participação ativa das crianças neste domínio.

No contexto da Educação Pré-Escolar, a espontaneidade e o entusiasmo revelaram-se determinantes para o sucesso das propostas, permitindo que a palavra poética fosse explorada como jogo, descoberta e prazer de comunicar. Já no contexto de 1º Ciclo, para além da dimensão expressiva, destacou-se o progresso na organização do discurso e na apropriação da linguagem poética, o que evidencia que a oralidade pode ser trabalhada de forma sistemática e integrada com outras aprendizagens. Em ambos os contextos, ficou claro que a poesia sonora contribui para aprendizagens mais significativas e inclusivas, capazes de envolver todas as crianças, independentemente das suas fragilidades iniciais.

Esta investigação permite, também, reforçar a pertinência de valorizar a oralidade como dimensão estruturante do currículo. Demasiadas vezes secundarizada em favor da leitura e da escrita, a oralidade demonstrou, neste estudo, ser um pilar essencial do desenvolvimento global da criança, constituindo-se como base para aprendizagens futuras e como meio privilegiado de expressão, comunicação e participação.

3.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As opções metodológicas e pedagógicas que orientaram esta investigação tiveram sempre como horizonte a questão-problema definida no início: de que forma a poesia sonora pode potenciar o desenvolvimento da oralidade em crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico? Ao longo do percurso, ficou demonstrado que esta questão se articulou de forma estreita com os objetivos

estabelecidos, que procuraram, em primeiro lugar, explorar a poesia sonora como recurso didático, em segundo, promover o desenvolvimento da oralidade nas suas diferentes dimensões (expressividade, confiança, fluência, criatividade), e em terceiro lugar, analisar a evolução das crianças em dois contextos educativos distintos, mas complementares. Por último, procurou compreender-se de que modo esta abordagem artística pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e significativas.

A análise realizada evidencia que a poesia sonora constituiu um recurso pedagógico capaz de potenciar o desenvolvimento da oralidade em ambos os contextos educativos. Desde os primeiros momentos de diagnóstico, foi possível identificar fragilidades. No contexto de Pré-Escolar, algumas crianças revelaram dificuldades em construir frases completas, em respeitar turnos de comunicação e em identificar rimas e sílabas, dificuldades estas agravadas, em certos casos, por fatores auditivos. No 1º Ciclo, embora se verificasse um maior domínio da linguagem, também se observaram limitações na expressividade e na autonomia na produção oral.

A intervenção, porém, revelou progressos significativos. No Pré-Escolar, a dimensão lúdica e performativa da poesia sonora contribuiu para desbloquear barreiras comunicativas, favorecendo a espontaneidade e o prazer em brincar com a linguagem. O recurso ao corpo, à voz e ao gesto possibilitou um envolvimento genuíno, que se manifestou num aumento da confiança para participar nas atividades e numa maior diversidade de produções orais. As crianças, mesmo as mais tímidas ou com mais dificuldades, encontraram, na experimentação sonora, um espeço de expressão e de pertença ao grupo. No 1º Ciclo, a evolução foi igualmente notória. Inicialmente, a participação das crianças era mais tímida e dependente da orientação da professora, mas progressivamente, esta foi ganhando autonomia e denotando criatividade no uso da palavra poética. As sessões inspiradas na banda STOMP promoveram a consciência rítmica e sonora; a exploração dos poemas de *O Céu da Boca* incentivou a expressividade, a articulação e a construção de sentidos partilhados; e o projeto final – o livro cartonero – permitiu consolidar aprendizagens e competências, dando às crianças a possibilidade de se apropriarem da poesia de forma criativa e colaborativa.

Apesar das diferenças entre os dois contextos, em ambos se verificou que a poesia sonora atuou como catalisador de motivação, de envolvimento e de participação ativa. Para além da evolução na oralidade, visível no maior à-vontade em comunicar revelado pelas crianças e na ampliação do repertório expressivo e criatividade verbal, destacou-se, ainda, o impacto positivo na construção de relações de cooperação, mostrando que a palavra poética, quando vivida em grupo, gera experiências significativas e transformadoras.

Os resultados obtidos confirmam a relevância atribuída pela literatura sobre a matéria ao papel da oralidade como eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Tal como defendem as OCEPE e as AE, a oralidade não deve ser entendida apenas como instrumento de comunicação, mas como um espaço de experimentação, criatividade e construção de conhecimento. A intervenção mostrou, de uma forma prática, que a poesia sonora, pela sua natureza performativa e aberta, representa um recurso privilegiado para concretizar essa visão.

Verificou-se ainda que a dimensão sonora da poesia possibilitou progressos sobretudo em crianças, que, à partida, apresentavam maior timidez ou dificuldades de comunicação. O facto de algumas destas crianças se terem envolvido com entusiasmo em propostas assentes no ritmo, no jogo e no corpo demonstra que a oralidade se desenvolve de forma mais plena quando as propostas escolares não se restringem a práticas escolares tradicionais, sendo produtiva a integração em experiências expressivas e artísticas. Este resultado foi particularmente relevante, também porque demonstrou que a poesia sonora não só favorece as crianças mais confiantes, mas pode também ser um meio de inclusão para aquelas que encontram barreiras na expressão verbal convencional.

Contudo, importa reconhecer as limitações do estudo. Desde logo, o tempo reduzido de intervenção não permitiu acompanhar a consolidação a longo prazo das aprendizagens. Acresce o número restrito de crianças observadas, que inviabiliza a generalização dos resultados. A diversidade de idades em Pré-Escolar e a existência de casos específicos de dificuldades auditivas estabeleceram igualmente variáveis que influenciaram os resultados, comprovando a complexidade de qualquer processo educativo.

3.3. PISTAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURA

A intervenção desenvolvida demonstrou o potencial da poesia sonora no desenvolvimento da oralidade, mas deixou igualmente em aberto múltiplas linhas de aprofundamento. A nível académico, considero que seria pertinente prolongar a duração de estudos semelhantes, de forma a observar a consolidação destas aprendizagens a médio e longo prazo e confirmação, ou não, de se os progressos na oralidade se refletem em áreas como a leitura e a escrita. Importa também alargar a aplicação desta abordagem a diferentes contextos educativos, envolvendo crianças de idades distintas, de meios socioculturais variados ou com necessidades educativas específicas, de modo a avaliar a sua flexibilidade e impacto em realidades diversas. Outro caminho a explorar prende-se com a articulação interdisciplinar.

Pela sua ligação intrínseca ao ritmo, à musicalidade e à performance, a poesia sonora abre possibilidades de integração com áreas como a música, a expressão dramática ou a expressão plástica, potenciando assim aprendizagens mais ricas e integradas.

Enquanto futura educadora e professora, gostaria de dar continuidade a este trabalho na minha prática, explorando novas formas de integrar a poesia sonora em sala de atividades e de aula, de forma regular e sistemática. Seria igualmente enriquecedor desenvolver projetos de formação de docentes nesta área, investigando de que modo a apropriação desta abordagem pelos profissionais pode transformar as suas práticas e contribuir para que a oralidade seja valorizada como eixo central do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, F. J. F. de, & Souto e Melo, I. (2012). Poesia na infância e formação de leitores. *Perspetiva*, *30*(3), 925–946. http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p925

Caldin, C. F. (2002a). A oralidade e a escrita na literatura infantil: Um olhar para os gêneros orais da infância. *Revista Eletrônica Biblioteconomia em Ciência da Informação*, *13*, 25–38.

Caldin, C. F. (2002b). *A oralidade e a escrita na literatura infantil: Um olhar para os gêneros orais da infância*.

Cardona, M. J., Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *PLANEAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Ed.). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Direção Geral da Educação (DGE). (2021a). *Aprendizagens Essenciais—3º ano—Português*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção Geral da Educação (DGE). (2021b). *Aprendizagens Essenciais—Português*. Direção Geral da Educação (DGE).

Duarte, I. (com Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A.). (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical* (1ª). Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Duarte, I., Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, & Ministério da Educação e Ciência - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística* (1ª). Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ferreira, J. A. (2024, maio 7). A poesia sonora de Américo Rodrigues: Uma invenção animal, gutural, poemal. *jaf - jornal de artes de palco*. https://jaf.pt/2024/05/07/a-poesia-sonora-de-americo-rodrigues-uma-invencao-animal-gutural-poemal/

Fronckowiak, Â. (2011). Poesia e infância: O corpo em viva voz. *Pro-Posições*, *22*(2 (65)), 93–107.

Fronckowiak, Â., & Barbosa, M. C. S. (2021). Educar para ler desde a infância: O valor poético da vocalidade e da imaginação. *ETD - Educação temática Digital*, *23*(1), 157–176. https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8656086

Gonçalves, M. de L. B. (sem data). *Poesia infantil: Uma linguagem lúdica*. 9.

Jean, G. (1995). *Na escola da poesia* (É. Retz, Ed.; M. Carvalho, Trad.; 1ª edição). Instituto Piaget.

Lamas, E. (sem data). O Texto Poético: Apelo à criatividade e à imaginação. Em *O Texto Poético: Apelo à criatividade e à imaginação* (pp. 161–175).

Martha, A. Á. P. (sem data). Literatura infantil—A poesia. Em *A poesia infantil* (pp. 138–151). Universidade Estadual de Maringá.

Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (J. V. Pedroso, Ed.; Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE)).

Pena, B. M. (2007). *A poesia sonora como expressão da oralidade: História e desdobramentos de uma vanguarda poética* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Sim-Sim, I., Cristina Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* (Ministério da Educação & Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Eds.).

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Torres, R. (2015, fevereiro 1). Voz Verbal Vocal: A poesia sonora de Américo Rodrigues. *interact - Revista Online de Arte, Cultura e Tecnologia*, *22–23*. http://interact.com.pt/22/voz-verbal-vocal/

Tosin, G. (2021). Poesia sonora no Brasil e no mundo: Uma revisitação atualizada. *Revista FronteiraZ-Revista do Programa de Estudo Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC - SP*, *27*, 50–64.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th edition). SAGE Publications.

Zumthor, P. (1997). *Introdução à poesia oral* (J. P. Ferreira, Trad.). Editora da Universidade de São Paulo.

Zumthor, P. (2007). *Performance, recepção, leitur* (J. P. Ferreira & S. Fenerich, Trads.). Educ.

APÊNDICES

Apêndice I – Caracterização do grupo "Sala das Oliveiras"

Idade (anos)	Nº crianças	Sexo masculino	Sexo feminino
2	1	-	1
3	8	3	5
4	3	1	2
5	7	4	3
Total	**19**	**8**	**11**

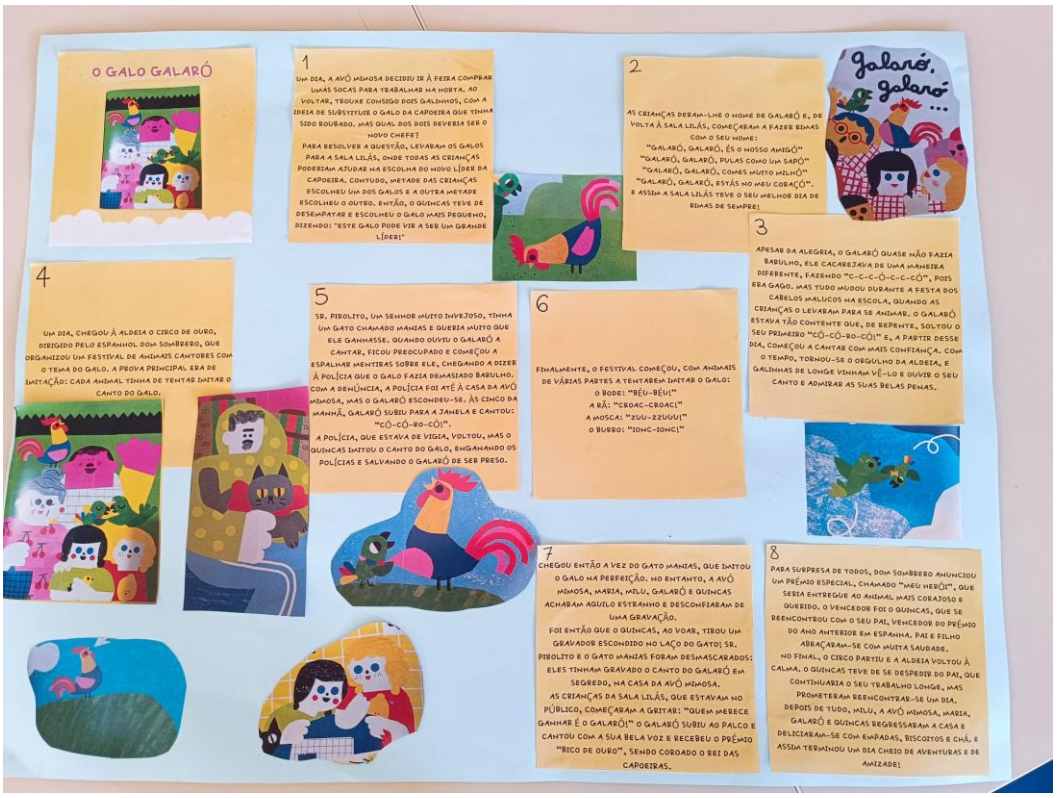
VOLTAR

Apêndice II – Caracterização da turma do 3º ano

Idade (anos)	Nº crianças	Sexo masculino	Sexo feminino
8	19	9	10
9	7	4	3
Total	**26**	**13**	**13**

VOLTAR

Apêndice III– Registo fotográfico da atividade "Rima do Galaró"



2

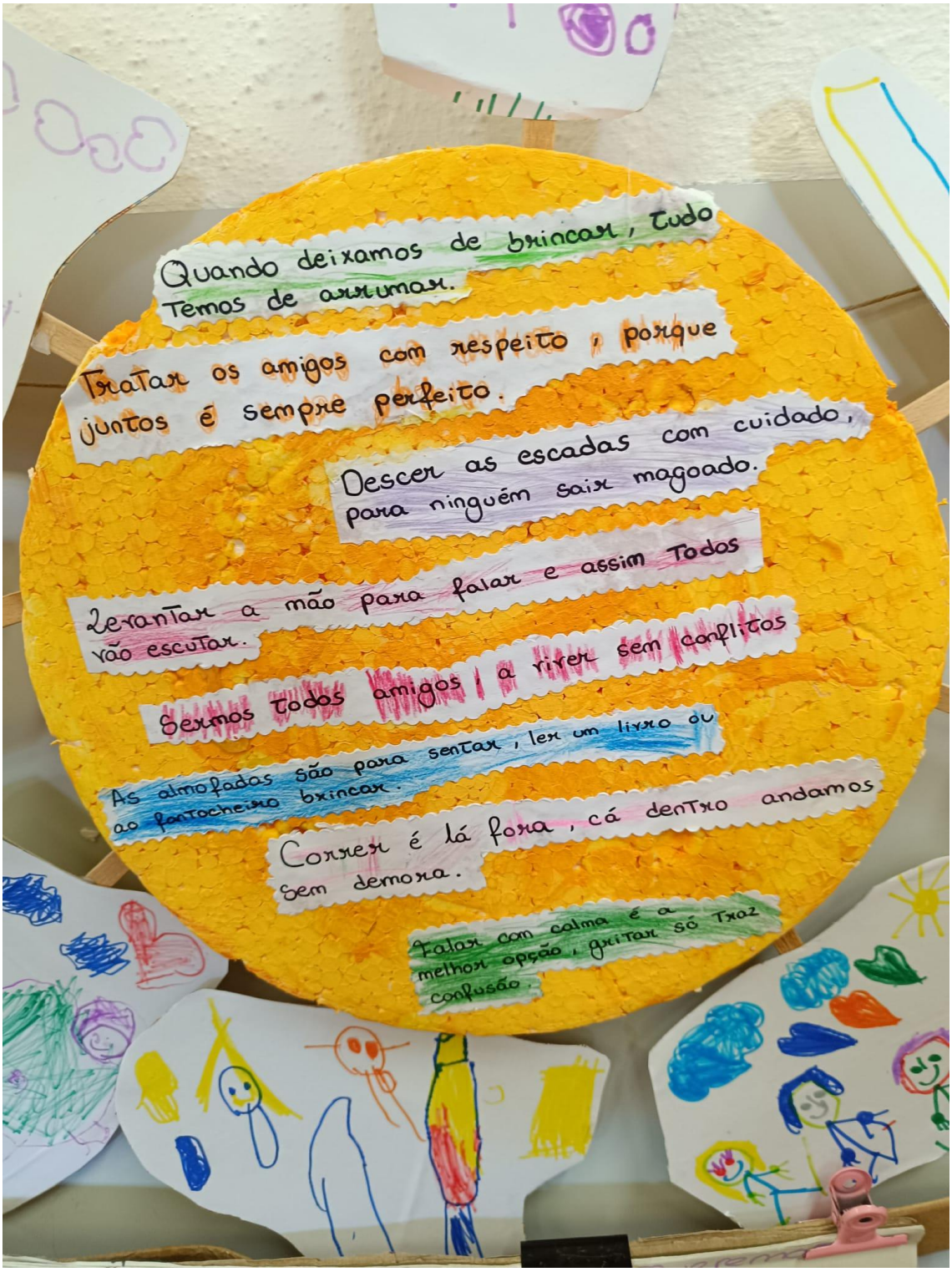
AS CRIANÇAS DERAM-LHE O NOME DE GALARÓ E, DE VOLTA À SALA LILÁS, COMEÇARAM A FAZER RIMAS COM O SEU NOME:
"GALARÓ, GALARÓ, ÉS O NOSSO AMIGÓ"
"GALARÓ, GALARÓ, PULAS COMO UM SAPÓ"
"GALARÓ, GALARÓ, COMES MUITO MILHÓ"
"GALARÓ, GALARÓ, ESTÁS NO MEU CORAÇÓ".
E ASSIM A SALA LILÁS TEVE O SEU MELHOR DIA DE RIMAS DE SEMPRE!



