

**A CASA DA POESIA:
PERCURSOS DE/PARA UM ROTEIRO POÉTICO
NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**THE HOUSE OF POETRY:
ROUTES TO/FROM A POETIC SCRIPT
IN THE 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION**

**LA CASA DE LA POESÍA:
RUTAS HACIA/DESDE UN GUIÓN POÉTICO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

LIMA ALVES, Sara
sarialimaalves@gmail.com

USC - Liter21 – grupo de investigação da Universidade de Santiago de Compostela
ESE P. Porto – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (referência: 2021.05878.BD)
<https://orcid.org/0000-0002-4075-1648>

REIS DA SILVA, Sara
sara_silva@ie.uminho.pt

CIEC-UM - Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho
<https://orcid.org/0000-0003-0041-728X>

RESUMO: Este estudo apresenta resultados de uma parte de um projeto de intervenção que contou, para efeitos de análise e exploração, com textos poéticos que estabelecem ligações intertextuais entre si e com as suas ilustrações. Orientado metodologicamente pela investigação-ação, os planos desenvolveram-se com base nas necessidades detectadas e nos contributos teóricos de Mendoza Fillola (2004), Yopp e Yopp (2006) ou Dalla-Bona (2017). A partir de uma abordagem à educação literária, esses diálogos interartísticos exigiram novas formas de leitura e as estratégias adotadas revelaram a sua eficácia no favorecimento da apropriação da palavra poética e do desenvolvimento das competências literária e intertextual, resultando em atividades motivadoras que instruíram/favoreceram a apreciação da leitura literária por parte de crianças em contexto escolar.

Palavras-chave: Didática da Poesia para a Infância. Competência literária. Diálogos interartísticos. Diálogos intertextuais.

ABSTRACT: This study presents results of a part of an intervention project that included, for analysis and exploration purposes, poetic texts that establish intertextual links between them and with its illustrations. Methodologically guided by action research, the developed plans based on the group needs detected and the theoretical

contributions of Mendoza Fillola (2004), Yopp and Yopp (2006) or Dalla-Bona (2017). From an approach to literary education, these interartistic dialogues required new forms of reading and the strategies adopted revealed their effectiveness in favoring the appropriation of the poetic word and the development of literary and intertextual skills, resulting in motivating activities that instructed/favored the appreciation of literary reading by children in primary school context.

Keywords: Didactics of Poetry for Children. Literary competence. Interartistic dialogues. Intertextual dialogues.

RESUMEN: Este estudio presenta resultados de parte de un proyecto de intervención que incluyó, para efectos de análisis y exploración, textos poéticos que establecen vínculos intertextuales entre ellos y con sus ilustraciones. Guiados metodológicamente por la investigación acción, los planes se desarrollaron a partir de las necesidades detectadas y los aportes teóricos de Mendoza Fillola (2004), Yopp y Yopp (2006) o Dalla-Bona (2017). Desde un acercamiento a la educación literaria, estos diálogos interartísticos requirieron nuevas formas de lectura y las estrategias adoptadas revelaron su efectividad para favorecer la apropiación de la palabra poética y el desarrollo de habilidades literarias e intertextuales, resultando en actividades motivadoras que instruyeron/favorecieron la apreciación de la lectura literaria por parte de niños en el contexto escolar.

Palabras clave: Didáctica de la Poesía para Niños. Competencia literaria. Diálogos interartísticos. Diálogos intertextuales.

1 INTRODUÇÃO

Concebido no âmbito do projeto de doutoramento, apoiado financeiramente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia¹, este artigo tem como objetivo descrever criticamente atividades e estratégias didáticas decorrentes da leitura de textos poéticos ligados intertextualmente, por exemplo, no que diz respeito à exploração dos elementos lua e mar. Preconizou-se um conjunto de leituras poéticas significativas que resultaram em abordagens inovadoras, do ponto de vista da educação poética/literária, procurando explorar as suas potencialidades estético-literárias e semântico-pragmáticas.

Considerando o cruzamento com outras formas de expressão (ilustração, expressão plástica ou desenho), a fim de promover uma desejável e efetiva educação na e para a arte, a leitura literária dos textos poéticos teve como fundamento o desenvolvimento da competência literária. O referencial teórico, apresentado

¹Referência 2021.05878.BD.

sinteticamente na seção relativa ao enquadramento teórico, sustentou a natureza teórico-prática do roteiro. Uma vez que a investigação-ação orientou metodologicamente este projeto, a contextualização das atividades e os objetivos gerais e de aprendizagem específicos das sessões explanam-se na seção *Metodologia, métodos e procedimentos*.

Para efeitos de análise e exploração, foram selecionados para o roteiro, pela seguinte ordem, os textos: i) “Lua” da autoria de Teresa Guedes (2005, p. 55), inserido na obra *Real...mente*, editada pela Caminho. Este situa-se no âmbito da poesia visual e, decorrente do seu carácter híbrido, o seu texto e a sua concretização visual exigiram novas formas de leitura e estratégias de compreensão; ii) e iii) “Barquinho cor de pérola” e “Mar”, haicais que integram a *Coleção das Coisas*, da autoria de João Pedro Méseder e Rachel Caiano (2017, p. 30; 2021, p. 28); iv) *Mar*, uma obra de Luísa Ducla Soares, com ilustrações de Pedro Sousa Pereira (2008), situada no domínio do livro-álbum poético e que é constituída por um único poema, cujos versos vão surgindo em página dupla, com disposições próprias e peculiares, acompanhados por ilustrações, apresentando-se, na última página, o poema na íntegra. Pela forma híbrida como são apresentados os versos nas ilustrações, estas foram consideradas numa fase prévia à leitura por constituírem um auxílio nos momentos dedicados à exploração da compreensão integral do texto.