VOLTAR

Apêndice IV – Registo fotográfico da atividade "Criação das regras em forma de rima"




Quando deixamos de brincar, tudo
Temos de arrumar.
Tratar os amigos com respeito, porque
juntos é sempre perfeito.
Descer as escadas com cuidado,
para ninguém sair magoado.
Levantar a mão para falar e assim Todos
vão escutar.
Sermos todos amigos, a rir e sem conflitos
As almofadas são para sentar, ler um livro ou
ao fantocheiro brincar.
Correr é lá fora, cá dentro andamos
sem demora.
Falar com calma é a
melhor opção, gritar só traz
confusão.

VOLTAR

Apêndice V– Registo das visitas à Biblioteca

Nome Criança	Semana 1: nº de visitas (antes da intervenção)	Semana 2: nº de visitas (antes da intervenção)	Total de visitas (antes da intervenção)	Semana 3: nº de visitas (depois da intervenção)	Semana 4: nº de visitas (depois da intervenção)	Total de visitas (depois da intervenção)	Observações
B.G	II	II	4	II	I	3	
B.C.	I	I	2	II	I	3	
B.			0	I	I	2	
C.		I	1	I	II	3	
D.	I		1	II	I	3	
F.		II	2		I (iniciativa minha)	1	
G.		II	2	I	I	2	
H.			0	I	I	2	
I.		II	2	III	II	5	
L.			0		I (iniciativa minha)	1	

L.J.	**I**	**II**	**3**	**I**	**II**	**3**	
M.A.			**0**		**I (iniciativa minha)**	**1**	
M.L.			**0**		**I (iniciativa minha)**	**1**	
M.			**0**	**II**	**I**	**3**	
P.			**0**	**I**	**II**	**3**	
R.		**I**	**1**	**II**	**II**	**4**	
S.		**I**	**1**	**II**	**I**	**3**	
V.	**I**		**1**	**II**	**I**	**3**	

VOLTAR

Apêndice VI– Preferências das crianças relativamente às caixas temáticas

Caixa temática	Nº de visitas (ao longo de 2 semanas)
Super-heróis	19
Príncipes e Princesas / Reis e Rainhas	12
Aventura	6
Animais	2
Exploratório	7

VOLTAR

Apêndice VII - Livros expostos antes e depois da intervenção

Antes







Depois


SUPER-
HERÓIS
HISTÓRIAS da FLORESTA
Gnomos Gigantes
Fadas Duendes
Dragões
GORMITI


ANIMAIS
POESIA
O Livro da Selva
O Livro dos Grandes Animais


PRINCESAS
E
PRÍNCIPES
CINDERELA
A Bela Adormecida


Línguas de Perguntador
DRAGÃO
AVENTURA
Peter Pan
Atlas de Portugal e do Mundo


EXPLORATÓRIO
Não faças isso, Rita Salpicos!
SR. PANCAS
NO ZOO
KEVIN WALDRON

VOLTAR

Apêndice VIII – Grelha de observação atividade "A Bolota do Barroquinho – 1ª Fase"

Questões	Crianças que responderam	Respostas (Sabia/Parcial/Não sabia)	Observações
O que são as bolotas?	S., D., I. e R.	S. e I.: parcial D.: não sabia R.: não sabia	S. e I.: "são sementes" D.: "é para os animais comerem" R.: "é fruta"
De onde vêm as bolotas?	F., I., S. e D.	Todos: parcial/sabiam	Todos: das árvores
Quem se alimenta das bolotas?	D., R., B.C. e S.	Todos: sabiam	Todos: deram vários exemplos de animais e todos estavam corretos

VOLTAR

Apêndice IX – Registo fotográfico "Jogo das Rimas"



VOLTAR

Apêndice X – Grelha de observação atividade "Jogo das Rimas"

Criança	Participou? (Sim/Não)	Conseguiu produzir ou identificar rimas?	Observações
S.	Sim	Sim	
B.	Sim	Sim	
I.	Sim	Sim/Não	
F.	Sim	Sim	
R.	Sim	Não	

VOLTAR

Apêndice XI – Registo fotográfico "Jogo de Tabuleiro"

VOLTAR



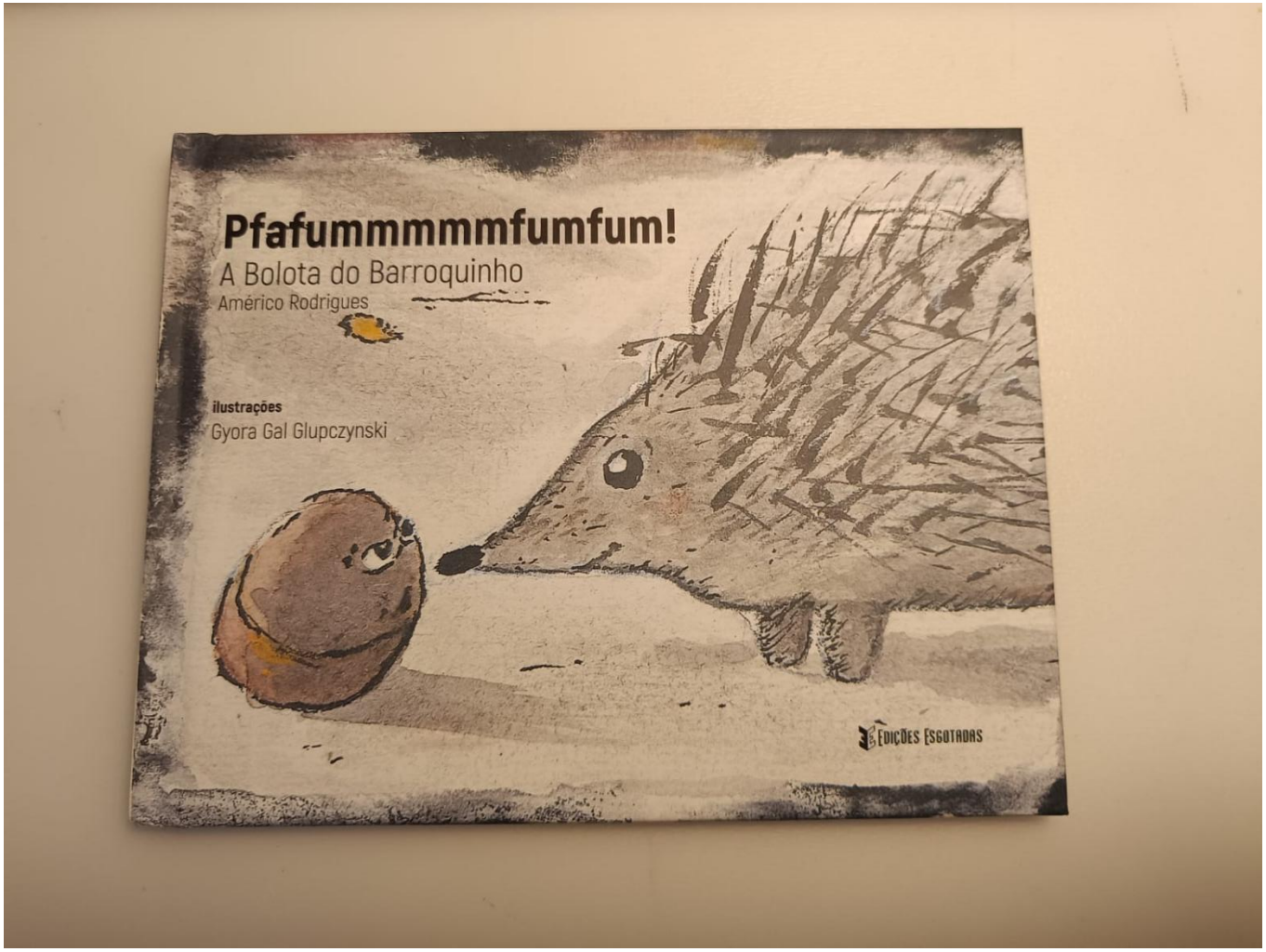


Apêndice XII – Grelha de observação atividade "Jogo de Tabuleiro"

Nome da criança	Participação geral	Consciência Silábica (Sim/Não/Parcial)	Rimas (Sim/Não/Parcial)	Imitação de sons (Sim/Não/Parcial)	Observações
B.	SIM	SIM	PARCIAL	SIM	
S.	SIM	SIM	SIM	SIM	
D.	SIM	NÃO	SIM	SIM	
R.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	
I.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	

VOLTAR

Apêndice XIII – Obra *A Bolota do Barroquinho* (2022), de Américo Rodrigues



VOLTAR

Apêndice XIV – Grelha de observação da atividade "Jogo dos Sons"

Criança	Imagem / Som 1	Avaliação	Imagem / Som 2	Avaliação	Imagem/Som 3	Avaliação	Comentários
S.	Caneca - Ssshhh (beber o chá)	+	Tambor – BOOM BOOM (bater no tambor)	+	Coruja – CUCUCU (onomatopeia do animal)	+	
G.	Chuveiro – SSSHH	+/-	Pau a partir – CRACK	+	Secador - VEEEWW	+	No primeiro som, tive que intervir, devido à vergonha da criança.
R.	Pipocas – NHAM NHAM (comer as pipocas)	+	APITO – PIIIIP	+	MARTELO – POCK POCK	+/-	Houve dificuldade em entender que o som do martelo teria que ser feito a partir da boca e não a partir das mãos
H.	Papel rasgado – TSS (papel a rasgar)	+	Mãos – PACK (bater palmas)		Pintar com caneta – TSSSSTSSS	+/-	Houve muita dificuldade em saber

				+			quais os sons, então teve-se de exemplificar
B.	Porta a abrir – TXICK	+	VOLANTE - PIPIPIPI	+	Carro telecomandado - VRRUUMMM	+	
B.G.	Bocejar – (não conseguiu)	-	Mangueira – Ssshhhh (água a sair da mangueira)	+	Balão a arrebentar – PUUUMB	+	
F.	Campainha – (não conseguiu)	-	Cadeira – RRXX (cadeira a ser arrastada)	+/-	Máquina fotográfica – TCHHK	+	
I.	Instrumento triângulo – PINGPING	+	Tomada - PING	+	CHORAR - WEEENHHH	+	
D.	Cavalo - IIIHHH	+	Relâmpago - FFFSSSHHH	+	Água a ferver - GLUGLUGLU	+	
M.	Despertador – (não conseguiu)	-	Criança a rir – (não fez)	-	Lobo – AUUUU (lobo a uivar)	+	Esta criança tem dificuldades auditivas.
L.C.	Grilo - GRIGRIGRI	+	Ambulância – TINONI	+	Aspirador - VVVEEEEE	+	O L.C. sentiu-se muito motivado e implorou por jogar mais, não teve dificuldade nenhuma neste jogo.

L.					LOBO - AUUUU	+	Esta criança teve muita dificuldade em fazer o jogo, também devido aos problemas auditivos que tem. Fui mostrando várias imagens e a que despertou interesse foi a do lobo.
H.	Fogos de artifício – PUMB PUMB	+	Saco de papel – Rxxx (esmagar o saco)	+/-	Apito – IIIHHH	+/-	
V.	Pintar com caneta - SShhh	+	Balão a arrebentar - PUFF	+	Campainha – PING	+	

VOLTAR

Apêndice XV – Registo fotográfico da atividade "Jogo dos Sons"







VOLTAR

Apêndice XVI – Obra adaptada teatro *A Bolota do Barroquinho*

Pfafummmmmfumfum – A Bolota do Barroquinho (adaptação teatro)

1ª Fase - Início e Ouriços

Três bolotas caíram

caíram

de 3 carvalhos muito altos. **PLAFUUUUMM!!**

Três bolotas caíram **UI UI UI!**

lá do alto

lá do muito alto.

O vento soprava

com tanta força **CHSSSSSSSSSSSSSSUUUCHHHSSSSSSUUU**

e os carvalhos abanavam

tanto

UUUUUUTTTTSSSSSSS!!

que as bolotas caíram **PLAFUUUUM!**

Caíram

deram um salto **PLOF**

dois saltos **PLOF**

três saltos **PLOF**

e ficaram quietas

quietinhas.

Como não tinham asas

não podiam voar

não podiam voltar

lá para cima

para um ramo

do carvalho muito alto

altíssimo!!!

Ainda tentaram, mas… **ZEEEPUUM, ZEEEPUUM**

caíram.

Voltaram a cair.

Depois

ficaram paradas a ver

o que acontecia.

Quando o vento

acalmou

aproximaram-se dela

dois ouriços-cacheiros

de pelos espetados.

Os ouriços começaram por cheirar

as bolotas

só com as pontas dos narizes. **AI! UI! AI! UI!**

Deram-lhes um empurrão

pensando que eram bolas

para brincar.

Pareciam bolas de rugby!

A certa altura

deram-lhes um pontanariz

(um pontapé.. com o nariz!)

e as bolotas aproveitaram

para se esconderem

debaixo de umas folhas

caídas.

2ª Fase – Formigas vermelhas

Estavam elas a dormitar **RRRRRRPPPRRPPP**

quando sentiram cócegas

AHAHAHAHAHAHAAHAHAH

Eram duas formigas vermelhas

que confundiram

as bolotas com pedras!

As bolotas não conseguiam parar

de rir **HIHIAAHAHAHHIHI**

mas fugiram da formiga

logo que puderam

e foram procurar abrigo

mais à frente

atrás de uns cogumelos gigantes.

3ª Fase – Perdizes

De súbito sentiram um peso em cima

um peso

e muitas penas

vendo bem

um rabo muito quente **(SOM DA PERDIZ)**

Quem é que se tinha posto

em cima delas?

Parecia um pato

ou um peru

ou uma galinha!

Na verdade

observado o rabiosque **(SOM DA PERDIZ OUTRA VEZ)**

era uma perdiz **DIZDIZQUEDIZ**

que julgou

que as bolotas

eram os seus ovos

perdidos.

As perdizes não sabiam

onde tinham posto

os seus ovos

e estavam a chocar

(a aquecer)

as bolotas

pensando que iria

nascer

um perditogotozinho **IIIIIINHUUUUUUUZINHOONHUUUUUNHI!**

a qualquer momento.