Neste artigo, selecionamos o percurso completo empreendido em torno da obra *Mar*, de Luísa Ducla Soares e Pedro Sousa Pereira (2008), para apresentar as atividades e analisar os efeitos resultantes da sua exploração.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A Educação literária, entendida como uma aprendizagem estruturada da leitura literária, é uma abordagem/metodologia relativamente recente que alarga o saber literário, enciclopédico, cultural e social do leitor de modo a formar leitores competentes (Roig-Rechou, 2013). Para o investigador Mendoza Fillola (2004, p. 64), a educação literária consiste em dotar o aluno desses conhecimentos para construir a sua competência literária. Antunes, Dias e Silva (2014, p. 4) acrescentam ainda que a educação literária não se concretiza de forma desligada de outras competências,



designadamente a competência intertextual (capacidade de inter-relacionamento de textos) e a competência interartística (diálogo da literatura, enquanto forma de arte, com outras artes).

A sua abordagem estabelece-se quando os alunos são preparados para o processo de recepção do texto (Mendoza Fillola, 2004). Colomer (1998) assinala que um dos critérios de qualidade para fruir do processo de recepção de um texto literário, na infância, é proporcionar, em primeiro lugar, experiências literárias a partir de um itinerário de aprendizagem dos usos ficcional e estético da palavra; e, em segundo lugar, um ambiente participativo, que permita aos leitores a partilha de pensamentos e de emoções. Sinteticamente, trata-se de perfilar uma orientação que demonstre a pertinência da educação literária, tornando explícitos os valores da linguagem literária.

A educação literária, ao nível escolar, implica i) aprender a interpretar; e ii) aprender a valorizar e apreciar os signos estético-literários. Para o efeito, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o professor deve potenciar uma comunicação mais especializada e significativa da obra literária, abrir novas sugestões/perspectivas do texto no terreno da fruição estética e fomentar percursos de aprendizagem que permitam desenvolver as capacidades de interpretação e de apreciação da leitura literária (Mendoza Fillola, 2004). A informação que o professor-mediador constrói com os alunos ajudá-los-á a valorizar as criações literárias e a desenvolver a competência literária² (Mendoza Fillola, 2004).

No que concerne ao ponto i), um dos outros procedimentos para alcançar o valor integral do texto e promover o desenvolvimento da competência literária depende de exercícios que envolvam a manipulação e a exploração dos mecanismos do texto, como tecer comentários para completar elaborações. A função de incentivar o comentário textual não é uma atividade que termina em si mesma, pois o tratamento metodológico reside em justificar e analisar os conceitos que configuram os critérios para uma interpretação coerente, adequada e aclarada. Destarte, os exemplos dos procedimentos elencados afiguram-se como mecanismos de compreensão que conduzem à interpretação, dado ambas resultarem na cooperação entre o texto e o

² Esta, por sua vez, é entendida como um conjunto de saberes que permitem ao leitor ler e interpretar um texto literário, que possibilitem a construção do seu significado, da sua compreensão e da sua interpretação (Mendoza Fillola, 2004).



leitor. Para a compreensão do texto literário, concorrem diversos aspetos como a memória (a curto e longo prazos), fatores emocionais/afetivos no momento da leitura, o estabelecimento de possíveis relações entre as informações do texto e os conhecimentos prévios dos alunos. Daí a importância de as experiências proporcionadas em contexto escolar deverem ser proficientes para permanecerem vivas na memória dos alunos e permitirem que estes estabeleçam relações textuais e, conseqüentemente, tornem-se leitores autônomos, críticos e conscientes.

Especificamente no que diz respeito ao ponto ii), Mendoza Fillola (2004) caracteriza o resultado da literatura como uma busca expressiva da linguagem, na qual a expressão e o efeito artístico e estético se entrecruzam. Nessa conformidade, a educação poética implica o favorecimento da apreciação da leitura literária com a inclusão de atividades que promovem a educação estética, isto é, a apreciação dos efeitos expressivos e estéticos, das peculiaridades formais ou temáticas do texto poético. Para aceder à essência de um texto, torna-se, por conseguinte, necessário explorar o jogo da criação, sentir e compreender os efeitos estéticos da linguagem literária da poesia. Em termos práticos, o professor pode verificar se os efeitos estéticos foram concretizados na recepção leitora dos alunos, quando esses são capazes “de establecer identificaciones y relaciones sobre la modalización del discurso, sobre la forma sobre el contenido o sobre las peculiaridades de estilo” (Mendoza Fillola, 2004, p. 42). O desenvolvimento da capacidade da recepção leitora implica, por isso, estimular a observação e a análise de aspectos artísticos e criativos do texto poético. Dada a presença do jogo (sonoro, sintático, semântico) – enquanto especificidade da poesia para a infância que responde às necessidades íntimas da criança –, os jogos de palavras e as metáforas criam passagens de uma linguagem denotativa para uma linguagem conotativa (Cervera, 1992). Para a compreensão da metáfora (recurso estilístico com base na analogia entre elementos), recorreu-se à estratégia da elaboração do diagrama de *venn*, para relacionar elementos e/ou analogias, pese embora, nos estudos de Yopp e Yopp (2006), ter sido proposto como um recurso de comparação entre personagens no texto narrativo.