Como não nascia ninguém

as perdizes foram-se embora

chateadas

chocadas. **FURIBUMFURIBUMBUMBUM!**

4ª Fase – Linces

Estavam as bolotas a pensar

no futuro

e vieram três linces

(uns gatos grandes com os olhos muito verdes) **XI, PÁ! XI, PÁ!**

"Simpatizamos com vocês! Querem que vos levemos para

algum lugar em especial?"

As bolotas

timidamente **CCCHHHHPTPT!**

responderam:

"Sim, queremos, linces! Levem-nos para uma terra desconhecida, por favor!"

Os linces baixaram-se

abriram as bocas **UI, UI**

mas as bolotas não tiveram medo

e saltaram para as bocas dos gatarrões. **AI, AI, AI!!**

(um sítio quentinho

Que parecia uma gruta).

Os linces

que são mais velozes

(andam mais rapidamente)

do que um carro

arrancou em alta velocidade **VRUUUUMMMMMMMM**

e avançaram por montes

e vales.

Quando os linces

Pararam

noutra parte da terra

abriram as bocas

e as bolotas escorregaram.

5ª Fase – Senhor e senhora e final

E o que é que viram?

Um homem e uma mulher

muito pequeninos

da cor da bolota.

Olharam em redor

e não havia qualquer árvore

ou animal

(até os linces desapareceram).

O homem pequenino

e a mulher pequenina

pegaram nas bolotas

abriram um buraquinho

no chão **RRRTXXRRTXXXRTXX**

e pô-las lá dentro

com muito cuidadinho.

No início

as bolotas acharam

que as suas casas

subterrâneas

eram muito escuras **(HHHHHIIIIIII – medo)**

mas depois acenderam

uma estrelinha

na cabeça

(no pensamento) **CLIQUEPIQUE!**

e deixaram de ter medo.

Dormiram sossegadas. **ZZZZZZZZZZZUUUUZZZZZ**

Todos os dias o homem e a mulher pequenina

cor da bolota

faziam uma caminhada

de muitos quilómetros

para ir a um pequeno lago

buscar água

para regar as bolotas.

As bolotas

logo que bebiam aquela

água

cresciam logo uns vinte centímetros. **TATTTATTTATANTATA!!**

E o homem e a mulher continuaram

a regar as bolotas

todos os dias.

E elas cresceram tanto

que se fizeram umas árvores

muito altas

altíssimas! **EEEEEEHHHHHHHHH!**

Tudo isto demorou

muitos, muitos anos,

Foi também

num dia qualquer como o de hoje

que o vento

(ou terá sido umas crianças reguilas?)

abanaram os

grandes carvalhos e de lá de cima caíram **PLAFUM PLAFUM PLAFUM PLAFUM PLAFUM!**

Algumas dezenas de bolotas

que deram origem

a um bosque tão belo

e tão misterioso

que as crianças daquele

sítio

(netos ou bisnetos do homem e da mulher)

o escolheram

para brincar

ao futuro!

VOLTAR

Apêndice XVII – Registos sonoros produzidos pelas crianças

Áudio Bolota do Barroquinho.mp4

VOLTAR

Apêndice XVIII – Registo fotográfico do Teatro da Bolota









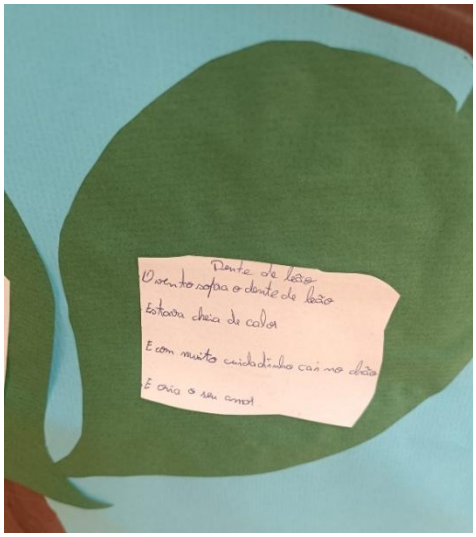
VOLTAR

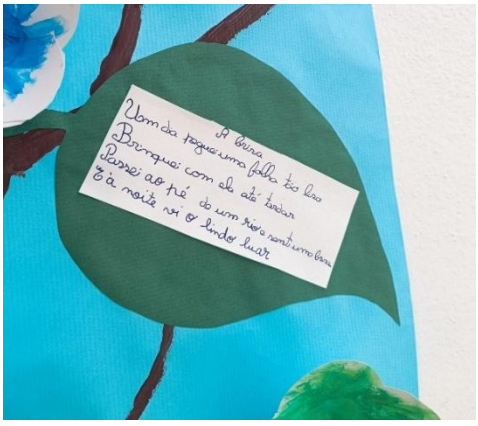
Apêndice XIX – Registo fotográfico da atividade "Dia da Poesia e da Árvore"





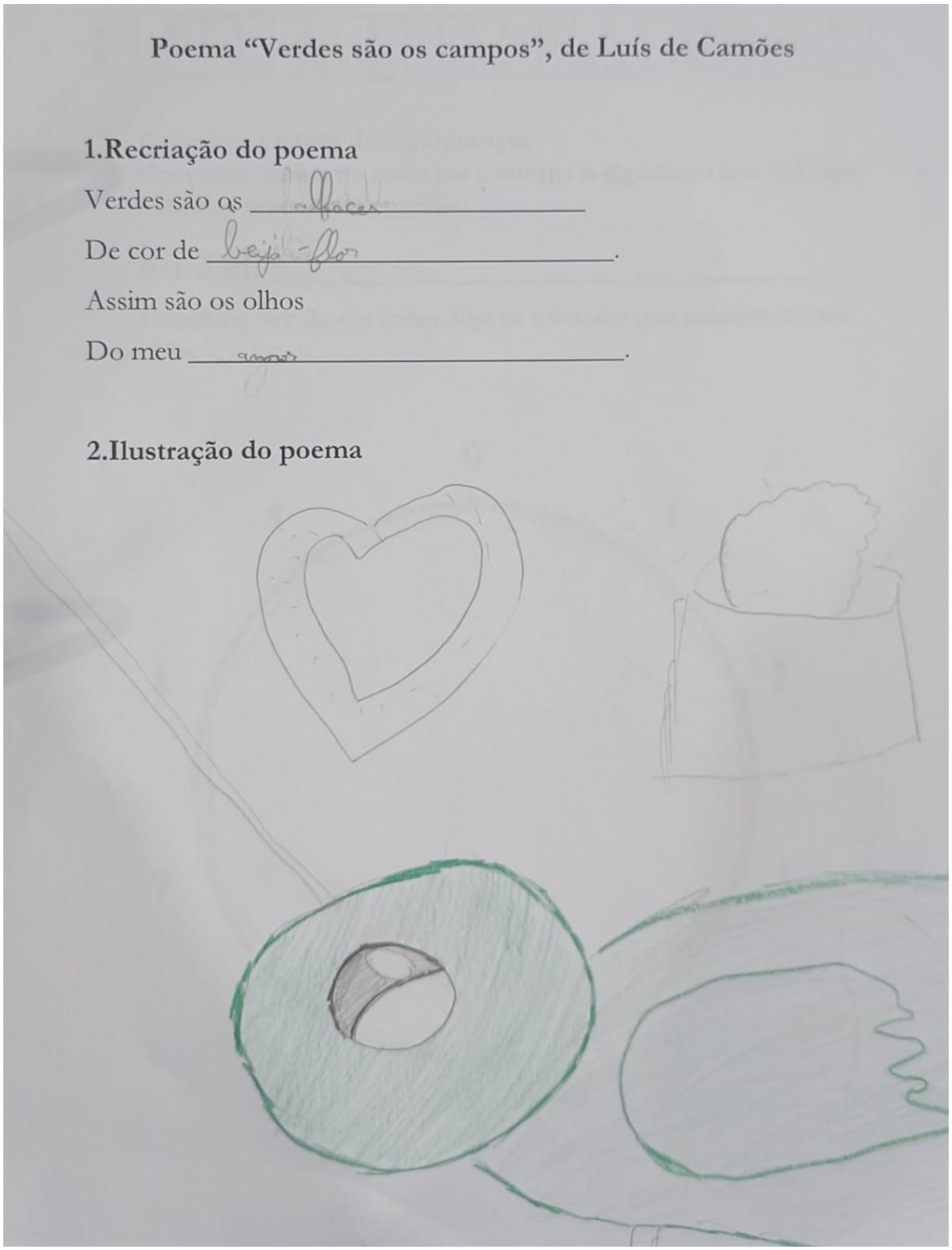


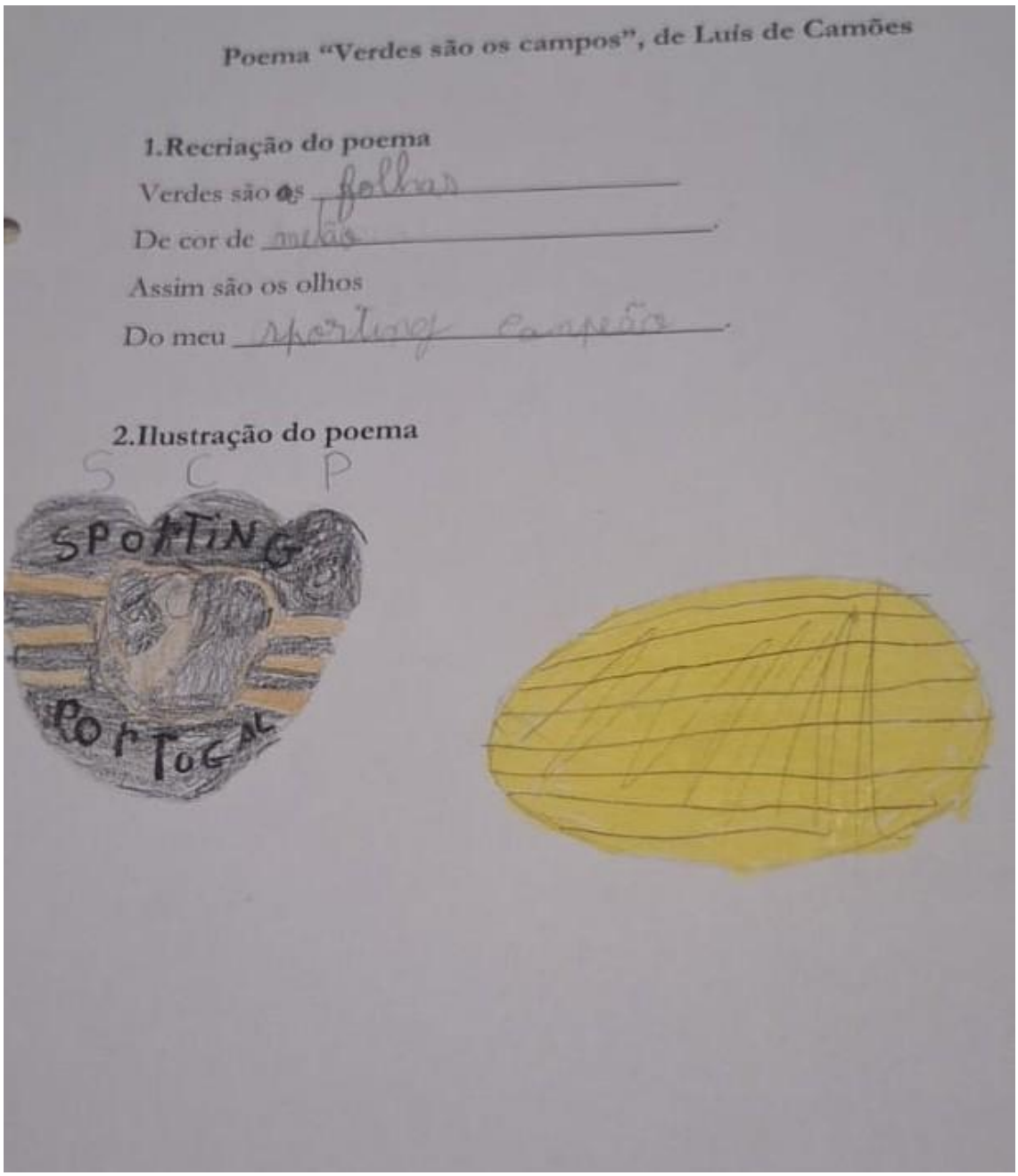




VOLTAR

Apêndice XX – Registo fotográfico do poema "Verdes são os campos"





Poema "Verdes são os campos", de Luís de Camões

1.Recriação do poema

Verdes são as folhas

De cor de ervas.

Assim são os olhos

Do meu sporting campeão.

2.Ilustração do poema

S C P

SPORTING

PORTUGAL

[VOLTAR]

Apêndice XXI – Grelha de observação da atividade STOMP

Aluno/a	Stomp 1		Stomp 2		Stomp 3			Notas
	Escuta atenta aos sons	Identifica e distingue diferentes sons	Coopera e respeita o ritmo do grupo	Repete sequências sonoras com intenção	Usa corpo e voz com expressividade	Demonstra confiança	Mantém ritmo e concentração	
A.	+	+	+	+/-	+/-	+/-	+/-	
A.M.	+	+	+	+	+	+/-	+	
D.	+	+	+	+/-	+	+/-	+	
D.C.	-	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+/-	
E.	-	+/-	+	+/-	-	-	-	Teve dificuldade em repetir as sequências sonoras, e quando foi a sua vez, de realizar um som, ficou com vergonha e não conseguiu, sem ajuda.
F.B.	+	+	+/-	+	+	+	+	+

F.M.	+/-	-	+	+/-	+/-	-	-	Teve dificuldade em entender o que era para fazer, no entanto, após perceber, demonstrou pouca confiança em realizar a atividade.
G.	+	+	+	+	+	+	+	
I.	+	+	+	+	+	+		
J.D.	+	+	+	+/-	+	-	+	Demonstra confiança quando as situações são em grande grupo, no entanto quando é direcionado a ele mesmo, perde-se.
J.S.	+	+	+	+	+	+/-	+	
J.L.	+	+/-	+	+/-	+/-	-	+/-	
J.T.	+/-	+/-	+	+/-	+	+	+	
L.G.	+	+	+	+/-	+	+	+	
L.M.	+	+/-	+	+	-	-	+/-	Estava entusiasmada com a atividade, no entanto, é

								uma criança insegura, e quando lhe foi pedido para fazer um som, retraiu-se e teve alguma dificuldade.
M.H.	+	+	+	+	+	+	+	
M.F.	+	+	+	+/-	+/-	-	+/-	
M.B.	+	+/-	+	+/-	+	+/-	+-/	
M.G.	+	+/-	+	+/-	+/-	-	+/-	Teve alguma dificuldade em se expressar e em demonstrar confiança.
M.L.	+	+	+	+	+	+	+	
M.C.B.	+	+	+	+	+	+	+	
M.P.	+	+	+	+	+	+	+	
S.P.	+	+/-	+	+/-	+/-	-	+/-	
S.S.P.	+	+/-	+/-	-	-	-	-	Este aluno, normalmente não é muito motivado e, então, esta foi uma das atividades que não puxou muito por ele.
V	+	+	+	+	+	+	+	

L.R.	+	+	+	+	+	+	+	

VOLTAR

Apêndice XXII – Poema "Limpo o Pó"

Pó.
Limpo o pó.
Limpo o **P** e o **Ó** também.
Limpopó!
Tenho um aspirador
tão grande
tão forte
tão mau
que há dias
engoliu a minha
mãe!
Ó mãe!
Oooooooooooooooooooó!
Sou o Tó
dos aspiradores
e a minha mãe
é a Dona Maria das Dores.
Agora
para limpar o pó
só
uso espanador
de penas.
Que pena
a minha mãe ter sido engolida
por um aspirador.
Que horror!