A Poesia para a infância abre também um espaço de prazer com um itinerário traçado com base no ritmo, na rima e na musicalidade. Assim, explorá-la significa experimentar a emancipação e a materialidade sonora da linguagem. Para o efeito, e

dada a própria natureza do poema, que apresenta relações estreitas com a música, sublinhamos a importância da leitura em voz alta de um poema. Entendemos que a primeira leitura em voz alta deve ser realizada pelo professor, que, enquanto mediador da leitura, tem a responsabilidade de suscitar o encantamento dos leitores (Medina; Prades, 2015). Do ato da sua leitura decorre um estreitamento de laços, uma troca afetiva, efetiva e reflexiva (Dalla-Bona, 2017, p. 115). A partir do som e da imagem substantivados pela sua voz, a sua leitura representa um acesso precioso para a apropriação múltipla dos sentidos provindos do texto poético, encaminhando os alunos para a sua construção (Dalla-Bona, 2017). Se o impacto da didática da poesia para a infância é influenciado pelas experiências de recepção de um texto, a leitura em voz alta pelo professor “configura-se uma estratégia decisiva de mediação da leitura, fundamental para provocar na criança e nos jovens o interesse pela literatura” (Dalla-Bona, 2017, p. 114). Ademais, o prazer da leitura é, precisamente, a consequência resultante da apreensão do ato metafórico da palavra e a satisfação de compreender as significações e interpretar o texto lido (Mendoza Fillola, 2004).

No âmbito da promoção de atividades sustentadas pela intertextualidade, uma das dimensões do texto literário, os efeitos intertextuais³ permitem à criança-leitora relacionar conhecimentos prévios com novos, seja por meio da observação e identificação de particularidades de cada texto, seja por reconhecimentos de vínculos intertextuais (Mendoza Fillola, 2004). Dessa forma, impele-se o aluno a ativar, a integrar e a conectar saberes, conhecimentos, experiências leitoras e a desenvolver estratégias de observação e de análise, bem como de natureza inferencial. Esse interesse didático na questão de reconhecimentos intertextuais radica na pertinência de correlacionar conhecimentos para construir significados. Assim, a aprendizagem literária efetiva-se quando é potenciada a relação entre saberes literários e experiências leitoras, contribuindo para a construção e alargamento de uma competência cultural⁴.

³Efeitos implícitos das produções literárias tanto ao nível da forma (marcas estilísticas, estruturais, tipológicas...) como ao nível do conteúdo (temas, tópicos, recursos semânticos...).

⁴Recorda, ainda, Mendoza Fillola (2004) que o tipo de gozo estético, lúdico e intelectual que se obtém na leitura quando se ativam conhecimentos literários e intertextuais é superior no desenvolvimento da competência literária e radica nos paralelismos que se estabelecem junto de primeiros leitores.



3 METODOLOGIA, MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Sustentados pelo quadro teórico-conceitual já sugerido, o roteiro implementado no ano letivo de 2022/23, numa turma do 4.º ano de escolaridade (ou seja, com crianças-alunos de 9 anos que frequentam, portanto, o último ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico), integrou um projeto de intervenção, intitulado *A Casa da Poesia*, que pretendeu estudar estratégias didáticas para analisar as potencialidades estético-literárias de textos pertencentes ao modo lírico, com vista à promoção da educação poética/literária e ao desenvolvimento da competência literária de crianças-leitoras em contexto escolar. Para favorecer a apropriação, por parte das crianças, das dimensões estéticas da palavra poética, estabeleceram-se objetivos gerais do projeto de intervenção, considerando objetivos da leitura literária⁵, que foram incluídos no roteiro a apresentar (cf. quadro 1) e objetivos de aprendizagem específicos para ele, nomeadamente promover o desenvolvimento da interpretação, do raciocínio metafórico e das competências literária, inferencial, intertextual e interartística, com vista a formar leitores de poesia críticos, capazes e autônomos.

Quadro 1 – Objetivos gerais do projeto *A Casa da Poesia*

| Objetivos gerais |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Favorecer leituras polissémicas e compreender textos poéticos com níveis de compreensão variados; -Ocasionar o contacto com tipologias poéticas diversificadas (estrutura, temática e conteúdo); -Promover a compreensão emocional através de textos que abordem temas emocionais; -Aprender através da poesia, desde a compreensão de conflitos até ao enriquecimento/ampliação do vocabulário; -Contribuir para a socialização e a estruturação do mundo do aluno (valores formativos, elaborações culturais de outras experiências humanas que ajudam a configurar a própria visão do mundo); -Desenvolver habilidades de expressão oral; -Fomentar o interesse criativo do aluno; -Incentivar hábitos de leitura e o gosto pela leitura de textos poéticos; -Estimular a imaginação e a sensibilidade estéticas, cruzando diferentes formas de expressão artística. <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Favorecer a apropriação das dimensões estéticas da palavra poética e a sua apreciação</p> |

Fonte: elaboração própria, 2022

Orientado metodologicamente pela investigação-ação, o estudo de campo incorporou a espiral cíclica Observação-Planificação-Ação-Reflexão (Coutinho *et al.*, 2009). É de referir que o ciclo investigativo permitiu perspectivar e implementar as atividades de *A Casa da Poesia* não como sessões isoladas, mas relacionadas entre

⁵Reviram-se objetivos da leitura literária, como, por exemplo, os patentes no *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – leitura* (2011, p. 19), emanado pelo Ministério da Educação, e disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>

si a partir de uma sequência pedagógica coerente e construída a partir de um caminho contextualizado (Braga, 2004). Dada a incidência do artigo na relação entre textos (lua e mar), as sessões incluíram outras atividades, que, por razões contextuais relativas à divulgação do presente trabalho, não serão mencionadas. Para contextualizar a exploração integral da obra *Mar*, de Luísa Ducla Soares e Pedro Sousa Pereira (2008), no capítulo seguinte, apresenta-se, na tabela 1, exemplos de estratégias/atividades utilizadas/promovidas no roteiro para atingir os objetivos supracitados:

Tabela 1 – Contextualização do roteiro poético: exemplos de estratégias

| Poemas | Exemplos de atividades/estratégias |
|--|--|
| <p>LUA</p> <p>O b O br O bri O brih O brilho O brilho a O brilho al O brilho ala O brilho alas O brilho alast O brilho alastr O brilho alastr Acendo uma vela! O medo diminui O medo diminui O medo dimini O medo dimi O medo dim O medo di O medo d O medo O med O me O m</p> <p>Teresa Guedes (2006, p. 5)</p> | <p>-Estabelecer relações entre o aumento gradual da primeira estrutura sintática (adição de letra por verso) e a fase crescente da lua, acompanhada pelo aumento do brilho/da luminosidade;</p> <p>-Relacionar a diminuição gradual da terceira estrutura sintática (supressão de letra por verso) com a diminuição do medo;</p> <p>-Estabelecer relações entre a vela e a lua: utilizar o diagrama de <i>Venn</i> para compreender a metáfora.</p> <p>-Explorar a simbologia da lua e relacionar com a visualidade e a temática do poema;</p> |
| <p>Barquinho cor de pérola</p> <p>ancorado no mar escuro do céu- quarto crescente.</p> <p>João Pedro Mésseder (2017, p. 30)</p> | <p>-Determinar analogias entre a lua e o barco a partir dos sentidos do haikai: elaboração do diagrama de <i>venn</i> com os conjuntos lua e barco;</p> <p>-Explorar a simbologia da pérola e associá-la à lua e ao barco (relacionar com a simbologia da lua);</p> <p>-Análise da ilustração: associar a figura da criança com a palavra “barquinho” (v. 1) no grau diminutivo (jogo da infância); destacar a presença do sonho na navegação do barco; verificar o reflexo da cor do céu no mar ⇒ reflexo da lua (espelhada) no mar = <i>barquinho cor de pérola</i>;</p> <p>-Sintetizar os conteúdos do poema: construção de um origami.</p> |
| <p>Mar</p> <p>Só pela beleza da Lua se deixa o mar subjugar.</p> <p>João Pedro Mésseder (2021, p. 28)</p> | <p>-Explorar a poeticidade do encanto da lua sobre o mar: explicitar a influência da lua nas marés pela força gravitacional; identificar os géneros linguísticos de cada elemento; recordar a lua como símbolo da feminilidade; explicitar algumas simbologias mitológicas associadas ao mar: contextualizar brevemente o deus do mar (mitologia romana – Neptuno; mitologia grega – Poseidon);</p> <p>-Análise do desenho do balde da ilustração: identificar o desenho da lua refletido na água, que ilustra o mar; comparar o contraste da coloração da lua (negra) com o mar (branco) e justificar as opções cromáticas.</p> |

Fonte: elaboração própria, 2024

As planificações construídas constituíram-se como um instrumento regulador das ações que convocaram necessidades detectadas na fase de observação. Administrou-se um inquérito por questionário aos alunos na primeira sessão, como forma de diagnosticar algumas concepções prévias do grupo sobre a poesia. Os resultados desse diagnóstico inicial implementado demonstraram a falta de vivência/contato com tipologias poéticas diversificadas. Assim, as ações pedagógicas implementadas tiveram por base as necessidades e aprendizagens evidenciadas do grupo em sessões anteriores e dos objetivos gerais do projeto (Latorre, 2008; Perrenoud, 2000). Como procedimento metodológico, recolheram-se dados a partir da utilização da observação direta (notas da investigadora, registos fotográficos e gravações de áudio/imagem, produções orais/escritas dos alunos), indireta (reflexões pós-ação) e participativa. Convocando os contributos teóricos de Elliot (1993), procedeu-se à revisão dos planos e dos seus efeitos na ação, a partir das produções dos alunos (orais e escritas) como evidências para avaliar as sessões e ajustar os seguintes. As reflexões pós-ação, registradas em diário, foram elaboradas, maioritariamente, em conjunto com a professora titular da turma⁶, que permitiu atuar de forma mais segura na prática e induzir melhorias na qualidade das ações (Cohen & Manion, 1994; Elliot, 1991; Latorre, 2008).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Convocando a divisão das atividades de leitura, proposta nos estudos de Yopp e Yopp (2006), esta seção estrutura-se em três etapas de análise, orientadas pelos três momentos da leitura, com o acompanhamento dos respectivos planos, e a descrição/reflexão dos resultados ocorridos na ação da exploração do álbum-poético *Mar*, de Luísa Ducla Soares (2008)⁷:

Quadro 2 – Poema *Mar* de Luísa Ducla Soares (2008)

⁶No final de quase todas as sessões, refletiu-se sobre as atividades implementadas com a professora titular, que a partir do seu conhecimento sobre o grupo, dava *feedback*, realçando situações e comentários dos alunos em determinada tarefa, o que permitiu obter registos mais detalhados no diário (notas de campo).

⁷Apenas se interpretarão alguns pontos, relacionados com os objetivos específicos e o roteiro, elencados na *Metodologia, métodos e procedimentos*.



Este é o mar
Onde os barcos viajam,
Os peixes moram,
Os golfinhos saltam,
As baleias lançam repuxos,
As crianças nadam,
Os jardins são de coral
E sabem a sal.

Este é o mar
Que se esgota em esgoto,
Se lixa em lixo,
O das marés negras,
Das redes de arrasto,
Dos rastos de sangue,
Dos cemitérios nucleares,
Dos muitos azares.

Este é o mar.
Quem é que entende
a canção das ondas?