VOLTAR

Apêndice XXIII – Grelha de observação do poema "Limpo o Pó"

Aluno	Participa na leitura expressiva e na interpretação do poema	Experimenta diferentes registos vocais (ex: sussurro, choro, riso)	Mostra disponibilidade para brincar com o som da linguagem	Notas
A.	+	+/-	+/-	
A.M.	+	+	+	
D.	+	+	+	
D.C.	+	+/-	-	Teve muita vergonha, e tenho dificuldades em brincar com o som.
E.	+	+/-	+/-	
F.B.	+	+	+	
F.M.	+/-	+/-	+/-	
G.	+	+	+	
I.	+	+	+	
J.D.	+	+	+	
J.S.	+	+	+	
J.L.	+/-	+	+/-	
J.T.	+/-	+	+/-	

L.G.	+/-	-	-	Não achou piada ao poema, achou infantil então o mesmo não o cativou.
L.M.	+	+/-	+/-	
M.H.	+	+	+	
M.F.	+	+/-	-	
M.B.	+	+/-	-	
M.G.	+/-	-	-	Teve muita vergonha e dificuldades em brincar com o som.
M.L.	+	+	+	
M.C.B.	+	+	+	
M.P.	+	+	+	
S.P.	+/-	-	-	Teve muita vergonha e dificuldades em

				brincar com o som.
S.S.P.	_____	_____	_____	Faltou
V	+	+	+	
L.R.	+	+	+	

VOLTAR

Apêndice XXIV – Poema "Um ovo chamado pintainho"

Um ovo
chamado pintainho
(esperem um instantinho...)

Um ovo
chamado pintainho
deu à luz
um instantinho
(esperem um instante
que este desfecho é chocante.)

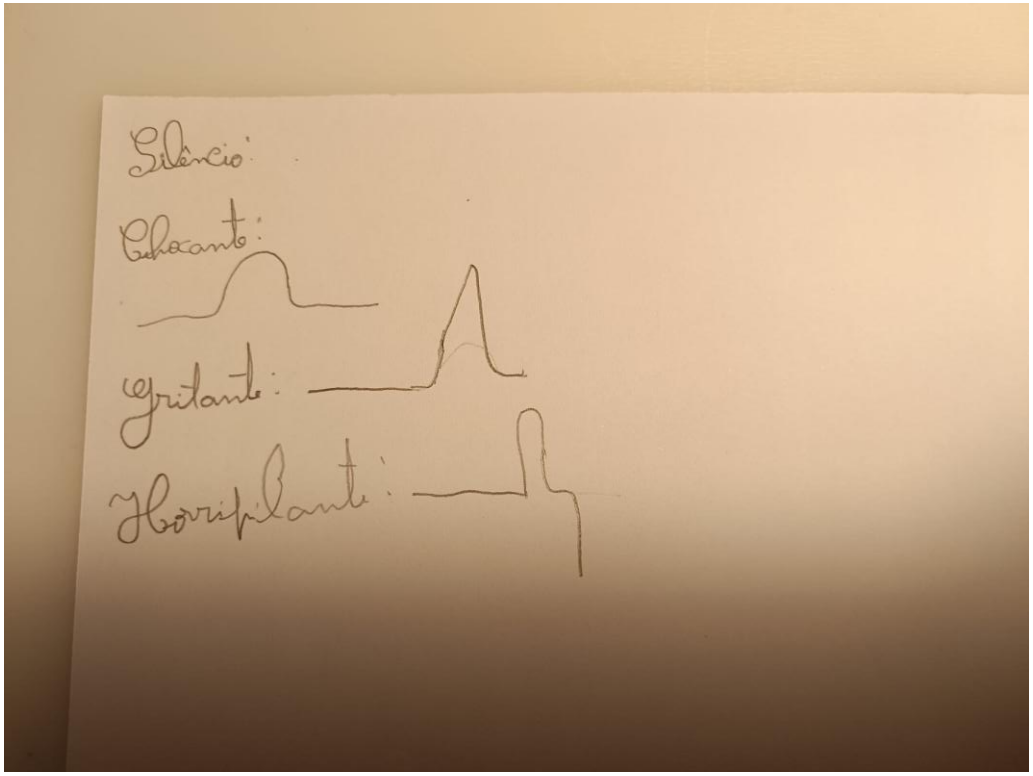
Um ovo
chocante
chamado pintainho
acendeu a luz.
Que desfecho
num instante!
(esperem mais um instante
que este é um fim gritante.)

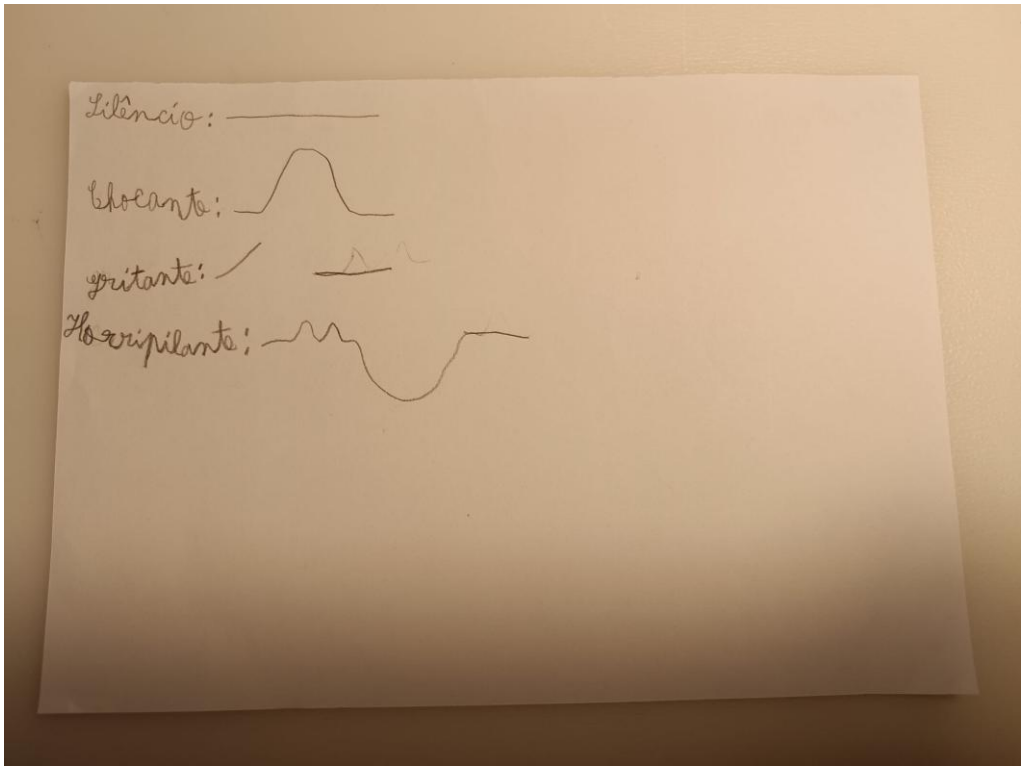
Um ovo
chocante
e gritante
chamado pintainho
apagou a luz
num instante
(que desfecho mais horripilante!)



VOLTAR

Apêndice XXV – Registo fotográfico das produções dos alunos

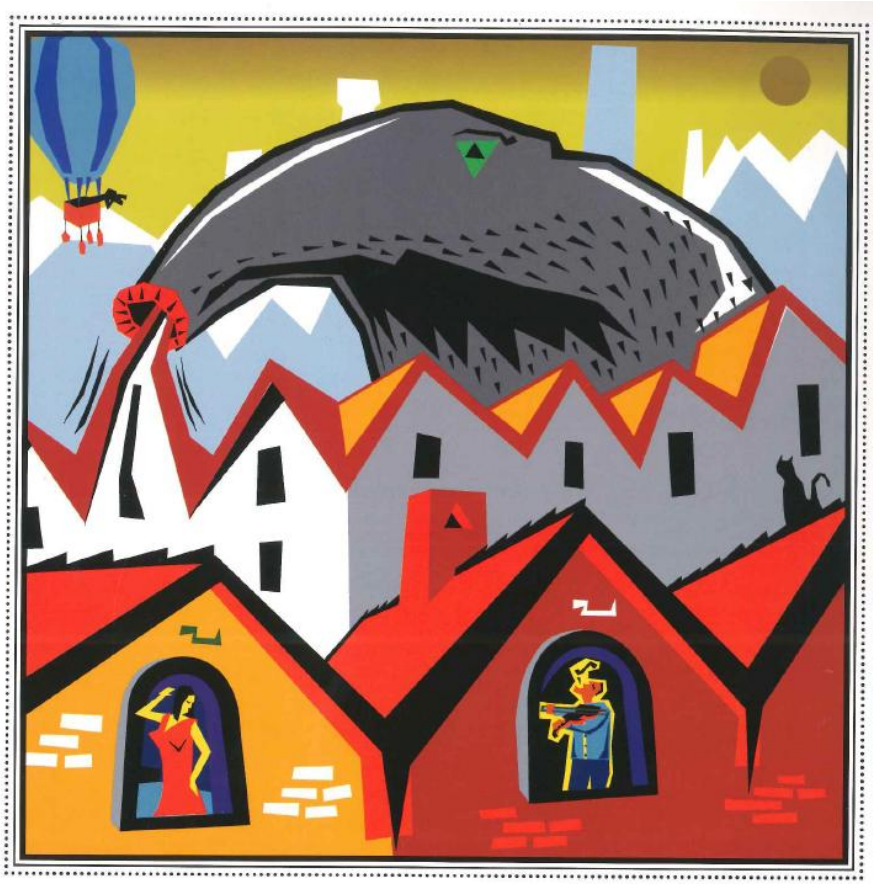




VOLTAR

Apêndice XXVI – Poema "Papa-formigas"

O papa-formigas
papa formigas
papa cigarras
papa cigarros
papa charutos
papa rapé
papa o pé
papa o braço
papa a cabeça
papa a papa
papapapapá!
Ah!
Papa-tudo
papa-nada
papa a pá
pá papa a pá
papa o a
papa o e
papa o i
papa o o
Ó o quê?
KO!
Papapapapapapapapapapapapá!
Papa aqui
papa ali
papa o botão
papa o melão
papa o Paquistão!
Papapapapapapapapapapapapá!



VOLTAR

Apêndice XXVII – Grelha de observação do poema "Papa-formigas"

Aluno	Recria sons do poema com intenção expressiva	Usa corpo e voz na interpretação dos sons	Mostra criatividade e envolvimento na exploração sonora	Notas
A.	+	+/-	+	
A.M.	+	+	+	
D.	+	+/-	+	
D.C.	+/-	+/-	+	
E.	+	+	+	
F.B.	+	+	+	
F.M.	+/-	+/-	+	
G.	+	+	+	
I.	+	+	+	
J.D.	+/-	+/-	+	
J.S.	+	+/-	+	
J.L.	+	+	+	
J.T.	+	+/-	+	
L.G.	+/-	+/-	+/-	A atividade não chamou muito à atenção do aluno,

				então não houve muito empenho do mesmo.
L.M.	+	+	+	
M.H.	+	+	+	
M.F.	+/-	+/-	+	
M.B.	+/-	+/-	+	
M.G.	+/-	-	+/-	Teve alguma dificuldade em aceitar o desafio, pois achava que era a "brincar" e que não fazia sentido.
M.L.	+	+	+	
M.C.B.	+	+	+	
M.P.	+	+	+	
S.P.	+/-	-	+/-	Teve alguma dificuldade em

				integrar-se na atividade.
S.S.P.	_____	_____	_____	FALTOU
V	+	+	+	
L.R.	+	+	+	

VOLTAR

Apêndice XXVIII – Vídeo exploração poema "Papa-formigas"

Papa-formigas geral.mp4

VOLTAR

Apêndice XXIX – Poema "O Cágado"

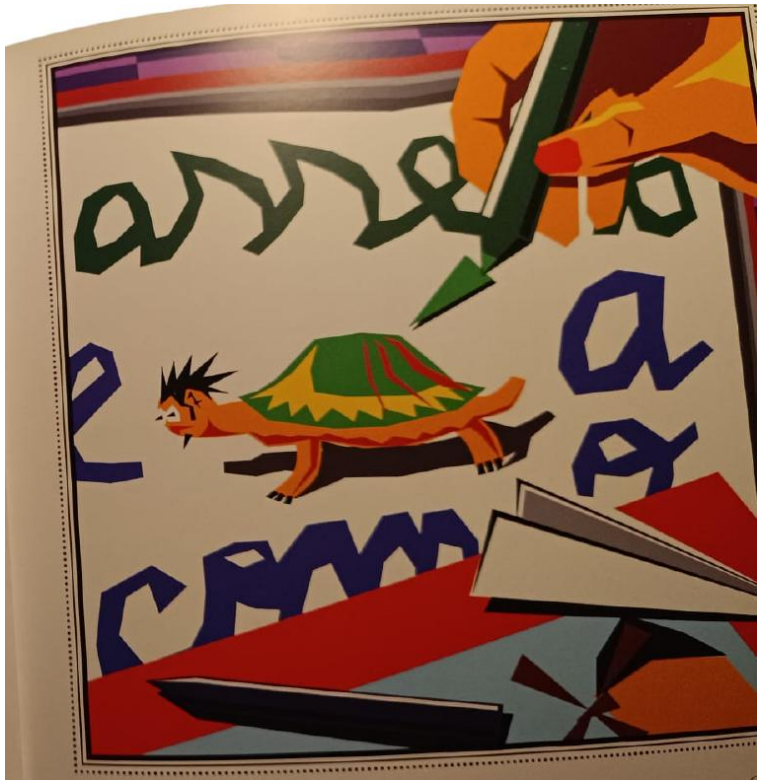
O cágado não pode perder
o acento.
O assunto é grave
mas
o acento é agudo.
O cágado tem que ter
muito cuidado.
Coitado
do cágado se o acento voa
se o acento cai!

Quem vai ao ar perde o lugar
—Quem vai ao vento perde o assento –
disse o avô cansado
ao cágado
e o cágado ficou
muito preocupado
com o acento
e
com o assento.

—Um cento de preocupações
senhor doutor das confusões
deito-me no divã
ou isto é preocupação vã?

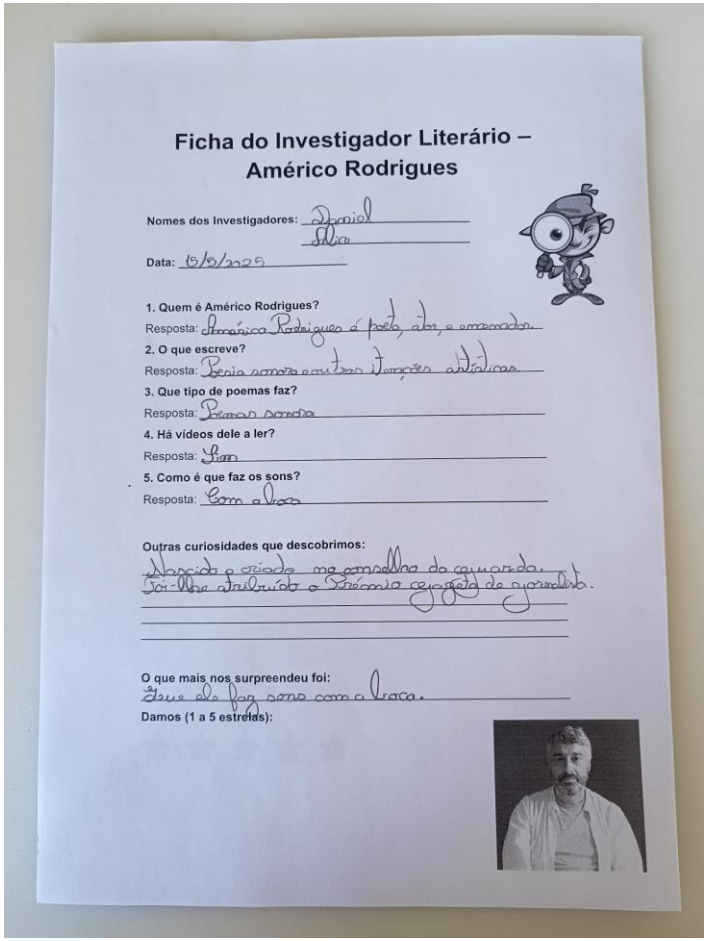
—Vamos lá ver esse acento!
Está muito inclinado
para a ... direita:
tem ... maleita!
Parece estar constipado!
—Senhor doutor da mula ruça
ausculte-me por favor
que estou em grande temor.
Quer que eu tussa, quer que eu tussa?

—Tome lá estes comprimidos
que acentuam o seu acento
os acentos não se querem oprimidos
querem-se livres como o vento!



VOLTAR

Apêndice XXX – Ficha do Investigador Literário



Ficha do Investigador Literário – Américo Rodrigues

Nomes dos Investigadores: Daniel
Alice

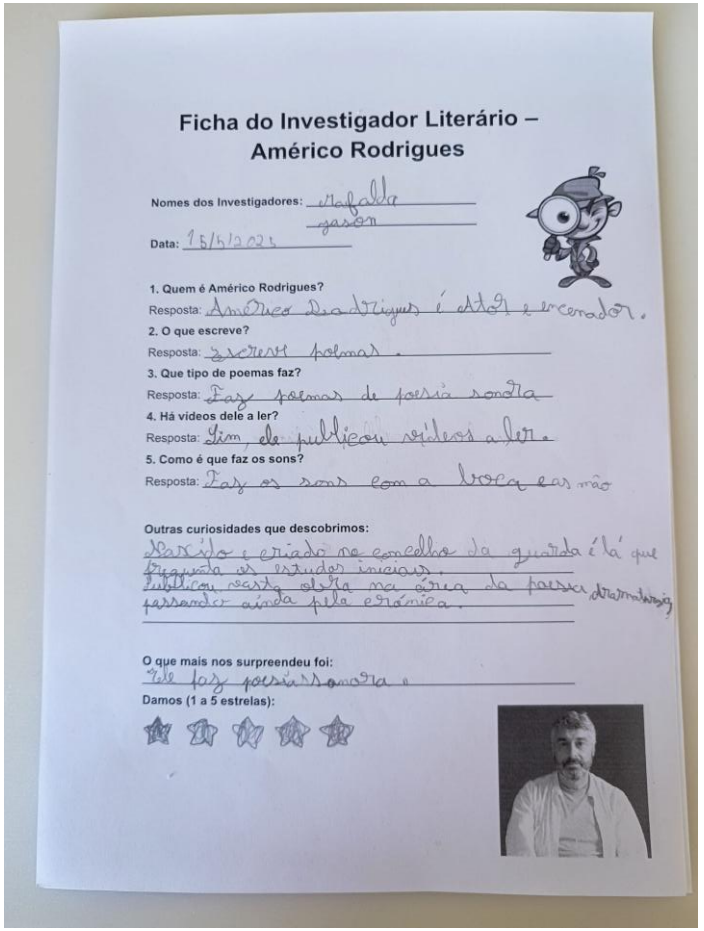
Data: 15/5/2025

1. Quem é Américo Rodrigues?
Resposta: Américo Rodrigues é poeta, ator, e encenador.
2. O que escreve?
Resposta: Poesia sonora e outras itinerações artísticas
3. Que tipo de poemas faz?
Resposta: Poemas sonora
4. Há vídeos dele a ler?
Resposta: Sim
5. Como é que faz os sons?
Resposta: Com a boca

Outras curiosidades que descobrimos:
Nascido e criado no concelho da guarda.
Foi-lhe atribuído o Prémio cejagete de jornalista.

O que mais nos surpreendeu foi:
Que ele faz sons com a boca.

Damos (1 a 5 estrelas):



Ficha do Investigador Literário – Américo Rodrigues

Nomes dos Investigadores: Rafalda
Jason

Data: 15/5/2025

1. Quem é Américo Rodrigues?
Resposta: Américo Rodrigues é Ator e encenador.
2. O que escreve?
Resposta: Escreve poemas.
3. Que tipo de poemas faz?
Resposta: Faz poemas de poesia sonora
4. Há vídeos dele a ler?
Resposta: Sim, ele publicou vídeos a ler.
5. Como é que faz os sons?
Resposta: Faz os sons com a boca e as mão

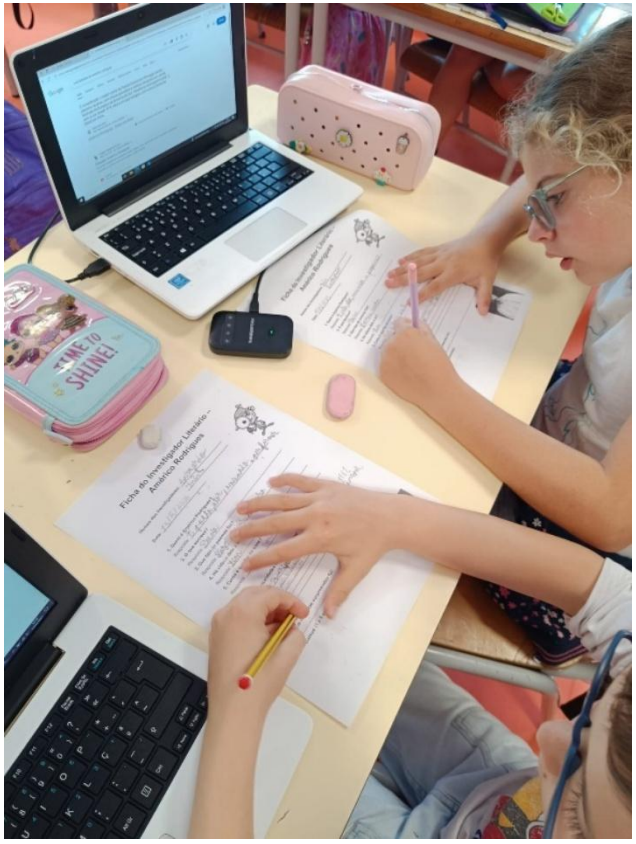
Outras curiosidades que descobrimos:
Nascido e criado no concelho da guarda é lá que frequenta os estudos iniciais.
Publicou vasta obra na área da poesia dramatizada, passando ainda pela crónica.

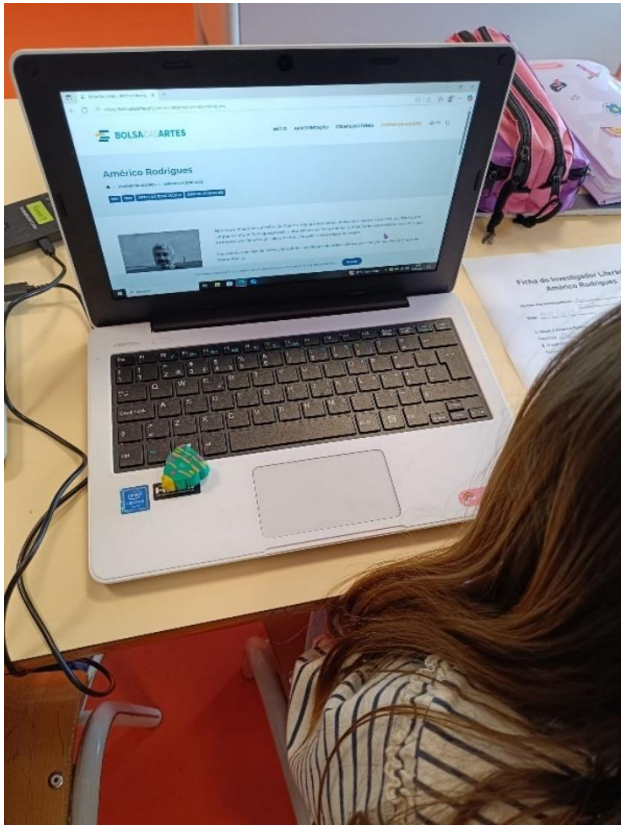
O que mais nos surpreendeu foi:
Ele faz poesia sonora.

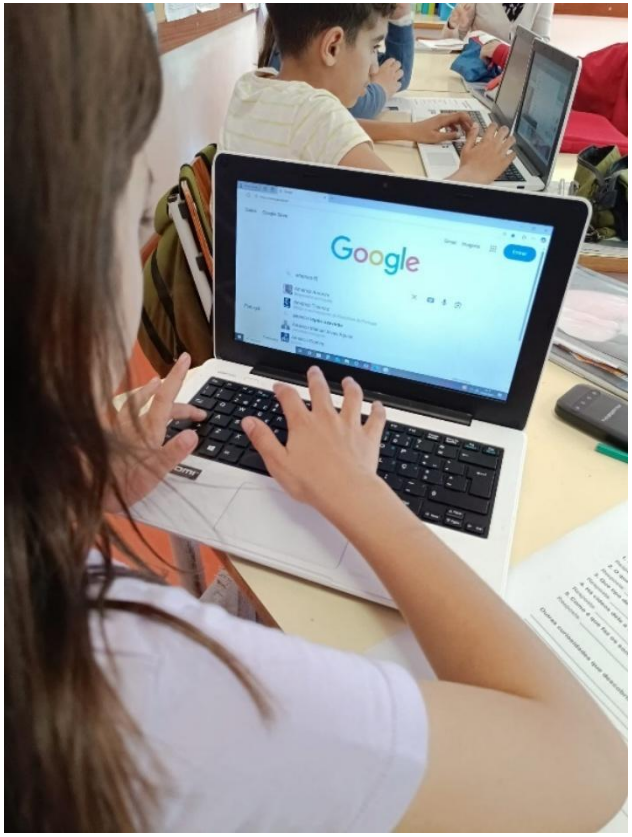
Damos (1 a 5 estrelas):

VOLTAR

Apêndice XXXI– Registo fotográfico da atividade "Vamos conhecer Américo Rodrigues"







VOLTAR

Apêndice XXXII – Grelha "O que já sabemos / O que queremos saber sobre o Américo Rodrigues" e Modelo de Análise de Entrevista

Grelha "O que já sabemos / O que queremos saber Américo Rodrigues"

O que já sabemos	O que queremos saber
• Desde 2019, é diretor da DGARTES • Trabalha a nível experimental com a voz desde 1979 • Nasceu em 1961 • Trabalha com poesia sonora • Para além de livros, ele tem discos gravados • Os sons são feitos com as mãos e com a boca • Nasceu no concelho de Guarda • Foi diretor artístico do Teatro Municipal da Guarda • Recebeu o Prémio Gazeta de Jornalismo Regional • Criou cadernos de poesia sonora • Escreve em jornais e na rádio	• Onde mora? • Qual é o seu nome completo? • Tem filhos? • Trabalha sozinho? • Porque é que faz sons com a boca? • Quantos livros já escreveu? • Só escreve livros infantis? • Na obra "Céu da Boca" existem imagens com caras. Porquê? • Qual é o seu livro mais recente? • Já fez um poema horripilante? • Tem um poema preferido? • Tem alguma obra famosa? • Como é que faz os sons? • Porque é que faz esse tipo de poesia?

Modelo de Análise de Entrevista

Dimensão	Indicadores	Questões
Dimensão pessoal	Nome completo	Qual é o seu nome completo?
	Local de residência	Onde vive atualmente?
	Idade ou ano de nascimento	Em que ano nasceu? Onde nasceu?
Dimensão académica	Formação académica e local de estudo	Realizou estudos superiores? Em quê? Foram importantes para o seu trabalho poético? Estudou poesia sonora? Onde?
Dimensão profissional	Profissão	Qual é a sua profissão atual?
	Condições de trabalho	Trabalha sozinho? Em equipa? De quantas pessoas?
	Cargos e funções exercidas	O que faz como Diretor da Direção Geral das Artes? Gosta desse trabalho?
	Experiência profissional em instituições culturais	O que fazia como Diretor Artístico do Teatro da Guarda? Em que medida foi importante?
Dimensão do trabalho poético	Produção sonora com o corpo	Porque é que faz sons com a boca?

		Considera que o corpo tem um papel central na produção poética? De que forma?
	Utilização de objetos e partes do corpo	Usa outras partes do corpo ou objetos para fazer sons? Quais?
	Tipo de poesia	Como classifica o tipo de poesia que faz? Porque é que faz este tipo de poesia? Porque faz poesia sonora?
	Línguas utilizadas na criação poética	Já criou poemas noutras línguas?
	Relação entre som e a palavra	Enquanto criador, sente que o som antecede a palavra ou que a palavra dá origem ao som?
Dimensão criativa e experiencial	Início do percurso na escrita	Quando é que começou a escrever poemas?
	Locais de escrita	Em que sítio faz/escreve/experimenta os seus poemas?
	Processo criativo	Como surgiu a ideia de criar poemas sonoros?
		Como descreveria o processo de criação de um poema sonoro? Parte de imagens, de palavras, de sons...?
	Envolvimento familiar na criação	Já inventou um poema com a ajuda dos seus familiares ou outras pessoas próximas? Quem?

	Experiências com o público escolar	Já apresentou performances dos seus poemas em escolas? Para que anos letivos? O que destaca dessa experiência?
		Em projetos com crianças, quais foram as reações mais marcantes que observou ao explorar a dimensão sonora da poesia?
	Preferências pessoais na escrita	Tem um poema preferido?
	Obras e diversidade de escrita	Tem alguma obra famosa?
		Quantos livros já escreveu e CDS já gravou?
		Já fez um poema horripilante?
	Obra sonora e gravações	Também grava discos com os seus poemas? Como? Pode descrever este processo?
	Papel da improvisação e da espontaneidade na criação poética	A oralidade é frequentemente associada à improvisação e à espontaneidade. Concorda? Isso está presente no seu trabalho?
Dimensão do impacto educativo da poesia sonora	Contributo para o desenvolvimento da oralidade nas crianças	Na sua opinião, que contributos pode a poesia oral ou sonora ter para o desenvolvimento da oralidade nas crianças?

		Acredita que a poesia pode ser um instrumento para desenvolver a escuta ativa e a atenção nas crianças?
	Gosto pela poesia	Quais são, para si, os elementos essenciais para despertar o gosto pela poesia em contexto escolar?
	Valorização da expressão oral na escola e papel da poesia	Acha que a escola valoriza suficientemente a expressão oral? Que papel poderia ter a poesia nesse contexto?
		Se pudesse deixar uma mensagem a educadores e professores sobre como abordar a poesia com os mais novos, o que diria?

VOLTAR

Apêndice XXXIII –Registo áudio entrevista

Entrevista Américo Rodrigues .mp4

VOLTAR

Apêndice XXXIV - Registo fotográfico processo livro cartonero







VOLTAR

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

DGEstE - DSR Alentejo
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 1 DE BEJA (135021)
Sede: Escola Secundária Diogo de Gouveia (404627)
Rua Luís de Camões - 7800-508 Beja
☎ 284 315 320 | ✉ sa@agr1beja.pt | www.agr1beja.pt

Ficha de Apoio ao Poema

Nomes: Mafalda, Leonor R, Madalena G, Madalena H
Inês Santiago Parrinha

Data: ___/___/___

Nesta ficha, vão explorar formas de transformar o vosso poema mantendo a sua essência. Podem exagerar (hiperbolizar), trocar palavras por outras mais sonoras, brincar com os sons e o ritmo, mas a ideia principal do poema deve continuar presente.

1. O que este poema nos faz sentir?

☐ Divertido ☐ Misterioso ☐ Calmo ☐ Outro: Divertido

2. Que sons ouvimos neste poema?

Sons repetidos:
Acento, assento.

Palavras engraçadas ou que se destacam:
Doutor da mula ruça, senhor doutor das confusões.

Sons inventados (ex: ploft, trrr):
Rh rh, puff,

3. Como vamos transformar o poema?

- Podemos trocar algumas palavras por outras mais sonoras ou exageradas.
- Podemos repetir certas palavras ou sons para criar ritmo.
- Podemos brincar com o tamanho das frases ou com a pausa entre palavras.
- Podemos inventar uma ou duas palavras novas que combinem com o tom do poema.
- Não devemos mudar completamente o tema ou a ideia principal do poema.