Fonte: SOARES & PEREIRA, 2008

Tabela 2.1 – Plano da exploração – atividades prévias à leitura

| Atividades e Estratégias |
|--|
| <p>Atividades prévias à leitura da obra</p> <p>1. Identificação dos elementos peritextuais da obra (autores, título da obra e da editora) por um aluno diferente (passagem do livro de mesa em mesa);</p> <p>2. Construção em grande grupo de um <i>semantic map</i> em torno do campo lexical de mar e registo das ideias no quadro⁸;</p> |

Fonte: elaboração própria, 2023

Em primeiro lugar, realizou-se um momento de pré-leitura (cf. tabela 2.1). As atividades prévias à leitura constituem um momento de mobilização de conhecimentos prévios articulados com o próprio texto que, neste caso, implicaram e prepararam os alunos para a leitura da obra (Reis, 2009). Assim, convocando uma das atividades de pré-leitura, propostas por Yopp e Yopp, a partir do título da obra, explorou-se o campo lexical de *mar* e construiu-se um *semantic map* que despertou o interesse dos alunos e os envolveu na leitura. Algumas palavras partilhadas relacionaram-se com elementos físicos e belos da natureza que compõem o mar, como concha, rocha, areia ou espuma (cf. figura 1).

Figura 1 – Semantic map elaborado a partir do título da obra

⁸Sugere-se deixar o mapa semântico visível no quadro até ao final da leitura da obra.



Fonte: elaboração própria, 2023

Outros alunos compartilharam palavras derivadas do radical, como maré ou maresia (cf. figura 1), pelo que se sugeriu que pensassem em “palavras ou coisas poéticas”, tendo sido utilizada essa expressão. Nesse momento, um aluno referiu a palavra “encantador” e outro, em seguida, incluiu “lua”. A sequência dessas últimas palavras compartilhadas não surgiu por mero acaso, pois questionou-se os alunos quanto à origem dessas ideias e esses aludiram aos sentidos de textos explorados anteriormente, nomeadamente o haicai “Mar”, de João Pedro Mésseder (2021, p. 28), que se deixava encantar pela beleza da lua, e o poema “Lua”, de Teresa Guedes (2005, p. 55). O “Barquinho cor de pérola” (Mésseder, 2017, p. 30) mereceu igualmente referência nesse esquema a partir das palavras “azul”, “céu” e “lua”. Quando um aluno mencionou “azul”, recordou-se a reflexão da cor da água – quando foi analisado o poema supracitado – que é transparente, a partir da cor do céu, e esse repensou a sua proposta, afirmando que o ideal seria incluir igualmente “céu” e que “azul” seria apenas uma referência ao céu limpo. Assim, sustentou-se a inclusão da palavra “azul”, de modo seguro e sustentado, sem induções errôneas, associando a (ideal) limpeza e transparência do mar, que, quando azulado, reflete a cor de um céu limpo. No seguimento desse diálogo, uma aluna integrou “lua”, dada não só a sua influência das marés, já registada, mas também devido à sua presença, na noite, no mar, a partir do barquinho cor de pérola, de acordo com a sua justificação, que se baseou na poeticidade do texto previamente analisado. Essas partilhas, em grande grupo, demonstraram que os textos previamente explorados permaneceram na memória dos alunos. Como uma das evidências do roteiro, este, assim, permitiu ao grupo estabelecer relações entre textos e promover a competência intertextual.

Seguindo para o momento da leitura, apresenta-se, na tabela 2.2, atividades para o efeito. As atividades durante a leitura da obra constituem o momento ideal para construir os sentidos do texto (Reis, 2009).

Tabela 2.2 – Plano da exploração – atividades durante a leitura

| Atividades e Estratégias |
|---|
| <p>Atividades durante a leitura da obra</p> <p>3. Leitura integral do álbum poético em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Leitura por um aluno diferente a cada página dupla (passagem do livro de mesa em mesa); •Observação e exploração das relações entre a disposição gráfica dos versos, o conteúdo e as ilustrações; <p><u>Exemplos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparar as tonalidades das colorações, coerentes com o conteúdo do texto, e justificar as opções (cores claras/vivas entre as páginas seis e onze que correspondem à primeira estrofe do poema e cores escuras entre as páginas 12 e 17 que correspondem à segunda estrofe); - Associar, nas páginas oito e nove, a disposição gráfica do verso “Os peixes moram” (v. 3) com a aproximação visual à própria forma da parte de cima do peixe; reparar na presença da componente imagética do salto do “golfinho” (v. 4); atentar à orientação do verso “As baleias lançam repuxos” (v. 5) que ilustra o próprio movimento do repuxo, que é lançado a partir do desenho da figura da baleia; relacionar a disposição gráfica do verso “as crianças nadam” (v. 6) que se assemelha a um salto de uma criança para o mar; - Notar o reforço da palavra “sangue” (v. 14), na página 15, através da coloração vermelha, e que, simultaneamente, une um esqueleto de um peixe (associação à morte pela intervenção humana) a um peixe ainda vivo com cor a tentar escapar da morte; •Esclarecimento de termos vocabulares desconhecidos ou pouco consolidados (“repuxos” (v. 5), “lixa” (v. 11); “marés negras” (v. 12); “redes de arrasto” (v. 13), “cemitérios nucleares” (v. 15...)). <p>4. Leitura expressiva em voz alta do poema pelo professor⁹;</p> <p>5. Distribuição e colagem das fotocópias do texto <i>Mar</i>, de Luísa Ducla Soares (2008);</p> <p>6. Propor a imaginação da primeira estrofe com todos os elementos que compõem a beleza do mar - como a cor dos jardins de coral (sublinhar nesta palavra, derivada por sufixação, a palavra primitiva cor), os animais marinhos, a presença das crianças...);</p> <p>7. Procurar possíveis sentidos para presença de sonoridades/aliterações¹⁰;</p> <p>7.1. Analisar os efeitos sonoros e visuais resultantes da presença dos poliptotos na segunda estrofe (“esgota em esgoto” – v. 10; “lixa em lixo” – v. 11);</p> <p>8. Explicitar a gradação semântica presente na segunda estrofe e relacionar com a degradação progressiva do mar, provocada pela ação do homem;</p> <p>9. Comparar os contrastes semântico e fônico entre a primeira e a segunda estrofes;</p> <p>10. Construir hipóteses explicativas para o pedido de compreensão/ajuda do mar na última estrofe;</p> <p>11. Explicitar a expressão poética “canção das ondas” e relacionar com a estrutura do poema;</p> <p>12. Observação da ilustração na página 19 correspondente ao último verso do poema (“Quem é que entende a canção das ondas?” – v. 18);</p> <p>13. Levantamento de primeiras impressões/observações da ilustração;</p> <p>14. Identificar as figuras míticas presentes e questionar a sua presença¹¹;</p> |