4. Primeira linha nova (rascunho)

O cagado não pode perder o cá

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

DGEstE - DSR Alentejo
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 1 DE BEJA (135021)
Sede: Escola Secundária Diogo de Gouveia (404627)
Rua Luís de Camões - 7800-508 Beja
☎ 284 315 320 | ✉ sa@agr1beja.pt | www.agr1beja.pt

5. Palavra ou som que vamos repetir

Ento; mor; ai; eita

6. Este novo poema vai soar mais...

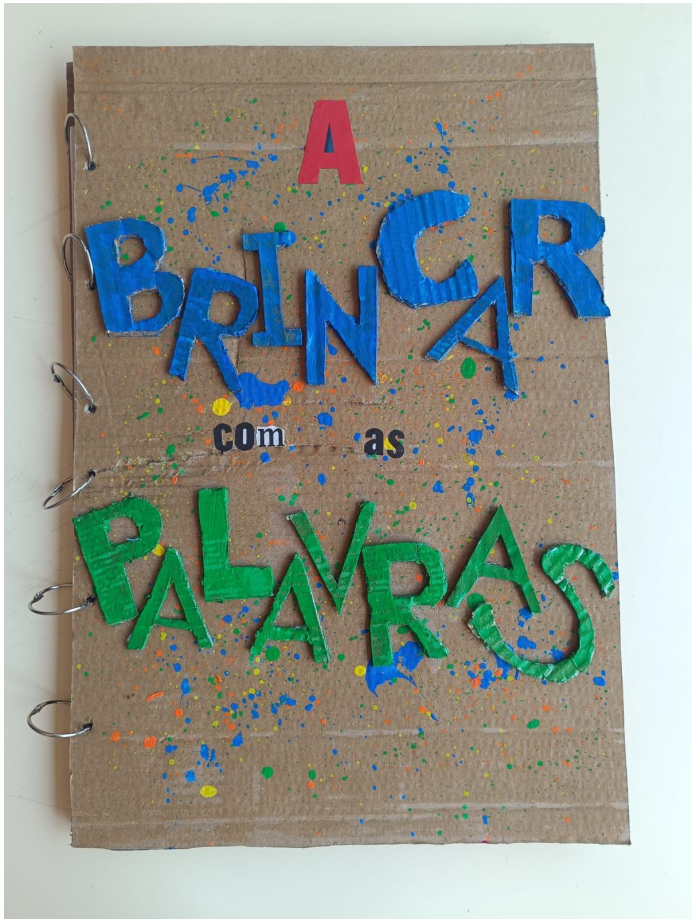
☐ Engraçado ☐ Barulhento ☐ Estranho ☐ Doce ☐ Confuso de propósito

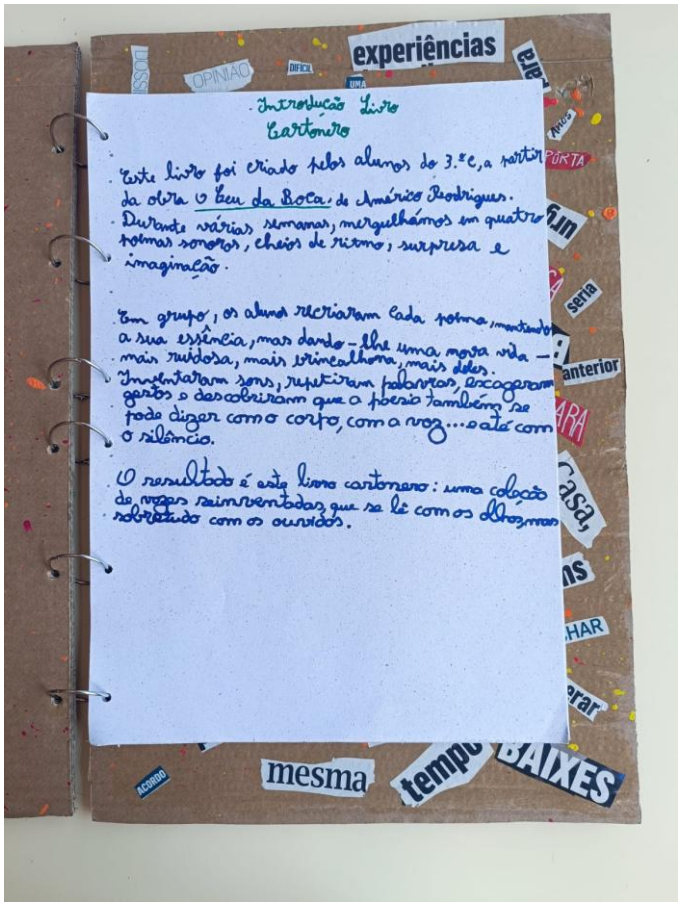
☐ Outro: _____

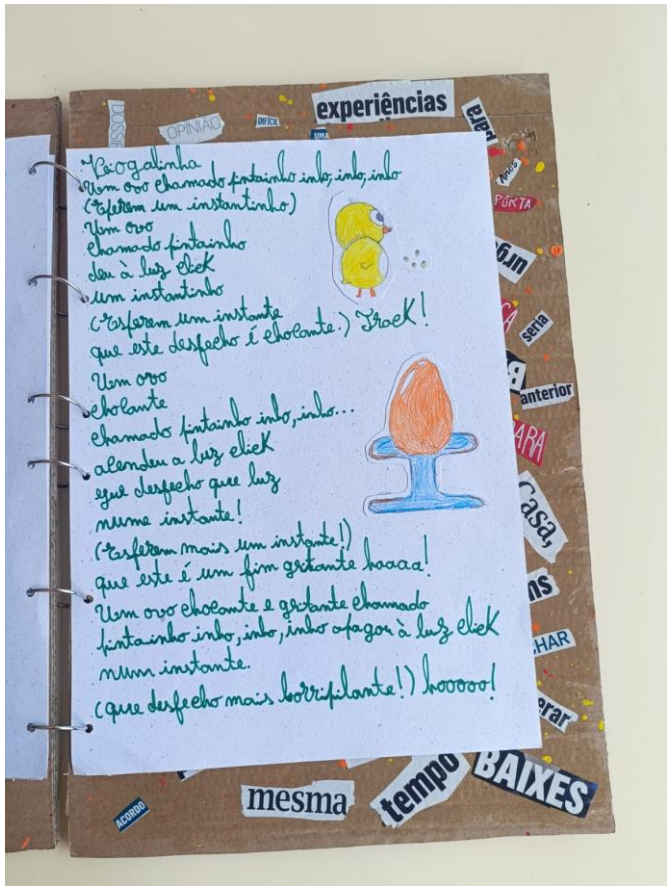
7. Rascunho do novo poema

O cágado não pode perder o cá!
O cágado não pode perder
o acento
O assunto é grave
mas
o acento é aguardado!
O cágado tem que ter
muito cuidado.
Ai cuidado.
Ao cágado se o acento voa
se o acento cai!
Oh se cai!
Quem vai ao ar perde o lugar
— Quem vai ao vento perde o assento —
disse o avô cansado
"Ai o cágado"
e o cágado ficou
muito preocupado o meu Deus
com o acento
e
com o assento
— Um cento de preocupações
senhor doutor das confusões
Vamos lá ver esse acento!
Está muito inclinado para a... direita:
tem... maleita!
Parece estar constipado!
quer que eu tusa, quer que eu tusa?
Tome lá estes comprimidos que acentuam o seu
acento os acentos não se querem oprimidos
querem-se livres como o vento!

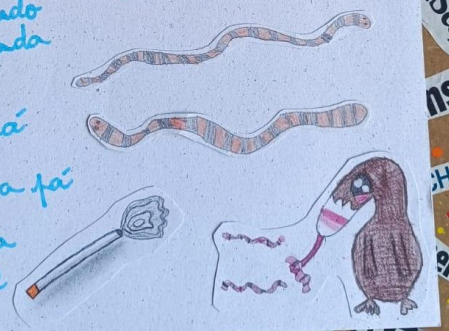
Apêndice XXXV– Registo fotográfico livro cartonero



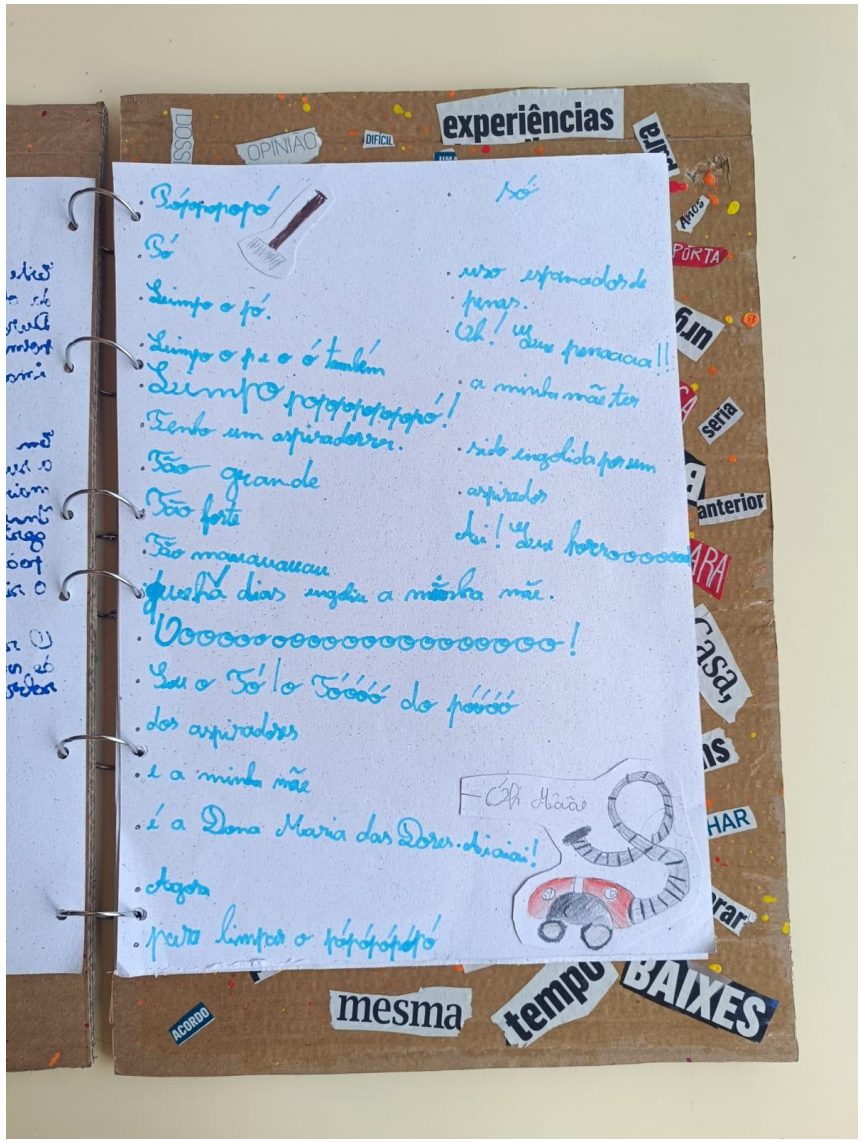




papa-minhocas
papa minhocas
papa cigarras
papa cigarros
papa charutos
papa rapé
papa o pé
que cheira a chulé
papa o braço
papa a papa
papapapapá!
Ah! Papapapapapapapapá!
Papa-tudo
Papa-nada
Não
papa a pá
pá papa a pá
papa o a
papa o e
papa o i
papa o e
papa o o
o oquê?
KO!
Então e o u?
Papapapapapapá!
Papa aqui
papa ali
papa o botão
papa o melão
papa o Paquistão!
Papá Portimão
Papapapapapapá!



O cágado não pode perder o cá!
O cágado não pode perder o acento.
O assunto é grave
mas o acento é agudo!
O cágado tem que ter muito cuidado.
Uf! Coitado.
Do cágado se o acento voa
se o acento cai!
Oh se caiii!
Quem vai ao vento perde o assento
Quem vai ao ar perde lugar
disse o avô cansado
"Ai ó cágado"
e o cágado ficou muito preocupado
Ohmeu Deus!
com o acento


experiências
OPINIÃO
DIFÍCIL
PORTA
seria
anterior
mesma
tempo
BAIXES
ACORDO
Pópopopopó
Pó
Limpo o pó.
Limpo o p e o ó também
Limpo popopopopopopó!
Tenho um aspiradorrr.
Tão grande
Tão forte
Tão mauauauau
que há dias engoliu a minha mãe.
Uoooooooooooooooooooo!
Sou o Tó/o Tóóóó do póóóó
dos aspiradores
e a minha mãe
é a Dona Maria das Dores. Aiaiai!
Agora
para limpar o pópópópópó
só
uso espanador de penas.
Oh! Que penaaaa!!
a minha mãe ter
sido engolida por um
aspirador
Ai! Que horrooooooo
Oh Mããe


Oh mãeeee
Pa Pá
Papapapapapá
Pápapapapapá
Pá Pá
Horripilanteee
Horripilanteee
Horripilanteee
Horripilanteee
horripilante
Ohhhhhhh!

VOLTAR

Apêndice XXXVI – Registo videográfico apresentações performativas

Limpo o Pó.mp4

Um pintainho.mp4

Papa-minhocas.mp4

Cágado.mp4

VOLTAR

Apêndice XXXVII – Grelha de Observação Projeto Final

Aluno	Participa ativamente na criação do poema/livro cartonero	Revela expressividade e intenção comunicativa na apresentação	Coopera com os colegas e cumpre o papel atribuído	Demonstra apropriação dos sons e do texto poético	Notas
A.	+	+	+	+	
A.M.	+	+	+	+	
D.	+	+	+	+	
D.C.	+	+	+	+	
E.	+	+	+	+	
F.B.	+	+	+	+	
F.M.	+	+/-	+/-	+/-	
G.	+	+	+	+	
I.	+	+/-	+	+/-	
J.D.	+	+/-	+	+/-	
J.S.	+	+	+	+	
J.L.	+	+/-	+	+	
J.T.	+	+	+/-	+	
L.G.	+/-	+/-	+	+/-	
L.M.	+	+	+	+	

M.H.	+	+	+	+	
M.F.	+	+/-	+	+/-	
M.B.	+	+	+/-	+	
M.G.	+/-	+/-	+/-	+/-	
M.L.	+	+	+	+	
M.C.B.	+	+	+/-	+	
M.P.	+	+	+	+	
S.P.	+/-	+/-	-	+/-	
S.S.P.	+/-	+/-	-	+/-	
V	+	+	+	+	
L.R.	+	+	+	+	

VOLTAR

Apêndice XXXVIII – Transcrição Entrevista Américo Rodrigues

Criança: Olá, Américo Rodrigues! Importava-se responder a algumas questões?

Criança: Quando é que começou a escrever poemas?

Joana: Quando é que começou a escrever poemas? É a primeira pergunta.

Américo: O poema? Os Poemas? Poemas, está bem, mas se calhar para eles interessa mais quando comecei a escrever poemas.

Aos seis anos, foi uma professora que me incentivou a escrever. Eu sei mesmo o poema que escrevi e tudo, não vou dizê-lo aqui. Mas era um poema sobre um carrinho, um carrinho que o meu pai me tinha oferecido. O meu pai vivia na Alemanha e trouxe-me um carrinho de fricção, acho que se chamam assim, de fricção. E eu escrevi um poema sobre esse carrinho, e foi o início de um trabalho de escrita até agora, ou seja, eu escrevo regularmente, em geral escrevo todos os dias, mas as coisas que escrevo, nem sempre são publicadas. O que é publicado é uma seleção, muito rigorosa, no meu caso, do que eu escrevi. Ou seja, eu escrevi na escola primária o primeiro poema. Depois fui escrevendo sempre de forma regular. Às vezes poemas, outras vezes teatro, outras vezes crónicas, às vezes trabalho jornalístico, às vezes trabalho literário, mas escrevo sempre, aliás ando sempre com um caderninho, é pena eles não verem, mas é um caderninho onde escrevo tudo…. Escrevo poemas, olha, aqui está um texto teatral, agora faço desenhos também, que as crianças iam fazer também. Colo objetos, colo envelopes…aqui este diz, contém essência de poesia e extrato de som selvagem e é um envelope, está fechado, portanto não podemos abrir.

Joana: Pronto, não se abre.

Américo: Ou seja, desde sempre, convidava os seus alunos a escreverem também, a começarem a escrever e a terem gosto em escrever.

Joana: Obrigada.

Criança: Realizou estudos superiores? Em quê? Foram importantes para o seu trabalho poético?

Américo: Está muito elaborado. Sim, eu tirei um curso de língua e cultura portuguesas e depois fiz um mestrado, não sei como é que se diz para as crianças, fiz uma especialização, um mestrado em ciências da fala. Agora, não fiz isto na idade que é habitual. Sim, porque eu abandonei o ensino no equivalente ao 12º ano, por causa do teatro. Eu interessei-me exageradamente pelo teatro e, portanto, saí da escola tradicional convencional, para me dedicar a aprender teatro. Fiz muitos cursos e fui, inclusivamente, para a França fazer um grande estágio com uma pessoa que me influenciou muito, que se chama Catherine Dasté, e eu digo isto porque faz uma ligação com o meu interesse pelo som. Era um curso de teatro, mas ela, sobretudo, trabalhava poemas, valorizando os aspetos sonoros dos poemas, em geral, de poetas surrealistas, e, portanto, trabalhávamos o som daqueles poemas. É por isso que, para mim, foi também muito importante. E ela tinha uma companhia de teatro para crianças onde não utilizava nem o francês nem o português, mas só línguas inventadas.

Joana: Ah, incrível.

Américo: É por isso que eu a refiro, porque é talvez foi o grande contributo para eu depois fazer um percurso diferente.

Joana: Teve uma grande influência.

Américo: Sim, teve uma grande influência. Catherine Dasté… é de todos os níveis. Portanto, eu abandonei o ensino normal para me dedicar a aprender teatro. Teatro, mímica, música, cinema, cinema de animação. Eu queria saber tudo nessa altura. E depois passei a trabalhar nessa área. Eu fazia aquilo que se chama "animação cultural". Tornei-me animador sociocultural. E trabalhei profissionalmente nisso durante anos, andando de terra em terra a fazer curso de iniciação ao teatro, a projetar cinema, a fazer ateliês de construção de marionetas, tudo, fiz tudo. Portanto, trabalhei para um organismo que agora já não existe, chamava-se FAOJ, Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, o antecessor do Instituto da Juventude, e depois numa câmara municipal, na cidade de que eu sou natural, que é a Guarda. E depois tornei-me ator, encenador, também dramaturgo, porque escrevia os textos do teatro e fiz esse trabalho complementarmente à Câmara, ao trabalho na Câmara. Na Câmara, eu era técnico profissional de cultura, e a certa altura voltei a estudar. Ou seja, fui estudar para a universidade que é perto da minha terra, que é a Universidade da Beira Interior, e depois o mestrado fiz em Aveiro. Mas verdadeiramente, para mim, foi uma espécie de certificação de competências, porque, em alguns casos, e em relação aos meus colegas, que eram jovens, eu estava mais informado.

Joana: Tinha mais valências também. Por causa da experiência que teve.

Américo: Exato, da experiência, da via profissional. Mas eu fui uma daquelas pessoas zangada com a escola. Atenção, eu na escola escrevia nos jornais, fundei inclusive, jornais escolares e escrevia coisas terríveis. Um dos artigos que me lembro, porque foi alvo de muita contestação e polémica lá na escola, no liceu da Guarda, o artigo chamava-se "Escola Asfixiante e Domesticadora". Ah, pois é. Portanto, correspondia à via de sair para ir atrás do teatro, por assim dizer, mas, ao mesmo tempo, eu achava que a escola não correspondia ao que eu esperava fazer na vida. Não desenvolvia competências criativas. Eu nunca quis ser ou ator ou cineasta, eu queria ser tudo, todas as coisas e, portanto, a escola não correspondia a esta vontade. E eu era muito contestatário, fui presidente da Associação de Estudantes vários anos, andava lá num grupo que se chamava "Núcleo de intervenção cultural" e tínhamos um jornal, um grupo de teatro, um grupo de cinema, chamava-se, maravilhosamente "Grupo de Dinamização Crítica do Cinema", éramos todos muito jovens, interessados nas coisas. E, portanto, só voltei muitos anos depois a estudar formalmente. Eu sempre estudei, mas não estudava numa escola. E pronto, é isso para responder à criança.

Joana: Pronto.

Criança: Estudou poesia sonora? Onde?

Américo: Onde é que se estuda poesia sonora? Eu não andei no curso das materialidades da literatura. Eu não estudo. Estudo sim, na medida que se pode estudar aprendendo com outros e ouvindo e lendo. Isso é o meu estudo, nesse caso não há um curso, não há um curso de poesia sonora. Há aquele curso de doutoramento de materialidades da literatura, mas já é trabalho de investigação em relação à poesia sonora. Não há nenhum curso onde se ensine como fazer poesia sonora.

Ora, eu sempre me interessei pela poesia e sempre me interessei pela música. E, portanto, a certa altura apareceu muita informação sobre cruzamentos entre a música e a poesia. E também ouvia muitas pessoas a declama. Também sempre tive curiosidade em relação a isso, mesmo que depois não gostasse da forma como aquelas pessoas liam ou interpretavam aqueles textos. Mas, sempre me interessei muito pela palavra dita. Houve uma altura que também fazia rádio, declamava poemas, lembro-me de ter feito recitais sobre poesia erótica, a partir de uma antologia da Natália Correia. Sempre me interessei pelo teatro e isto da poesia sonora surge complementarmente.

Comecei a fazer improvisação também vocal, ou seja, sem usar nenhuma palavra em português, sons, onomatopeias, sons guturais, sons que o aparelho fonador pode produzir, que não são

convencionais. E, portanto, a poesia sonora apareceu naturalmente naquele trabalho que eu fazia, que tinha muito a ver com o teatro, com voz. Eu explorava muito as questões ligadas à voz e, portanto, depois comecei a interessar-me.

Mas foram os outros que definiram que o que eu fazia era poesia sonora.

Joana: Ah, ok.

Américo: Acho que o primeiro outro dia encontrei um programa e o que dizia era "vozes viscerais". O primeiro programa era assim que, pelos vistos, eu me apresentava, que fazia vozes viscerais. Ok. Pronto.

Joana: E onde é que foi? Como é que foi?

Américo: Foi na Guarda e também na Covilhã, no âmbito de umas atividades de uma oficina musical da Beira Interior, mas que promovia um festival que chamava "Ó da Guarda", que também era na Guarda, apesar de esta entidade ser da Covilhã, mas fazia-se na Covilhã e também na Guarda. Fiz, uma vez, uma banda sonora só com voz para uma peça inacabada do Fernando Pessoa, chamando-se "Tinú". E eu fiz uma banda sonora só com voz e era acompanhado por piano. E depois, participei também em improvisações vocais e isso começou a aparecer naturalmente eu a fazer uns temas que ninguém, os meus amigos, não sabiam classificar. Não sabiam... há um que ainda agora diz que é a "música do Américo." Não sabiam definir isto, porque não era propriamente poemas convencionais, poemas literários, não era propriamente isso. Em alguns casos era manifestamente radicalmente diferente, não utilizava línguas conhecidas e depois, a certa altura, não sei porquê, era preciso outro amigo para me lembrar, mas o que eu fiz foi para um investigador, foi enviado um investigador brasileiro e outro italiano. Um já morreu, chamava-se Philadelpho Menezes.

Professora Sandra: O Philadelpho, claro.

Américo: Sim, o Philadelpho Menezes, professor de semiótica, na Universidade Católica de São Paulo. E outro era o Enzo Minarelli, que era só na altura, o Papa destas coisas que chamamos de poesia sonora. Agora eu já não o vejo como Papa. Mas a verdade é que eu enviei-lhes, muito provavelmente motivado por alguém, porque eu não me lembro de quem, mas enviei-lhes um...

Professora Sandra: O Rui Torres não terá sido?

Américo: Não, não, eu não conhecia o Rui Torres, nem o Portela, nem nada. Conheci o Zé Alberto Ferreira. Mas julgo que não foi ele. Isto também não interessa. Ou seja, a verdade é que, eu enviei um CD, que gravei e que só existem 50 exemplares e, portanto, já está esgotado há muitos anos e eu não autorizo cópias. Porque o Nuno Neves, já tentou que eu fizesse uma cópia. E que se chama Pó, Lâminas e Lixo. E é um que só tem 50 exemplares. Eu só tenho um. Mas não quero que se copie aquilo. Mas foi aquilo que enviei àquelas pessoas. E de lá tive ecos maravilhosos. A reação do Philadelpho Menezes não podia ser mais entusiasta. E a do Minarelli não podia ser mais exagerada, porque disse: "Américo Rodrigues inventou a poesia sonora portuguesa". Na sequência dos experimentalistas, que não tinham trabalho sonoro, trabalho visual, e agora apareceu um Lusíada, pois ele utilizava esta "coisa" do Luso. "O Américo Rodrigues inventou a poesia sonora em Portugal." E o Philadelpho Menezes dizia que eu dei um contributo, porque já havia exemplos no Brasil.

Joana: Pois.

Américo: Mas foi muito entusiástico, aliás, depois quando teve que se fazer uma primeira obra minha, eu convidei essas duas pessoas a escrever. Porque eram aquelas que tinham, de alguma forma, validado e que tinham começado a usar o conceito de poesia sonora em relação àquilo que eu fazia. Porque a certa altura eu achava que era improvisação vocal.

Joana: Não necessariamente poesia sonora, não era?

Américo: Pois, mas eles depois explicavam porque é que era, porque havia um guião, porque havia um sentido, mesmo que depois resvalasse para ausência de sentido, mas havia uma estrutura implícita, às vezes não explícita. Mas isso é técnico já, dessa área, que não é uma coisa que eu domino. Eu sou o criador. Pronto. Mas respondi à menina?

Joana: Respondeu.

Criança: Em que sítio faz, escreve, experimenta os seus poemas?

Américo: Ai, deixa-me lá pensar aqui. Faz, escreve. O quê?

Joana: Em que sítio faz, escreve, experimenta os seus poemas? Em que sítio faço? Em muitos sítios. Mas em casa, às vezes em auditórios, em teatros, mas os poemas sonoros existem, por exemplo, em elevadores, em sítios, em coretos, em túneis, em cima de uma sé catedral e depois na montanha, portanto a poesia sonora pode ser feita em todo o lado, mas só existe quando eu lhe der voz, não existe no papel, existe no ato da produção da voz aí é que se torna sonora.

Joana: Aí é que se torna a poesia sonora, exatamente.

Criança: Como surgiu a ideia de criar poemas sonoros?

Américo: Já expliquei. Já expliquei, tenho que explicar outra vez?

Joana: Não, não.

Criança: Como se descreveria um processo de criação de um poema sonoro? Parte da imagem, das palavras ou dos sons?

Américo: Como se descreve o processo de criação de um poema sonoro? Parte da imagem, de palavras ou de sons? Que grande pergunta!

Joana: Aqui estão algumas perguntas que vêm das crianças e algumas perguntas que vêm da minha parte.

Américo: Esta é sua!

Há formas diferentes, mas aquilo a que chamam mesmo poesia sonora tem um conceito de base. Ou seja, eu defino que quero tratar este tema ou partir desta palavra ou deste conceito. Portanto, há um conceito e há a criação de um guião, mesmo que seja depois desenvolvido. Um guião é sempre a base para alguma coisa. Ou seja, há uma base. Esses são mais claramente identificados com poesia sonora. Mas há poemas sonoros que eu construo no ato. Ou seja, é uma espécie de composição instantânea. Estão a ser produzidos naquele momento. Não há guião nenhum. Estão a ser inventados no ato de estarem a ser ouvidos por outras pessoas. E, portanto, há poemas sonoros muito diferentes. Respondendo a essa pergunta, também, no passado usava palavras. Mas, ultimamente, uso grafismos, linhas e coisas do género, porque é muito estimulante para mim. Por exemplo, um risco que tenha uma correspondência sonora, vocal, e, portanto, faço isso também ultimamente, até colando objetos para os entender como uma espécie de partitura, para depois serem produzidos vocalmente. Mas poemas sonoros só existem no ato de serem ouvidos, de serem produzidos e ouvidos. O resto são guiões, são partituras, são apontamentos, são conceitos, são descrições, não são ainda o poema sonoro.

Criança: A oralidade é frequentemente associada à improvisação e à espontaneidade. Concorda? Isso está presente no seu trabalho?

Américo: Está, está. Tenho uma preocupação clara com oralidade. Tenho uma preocupação clara com oralidade. Como eu venho também do teatro, dou muita importância à voz e ao contar histórias. Aliás, fiz também um trabalho de contador de histórias, isso é algo que está presente muito no meu trabalho e depois até, de alguma forma, estudei o assunto. Quando fiz aquele mestrado em Ciências da Fala, a tese era sobre: Como é que as emoções estão presentes no ato de falar, nos atos de fala. Portanto, como é que as emoções influenciam a fala e isso para mim é uma prioridade. A oralidade é predominante, até na maneira como eu estou no dia-a-dia. Se me perguntassem se gostava mais de escrever ou de falar, a verdade é que eu gosto mais de falar. Mas a poesia sonora não é só falar, não é só falar, não é só comunicar, não é só emissor-receptor e com coisas que ambos, portanto, com códigos que todos dominemos. Não, porque eu invento outras línguas e uso outros sons que não são sons...

Joana: …convencionais.

Américo: Exato, não são sons que tenham significado direto. Portanto, a oralidade permite também a construção de novas histórias, de novas narrativas, porque é o espectador, ou neste caso, o ouvinte, que vai construir essas narrativas, se tiver necessidade de histórias, de narrativas. Pode não ter. É mais difícil encontrar, mas há espectadores que não querem perceber tudo. Querem sentir, querem ouvir e não estar a perceber. Estou a dizer isto porque eu às vezes fazia, contava, era convidado para contar uma história mas sem usar a língua portuguesa, sem dizer: "Era uma vez, etc". Ou seja, contar através da voz, mas não utilizando nenhuma língua. Nenhuma língua reconhecida. E a verdade é que depois ficávamos a discutir o que é que eu tinha contado e era verdadeiramente interessante.

Joana: As várias perspetivas, não é?

Américo: Sim, sim, porque as pessoas diziam: "Pois, aquilo passava-se numa selva africana. E depois, estava lá um feiticeiro com aquilo. E depois veio ali, acho que era um pássaro."

Joana: E outra pessoa dizia uma coisa totalmente diferente, se calhar. Eu senti muito isso na exploração dos poemas com as crianças.

Américo: Isso é maravilhoso. Agora, outra coisa, não me pergunte qual era a minha narrativa. Às vezes era muito diferente. E outras vezes não existia.

Joana: Deixando assim também liberdade e criatividade a quem ouvisse.

Professora Sandra: A fala é isso mesmo.

Criança: Porque é que faz sons com a boca?

Américo: Esta é uma pergunta difícil. Olha, porque a boca tem o aparelho fonador, o aparelho. Ou seja, não é só a boca, é o céu da boca. Eu adoro o céu da boca. A língua, esta gruta que há dentro da boca, estes canais todos que existem no nosso corpo, produzem sons, mas eu não faço só sons com a boca. Faço sons com os lábios. Faço sons com as mãos…

Joana: Isso é para uma próxima pergunta.

Américo: Ok, muito bem.

Criança: Considera que o corpo tem um papel central na produção poética? De que forma?

Américo: O corpo fala, o corpo faz sons. Não sei se estamos a falar mesmo do corpo físico.

Joana: Sim, pode ser.

Américo: Sim, nós podemos fazer muitos sons, muitos barulhos e muitos ruídos. Eu gosto de ruídos e gosto de sons que me surpreendam. E o corpo tem essas possibilidades de fazermos sons para

além de falarmos com os outros, para além de usarmos palavras, não é? Fazemos muitos ruídos, ruídos que até nos surpreendem. Ruídos com os lábios, com o nariz, com tudo, e batendo também, claro, se for caso disso, batendo com as mãos no corpo, as mãos nas mãos, as mãos no nariz, as mãos na boca, há muitas possibilidades sonoras que o corpo tem. Normalmente somos habituados a não fazer isso. Ou seja, a fazermos só o elementar, que é usar palavras para comunicar com os outros.