⁹Indicações de leitura expressiva - 1.^a estrofe: colocação de voz calma, pausada, que remete para a calma e a contemplação da beleza do mar no seu estado natural; 2.^a estrofe: colocação de voz progressivamente severa para atingir o clímax da degradação do mar – reforço das sonoridades /r/ e /s/; 3.^a estrofe: tom de voz que sugere inquietação/aflição, dirigindo um pedido de ajuda aos ouvintes.

¹⁰ Por exemplo, os fones /r/ e /s/ em “redes de arrasto/ rastos de sangue” (vv. 13-14) intensificam o ambiente destrutivo presente na segunda estrofe.

¹¹ Invocação de figuras mitológicas responsáveis pela reação do mar, para resolver o desequilíbrio instaurado na segunda estrofe do texto: recordar a figura mitológica do deus do mar, já explicitada a

-
15. Construir hipóteses explicativas para a solução que o mar encontrou para reestabelecer o equilíbrio, considerando a sua reação ilustrada pela formação de uma onda gigante - que alberga todos os elementos do desenho;
16. Registo das observações/análises efetuadas (sublinhar sonoridades, ideias/conclusões gerais de cada estrofe...).
-

Fonte: elaboração própria, 2023

No momento da leitura integral do álbum poético em grande grupo (cf. ponto três, tabela 2.2), consideraram-se dois aspetos, presentes ao longo do projeto, a destacar: a importância da presença do livro, a importância do seu manuseamento por parte dos alunos e a atenção em conceder tempo a cada criança para o efeito. Geralmente, questionava-se o grupo sobre quem ainda não tivera oportunidade para ler e tocar num livro, ou escolhiam-se alunos, estrategicamente, que manifestavam, pontualmente, pouca atenção ou interesse, para, assim, os motivar e envolver no ambiente da leitura. Essas opções, de índole pedagógica, permitiram ao grupo, gradualmente, confiar nas escolhas da investigadora – acreditando que a sua vez iria eventualmente chegar – e evitar conflitos. Os momentos de passagem dos livros nas mesas do grupo confirmaram a importância (e necessidade) da presença do livro nas leituras dos textos poéticos, pelas vontades manifestadas em manuseá-los e observá-los. Como sublinham Antunes, Dias e Silva (2014), a importância da presença do livro sobressai-se como um “instrumento insuperável no processo contínuo e infinito de formação afetiva, moral e estética, na estruturação intelectual ou do pensamento, bem como de competências de compreensão e expressão oral e escrita”.

À medida que um aluno lia os versos a cada página dupla, esta era projetada para o restante do grupo acompanhar a leitura. Esta estratégia constituiu um primeiro contato com o texto, o qual pretendeu fornecer bases e preparar os alunos para participarem no momento da análise – o qual se iniciou na leitura da última página, onde o poema se encontra escrito na íntegra –, tornando-a mais completa e efetiva. Orientado pelos exemplos de análise no ponto 3 do plano (3. *Leitura integral do álbum poético em grande grupo* – tabela 2.2), a análise incidiu, a título de exemplo, nas páginas oito e nove, na observação na forma ondulante de escrita dos versos e os respectivos efeitos e/ou imagens produzidos; exploraram-se igualmente a

propósito da exploração da poeticidade do encanto da lua sobre o mar no haicai “Mar” de João Pedro Mésseder (2021), previamente analisado.

aproximação visual à forma do peixe, a componente imagética do salto do golfinho, ou a disposição gráfica do verso “as crianças nadam” (Soares; Pereira, p. 9), que aparenta um salto de uma criança no mar. Destacou-se a palavra primitiva do termo “coral” (Soares; Pereira, p. 10) – cor – para contrastar a incoloração (transparência) da água e a cor dos corais ou dos seres vivos, que habitam no mar. Os alunos compreenderam que a panóplia e a conjugação de cores consistem num dos fatores que concorrem para determinar a beleza do mar. Procurou-se, deste modo, estimular igualmente a atenção de particularidades dos desenhos e a interpretar as opções tomadas pelo ilustrador, permitindo evidenciá-las e torná-las conscientes nos alunos. Por exemplo, questionou-se o grupo acerca das intenções subjacentes ao facto de a palavra “sangue” (Soares; Pereira, p. 15) ter vermelho vivo. Como expectável, o grupo prontamente apenas associou a cor ao significado da palavra. Com vista a conduzir o discurso, considerando os níveis de compreensão e interpretação dos leitores-receptores, procedeu-se à formulação de questões que implicavam processos de compreensão leitora mais complexos¹², relacionando as intenções do ilustrador (além da justificação apresentada) e os efeitos produzidos na mensagem do texto. Neste caso, visualmente, a cor destaca a palavra das restantes, permitindo acentuar a imagem do ambiente destrutivo do mar, provocado pela ação do homem, e intensificar a mensagem da segunda estrofe. Esse diálogo intersemiótico permitiu, assim, a partir da linguagem da ilustração, explicitar os valores da linguagem literária¹³ e comprovar, neste contexto, uma das funções essenciais de um mediador de leitura: considerar, na recepção de um poema, o desempenho leitor do grupo para elevá-lo a patamares superiores de compreensão leitora e literária¹⁴.