Criança: Usa outras partes do corpo ou objetos para fazer sons?

Américo: Não percebi a pergunta ao início.

Joana: Usa outras partes do corpo para fazer sons ou outros tipos de...

Américo: Sim, eu durante muito tempo também usava brinquedos, daqueles que todas as crianças usam, e para além de fazer sons usando a voz, usava também barulhos e instrumentos que eu não sabia tocar, de propósito, Ou seja, para tirar outros sons, para fazer sons que quem toca muito bem, em geral, não faz, nem quer fazer. Ou seja, tenho sempre uma ideia de curiosidade e de exploração, tudo o que uso… de descobrir novas coisas, de estar para além daquilo que já conheço, ou seja, inventar, inventar. Acho que era o Manuel António Pina que tinha um livro que chamava o "Pássaro da imaginação". Basicamente é isso. A imaginação é um pássaro. E, portanto, eu estou sempre, sempre a querer voar, descobrir, descobrir outras coisas. E, portanto, desafio-me a mim próprio. Eu já fiz até performances bastante arriscadas, sinceramente, bastante arriscadas porque devia beber água e não estava a beber ao mesmo tempo. É preciso hidratar as cordas vocais e desafiar-me, desafiar os limites do corpo. Que, por exemplo, houve uma altura que conseguia articular palavras na inspiração. Gosto, mas é uma coisa muito difícil de fazer.

Joana: Até pode ser um bocado sufocante, não é?

Américo: Sim, e o desgaste das cordas vocais, parece que não é natural.

Joana: Pois, exato.

Américo: Mas também gosto de trabalhar com a respiração, com a simples respiração. A respiração também produz som. E brincar com isso, com sons que... Ah, mas agora gostei de ter encontrado esta palavra do brincar, já que estamos a tratar com crianças. Eu gosto muito de brincar, gosto muito do jogo, desta ideia de nos divertirmos, de fazer coisas sem que haja uma explicação racional para fazer. Brincar por brincar. A palavra do brincar… já que estamos a tratar com crianças, eu gosto muito de brincar. Gosto muito do jogo, desta ideia de nos divertirmos, de fazer coisas sem que haja uma explicação racional para fazer. Brincar por brincar. Divertimo-nos, criamos outros mundos, outras ideias. Ou seja, esta ideia de brincar e a ideia de jogar está muito associada à maneira como eu faço performance, por exemplo.

Criança: Porque é que faz este tipo de poesia?

Américo: Olha, não sei. Aconteceu que eu comecei. Um dia eu estava num ensaio de teatro e comecei a fazer, assim, uma voz. "AHHHHH", qualquer coisa do género. E a partir dali fui explorando, indo mais longe, a dizer, não só o "A". Também há "E", depois há graves, agudos, prolonga-se o som, a partir de uma letra, por exemplo. Foi assim, deve ter começado naturalmente. Porque a minha mãe conta-me que eu cantava nas ruas. Eu não sei cantar nenhuma canção. Atenção, eu nunca canto nenhuma canção porque não tenho essa competência. Mas farto-me de cantar. Inventava as canções. E daquelas que passavam, por exemplo, na rádio ou na televisão, eu dizia o primeiro verso daquilo e depois dizia outras coisas que inventava. Outras palavras e trocava tudo. Eu nunca soube cantar normalmente. Portanto, talvez tenha acontecido naturalmente.

Joana: Uma questão exploratória, não é?

Américo: Claro, mas desde miúdo. Porque eu andei sempre a fazer coisas assim. Aquilo que chamavam a música do Américo.

Professora Sandra: Mas nunca estudou música, pois, não.?

Américo: Não, não, não. Nada. Apesar de haver coisas que têm a ver com técnicas associadas à música étnica de outros países, de eu ter aprendido e, a certa altura, eu conseguir fazer coisas que não têm muito a ver com a nossa cultura e a nossa maneira de cantar. Mas eu conseguia, por processos de imitação, que depois transformava logo numa transgressão. Porque eu não queria fazer como aquelas pessoas. Mas eu tenho uma curiosidade enorme sobre as coisas étnicas associadas ao canto e ao uso da voz em muitos povos e muitas culturas. Agora, ando muito seduzido pelo Arzebeijão, que tem uma maneira de cantar maravilhosa. Maravilhosa. Não consigo descrever. Ou seja, interesso-me por as tradições musicais de diferentes povos. E, em alguns casos, incorporo isso depois nas minhas apresentações ou nos discos.

Joana: Ok.

Criança: Já criou poemas noutras línguas?

Américo: Já. Muitas línguas. Em português, em francês, em inglês, italiano... E quase não conheço essas línguas. Mas é o som. O som do italiano. O som do inglês. E de outras. Mas também, nos meus discos, até inventei outras línguas. Que não têm nome, por isso. E, noutros casos, inventei mesmo línguas e dei-lhe um nome. Fingindo que elas são línguas que são faladas em países muito distantes, que ainda não conhecemos. Ainda não vêm nos mapas. E, portanto, sim, já inventei muitas línguas. Ainda agora, aqui para um livro, inventei uma língua que é a língua das tartarugas. Ouvi uma tartaruga, demoradamente, e depois escrevi palavras usando a língua das tartarugas.

Criança: Enquanto criador, sente que o som antecede a palavra ou que a palavra dá origem ao som?

Américo: Essa aí é uma coisa... No início, acredito que fosse o som. Depois descobriram-se as palavras. Sentidos para as coisas. Mas como é que se explica isto? Bem, eu acho que, no início, nós fazemos sons. Os bebés produzem aqueles sons. Todos, maravilhosos. Eu também já fiz de bebé. Ou seja, já fiz apresentações a fazer só aqueles sons de bebés. O problema é que me deixo rir a meio. Mas adoro os sons dos bebés. E vocês estão a perceber que as palavras entendíveis por todos, percetíveis, só vêm depois. Portanto, acho que, no início, é grande confusão dos sons e da exploração dos sons. Os bebés estão a descobrir que, respirando e pondo a língua em determinada posição, fazem este ou aquele som. E depois, mais tarde, são educados para as palavras. Para comunicarem com os outros. De qualquer forma, há povos que ainda comunicam através de sons. Só. E que não existem palavras como nós as consideramos. Ou seja, não existe aquela ideia da dupla articulação de significante e significado. Há povos que falam só com estalidos. E ainda, outro dia, estava a ver também que há um povo, num sítio remoto da China, que os miúdos que nascem lá, as meninas e os meninos que nascem lá, não têm uma palavra para definir o seu nome. Não se chamam Bruno, ou Hugo, ou Maria. Não. Têm melodias associadas ao nome. Portanto, uma pessoa de lá pode chamar-se "lalalatatatá"

Joana: Maravilhoso.

Américo: A mãe define uma melodia para o seu filho. Uma melodia. Não é uma palavra. É engraçado, não é?

Joana: É muito engraçado

Américo: Eu vou meter isso num texto meu, porque acho interessante isso.

Criança: Tem um poema preferido?

Américo: Gosto muito da história de um caracol. Que anda muito. Porque me permite fazer assim: "Era uma vez…" É este, é aqui. Ah, mas não é este. Não, não é do caracol. É um que demora muito tempo a ser dito. Não é deste livro, acho eu. Ou seja, é um... Ah, é este. É este. É uma lagarta. Eu fazia assim. "Sou uma... Lagarta… Ou seja, eu chegava a dormir aqui. A fingir que dormia, claro. Pronto, é este.

E mais?

Criança: Já apresentou performances dos seus poemas em escolas? Para que anos letivos? O que destaca dessa experiência?

Américo: Já fiz para escolas a convite de professoras do sítio onde eu vivia. Acho que só fiz mesmo na Guarda. Para escolas mesmo, acho que só fiz na Guarda.

Joana: Qual é a reação?

Américo: Em geral, as crianças gostam. E num caso, os professores não gostam.

Joana: Porquê?

Américo: Porque eu tenho um livro, um livro polémico, vocês depois usam isto ou cortam, mas que é aquele livro "A lontra é um pouco tontra." Porquê? Porque é um livro sobre um assunto tabu, que é a sexualidade. E as professoras mais conservadoras acham "Agora vem aqui a dizer isto"... São os animais, a gostarem uns dos outros, a apaixonarem-se uns pelos outros, a fazerem amor e, noutros casos, a separarem-se. Também. E depois há associações diversas. Há espécies diferentes, géneros diferentes que se apaixonam e, como sabemos, há pessoas que não gostam desta diversidade. E acham que isto não é um tema para crianças. E eu fui, naquela altura, em que se apresentou o livro, para aí a dez escolas e as crianças ficavam a discutir aquilo e a dizer "¡Isto também aconteceu, o meu pai também se separou da minha mãe". E a entenderem aquilo e a assumirem que aquilo tudo faz parte da sua própria vida. Mas os professores, as professoras mais retóricas a dizerem que isto não é tema para eles. Mas não há nada, não há nenhum palavrão. Não há nada. É o tema mesmo.

Joana: É o tema.

Américo: É possível fazer educação sexual pelo Tik Tok, não é? Pois, se calhar. Nós não iríamos falar disso de qualquer maneira. As reações é que podem ser diferentes. Há professores que gostam bastante e outros que não gostam da temática.

Joana: Sim, não é necessariamente a abordagem da poesia.

Américo: Não é desta coisa sonora, porque isso pode até ser divertido. Pronto, é isso. É mais relativamente aos temas.

Criança: Em projetos com crianças, quais foram as reações mais marcantes que observou ao explorar a dimensão sonora da poesia?

Américo: Bem, eu já fiz apresentações em que peço às crianças também para fazerem todos os barulhos e todos os sons que vêm nos textos. E agrada-me muito isso. Por exemplo, se falar do som do mar, todos fazemos o som do mar. Todos. Se tratamos de uma trovoada, todos fazerem a trovoada. Tudo isso e cada um poder contribuir à sua maneira. Com a sua voz. As vozes são todas diferentes. Com o seu ritmo. Com o seu volume de som. Portanto, eu gosto muito quando os poemas se tornam coletivos. Porque, no fundo, o poema sonoro que depois está ali a ser feito é de todos. Já não é só meu. Foi transformado em algo coletivo.

Criança: Na sua opinião, que contributos pode a poesia oral ou sonora ter para o desenvolvimento da oralidade nas crianças?

Américo: Eu acho que pode dar um grande contributo mesmo. Perguntem à vossa professora, que ela já sabe isso tudo. E sim, claro, para vocês articularem melhor as palavras, porque as preocupações com o som vão também para a preocupação com as sílabas, com dizer bem as palavras de forma clara, que todos ouçamos todas as coisas que as palavras nos dizem. Todos os sons, que seja tudo claro, percetível, ou seja, que os outros entendam o que estamos a dizer. E esse treino com a voz permite melhorar, como sabem, há crianças envergonhadas e que podem melhorar isso, não é? Ficarem mais à vontade. Há algumas que entram às vezes numa espécie de pânico de falar em frente dos outros.

Se treinarem isto, a respiração e a articulação das palavras, melhoram. Quer dizer, há aqui muitas vantagens, mas a perguntem é à vossa professora.

Joana: O que acontece, pelo menos, em contexto pré-escolar, trabalha-se a oralidade e é suposto trabalhar-se a oralidade. No entanto, vamos para um contexto em primeiro ciclo e é completamente deixada de lado, dando sempre prioridade à leitura e à escrita.

Américo: Mas na leitura pode-se treinar a oralidade.

Joana: Claro, claro, claro, sim. Mas é isso, é um bocadinho deixada de lado. E senti isso que o Américo estava a dizer. Senti mesmo isso que as crianças com mais receio de falar em público, naquele mês e meio de intervenção, houve um progresso enorme.

Américo: Ok. Então e mais?

Criança: Acredita que a poesia pode ser um instrumento para desenvolver a escuta ativa e a atenção das crianças?

Américo: Sim, claro que sim. A mim interessa mais responder às crianças. Porque se você já sabe, só quer confirmações da minha parte. Não é? De alguma forma, já respondi esta.

Joana: Sim, sim, respondeu.

Criança: Quais são, para si, os elementos essenciais para despertar o gosto pela poesia em contexto escolar?

Américo: Não tenho uma teoria à volta disso, mas, tendo em conta o que estivemos aqui a falar, eu acho que a leitura em voz alta, a escrita… ou seja, convidar as crianças a escreverem sobre determinados temas, introduzir a ideia de jogos com palavras e depois que se transformam em jogos com os sons, tudo isso vai despertar a curiosidade para os livros e para a leitura. Eu acho que, às vezes, estes assuntos em sala de aula são tratados de uma forma um bocadinho chata e, portanto, não desperta o prazer da leitura em voz alta, que é a que eu prefiro, da descoberta dos textos e das mensagens dos textos, da história, quando a prioridade devia ser à imaginação e à criatividade, sermos, portanto, muito mais criativos, muito mais imaginativos e estarmos sempre a descobrir, ou que as aulas fossem, por exemplo, uma descoberta contínua de coisas que ainda não sabemos e experimentarmos tudo, e de certeza que, quando fôssemos adultos, estávamos mais curiosos em relação ao mundo e sabíamos interpretar melhor o que acontece no mundo.

Joana: Acho que faltam só duas perguntinhas.

Criança: Acha que a escola valoriza suficientemente a expressão oral? Que papel poderia ter a poesia nesse contexto?

Américo: Eu acho que a escola poderia valorizar mais esta dimensão do som das palavras. As aulas seriam mais dinâmicas e mais participadas por todas as crianças. A questão não é só na sala de aula. A sociedade valoriza muito a explicação, a inteligência, a razão. Quando em equilíbrio, devia valorizar também os outros aspetos emocionais, do prazer, por exemplo, da intuição. E não só a razão. Ou seja, a imaginação. Tudo isso que já falámos atrás. Mas parece que queremos sempre entender tudo quando devemos, sobretudo, sentir. Ou seja, desenvolver a sensibilidade, a sensitividade. E isso é algo que se treina. Se repararem bem, também treinamos muito pouco na sala de aula os aspetos do cheiro, os aspetos do tato. Só nos preocupamos, sobretudo, com a inteligência.

Criança: Se pudesse deixar uma mensagem a educadores e professores sobre como abordar a poesia com os mais novos, o que diria?

Américo: NADA!

Joana: Pronto, tudo bem, eu aceito!

Américo: Posso fazer isto em forma de poema sonora, que é a partir da palavra "Nada" ficar aqui com nuances que lhe dão pistas a si sobre a utilização, mas não vou fazer. NADA, nada, nada, nada, NA-DA. Nadar. É preciso nadar sobre estes assuntos. Por atitude, não gosto muito de atitudes de receitas, de indicar, não sou um teórico, sou sobretudo da parte criativa, prática e portanto, também tudo o que eu dissesse seria vulgar. Vocês têm especialistas, portanto recorram aos especialistas. Por eu trabalhar neste ramo, tenho que confirmado que nós queremos que os atores tenham projetos conceptuais e formulações teóricas e eles não têm e são excelentes como atores. São criadores. E é o meu caso, em princípio eu serei competente a dizer coisas do que faço, só faltava não ser competente….

Joana: A dizer o que faz…

Américo: porque é intransmissível, ou seja, só eu é que faço o que faço. Essa é outra coisa, o que eu faço como poemas sonoros não é transmissível, eu sou o criador e o intérprete das coisas. O outro fará outra interpretação, que de certeza, não é a que eu faço.

Joana: Exatamente

Américo: Mas não sou um teórico da pedagogia da poesia sonora em contexto da sala de aula

Professora Sandra: Para isso estamos cá nós.

Joana: Exato.

Américo: E mais?

Joana: E por aqui damos a entrevista por terminada. Muito obrigada, Américo, por esta partilha tão generosa. Agradeço imenso a sua disponibilidade. Tenho a certeza de que as crianças vão adorar ouvir as respostas às suas perguntas, e que esta entrevista vai dar ainda mais sentido ao trabalho que fizemos com os seus poemas. Muito obrigada, mesmo.

VOLTAR