Explanaram-se/consolidaram-se os significados/sentidos de certos termos vocabulares, a partir do contexto, como “repuxos” (Soares; Pereira, p. 9), que ilustra o próprio movimento do termo, lançado a partir do desenho da figura da baleia; procedeu-se, ainda, à explicitação dos termos “marés negras” (v. 12), “redes de arrasto” (v. 13) e “cemitérios nucleares” (v. 15). No primeiro, introduziu-se a distinção

¹²Para a formulação de perguntas, consideraram-se os processos de compreensão leitora, estudados por Giasson (2000), na obra *A compreensão na leitura*, editada pela ASA Editores.

¹³Retomar as considerações teóricas de Colomer (1998) na secção Enquadramento teórico.

¹⁴Esta função coaduna-se igualmente com o conceito pedagógico de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, preconizado por Vygotsky (2007), na obra *Pensamento e linguagem*.

dos conceitos maré alta e maré baixa, influenciadas, poeticamente, pelo encanto da lua – convocando a poeticidade do haicai de João Pedro Méseder (2021) – e, cientificamente, pela aproximação/afastamento da terra. A partir dessa introdução, o grupo rememorou que marés negras eram marés poluídas pelo lixo, pelo petróleo e um dos alunos referiu que a sua proveniência era a partir do esgoto, aludindo ao verso “que se esgota em esgoto” (v. 10). Aproveitou-se para explicar que a maior quantidade de liberação de petróleo no mar era a partir de navios que o despejavam. Aproveitou-se para esclarecer igualmente as “redes de arrasto” (v. 12), enquanto técnica de pesca, que dada a profundidade que atingem no fundo do mar, captura espécies não-alvo. No terceiro termo, uma aluna admitiu apenas saber o significado de cemitério, tendo outro acrescentado que era o “cemitério da bomba atômica”, citando as suas palavras. Portanto, alguns alunos tinham uma concepção geral dos termos, pelo que se considerou necessário proceder a uma breve explicação científica e aprofundar os conceitos. Para o efeito, tomaram-se as ideias gerais do grupo, relacionando o termo “nuclear” com a energia nuclear, que é composta por urânio e cuja produção não é poluente, contrariamente ao fumo que é emanado do carvão, embora os seus detritos (resíduos nucleares) sejam altamente tóxicos e não biodegradáveis, sendo armazenados em bidons e lançados em fossas oceânicas (locais nas profundezas do oceano)¹⁵.

Em formato de conversação, à medida que se ia explicando, os alunos iam expondo dúvidas e comentando exemplos de poluição ou consequências, demonstrando sensibilidade sobre o tema e revelando uma enorme curiosidade sobre os assuntos abordados. A professora titular de turma envolveu-se igualmente no diálogo, fornecendo outros exemplos práticos, relacionados com elementos do texto (como, por exemplo, a associação da deterioração do mar com a morte dos animais e dos corais). A partir do poema, foi possível aceder conhecimentos da vida natural (fontes de matéria-prima para a produção de energia, a aquicultura...), permitindo uma reflexão sobre as consequências da sua utilização que deixam os ecossistemas marítimos irreparavelmente exauridos. Assim, sistematizou-se, de forma breve e

¹⁵ Forneceram-se, ainda, alguns exemplos de fossas oceânicas, como a Fossa das Marianas (mais profunda da Terra) ou a fossa de Porto Rico (mais profunda do Oceano Atlântico). Para completar uma articulação efetiva entre as áreas do conhecimento, recomendamos as suas localizações do mapa, a visualização de imagens ou vídeos, num momento dedicado ao trabalho da área do estudo do meio.

contextualizada, conteúdos da área do estudo do meio, que surgiram a partir da leitura poética e que se traduziu num momento de construção de conhecimento. Ademais, o esclarecimento desses conceitos revestiu-se de extrema importância, não só por ter possibilitado o enriquecimento do vocabulário, a promoção da sensibilidade/visão em relação ao outro – neste caso, dos seres vivos marinhos –, ou ter despertado uma maior consciência em torno de questões ambientais, mas também por ter permitido, no momento de análise do texto, atentar na sucessão dos termos no poema e reconhecer a gradação presente, como será inframencionado.

Como aludido na introdução, os versos do poema são expostos sucessiva e organizadamente em cada página dupla e, na última página, o texto (cf. quadro 2) encontra-se na íntegra na sua forma convencional, composto por três estrofes – fato desconhecido pelos alunos até o momento da leitura expressiva em voz alta por parte da investigadora. De acordo com algumas indicações fornecidas no plano (cf. ponto 4, tabela 2.2), essa leitura permitiu envolver o grupo e mantê-lo atento no decurso da audição atenta dos seus sentidos. A leitura em voz alta é o momento apropriado para expor os sentidos poéticos a partir da expressividade e da colocação da voz, conjugadas com a melodia e musicalidade, intrínsecas a esse modo literário. Questionou-se o grupo se reconhecia partes do texto, com o objetivo de aferir a eficiência da leitura prévia de cada página dupla. Além de ter detectado os versos anteriormente lidos, de modo isolado, o grupo reconheceu, ainda que, de forma embrionária, a dicotomia dos universos expostos nas duas primeiras estrofes, como se pode comprovar através do comentário efetuado por uma aluna: “isto são as coisas boas e más que lemos ao longo do livro” (L). Dessa forma, evidenciou-se que a preparação prévia e o primeiro contato com os versos e as ilustrações do álbum surtiram o efeito desejado, tendo sido cumprido o objetivo estipulado.

Sequencialmente, identificou-se o número de estrofes e sublinhou-se o primeiro verso de cada estrofe (estrutura inicial anafórica – “Este é o mar” – vv. 1; 9; 17), como forma de organizar a análise do próprio contraste inerente. Iniciou-se a exploração por questionar o grupo relativamente ao(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) a leitura da mesma estrutura repetitiva se alterou, se sentiu sensações diferentes na leitura expressiva em voz alta ouvida, que sensações foram transmitidas a partir do conteúdo do texto e em que momento a expressividade se alterou.

O grupo identificou os elementos contrastantes que, na primeira estrofe, compõem a beleza do mar (animais marinhos, a presença de crianças...) para justificar a leitura harmoniosa e, na segunda estrofe, destacou a destruição desses elementos belos, o que exigiu uma leitura mais acentuada ou enfática. Na primeira estrofe, sugeriu-se também a presença da cor e do sabor a partir dos versos “Os jardins são de coral/E sabem a sal” (vv. 8-9), pedindo aos alunos para os repetirem em coro, prolongando as sonoridades do poliptoto presente (“sabem” e sal”) e imaginarem o sabor do sal e a cor do fundo mar, dos seus jardins, retomando o recurso metafórico. Essa proposta não só agradou ao grupo, como possibilitou manusear a palavra poética, conjugando as imagens sugestivas com as sonoridades e a musicalidade inerentes ao jogo verbal. As sonoridades foram rodeadas e registraram-se os tópicos analisados ao lado da estrofe. O mesmo se efetuou na segunda estrofe: retomaram-se os termos vocabulares pouco consolidados, pela sua ordem, para explicitar a gradação semântica presente, que culmina na expressão “rastos de sangue” (v. 13) e “cemitérios nucleares” (v. 14), sugerindo a morte; e registraram-se, ao lado da estrofe, apontamentos contrastantes com os primeiros. Uma das palavras da segunda estrofe era “destruição”, pelo que se efetuou uma ligação com a palavra “beleza” apontada na primeira estrofe. Pediu-se, igualmente, aos alunos para identificarem sonoridades que representassem o ambiente destrutivo do mar e esses identificaram e rodearam o fonema /R/ nas palavras “redes” (v. 13) “arrasto” (v. 13) e “rastos” (v. 14). Não identificaram autonomamente o som /j/ nas mesmas palavras, que, de igual modo, se salientam para o mesmo efeito. Por isso, aplicou-se a mesma estratégia, pedindo-lhes que atentassem no som das palavras enquanto repetissem os versos lentamente em voz alta. Assim, os alunos foram capazes de detectá-lo e compreender que, além do plano semântico, o plano fônico de um poema também é igualmente portador de significado e sentidos, nesse caso, para reforçar a intensidade e a morte. Aproveitou-se, ainda, para explicitar, nesse contexto, uma das especificidades da poesia, a musicalidade, fruto de uma combinação de sensações melódicas e sonoras. Daí a relação simbiótica entre a música e a poesia, dado a música se definir como uma “organização de sons com intenções estéticas, artísticas ou lúdicas”, uma “arte e técnica de combinar os sons de forma melodiosa” ou uma



“sequência de sons cuja cadência ou ritmo lembram uma melodia” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2024).

Na explicitação da expressão poética “canção das ondas” (v. 19), questionou-se o grupo quanto à possibilidade de as ondas cantarem e como se designava o recurso expressivo patente nessa expressão. O grupo, prontamente, identificou a metáfora e uma criança explicou que a canção se referia ao barulho das ondas. Após as etapas de análise (pontos cinco a nove) apresentadas, convém assinalar que esse caminho permitiu aos alunos, nos pontos dez e onze, compreender que o mar cantava e pedia ajuda para regressar à primeira estrofe, à beleza e ao seu estado natural. Em forma de apontamento, sintetizaram-se as ideias discutidas num só tópico: *só quem vê a beleza do mar é que compreende a canção das ondas – pedido de ajuda*. Nesta conformidade, dadas as evidências, não houve necessidade de elaborar o diagrama de Venn, proposta nos estudos de Yopp & Yopp (2006), comprovando que esta estratégia utilizada nas sessões anteriores do roteiro (cf. tabela 1, no capítulo anterior) surtiu efeito para a compreensão da metáfora e constituiu-se como uma ferramenta para desenvolver autonomia nos alunos na leitura poética e a estabelecer analogias.

Como alega Reis (2009), com o objetivo de sintetizar os conteúdos explorados do poema, seguiu-se o momento de pós-leitura, organizado em duas atividades principais (cf. tabela 2.3):

Tabela 2.3 – Plano da exploração – atividades posteriores à leitura

Atividades e Estratégias

Atividades após a leitura da obra

17. Confrontar o *semantic map* construído previamente à leitura da obra;
- 17.1. Discutir e ligar oralmente as palavras registradas no quadro a cada estrofe e justificar;
- 17.2. Questionar os alunos se compreendem o pedido de ajuda do mar e quem poderá não compreender...);
18. Poetas ao Palco: Leitura expressiva em voz alta por parte dos alunos no centro da sala;
- Organização da turma em grupos de três elementos. Cada elemento tem a responsabilidade de ler expressivamente em voz alta uma estrofe e interpretá-la de acordo com o seu significado e os sentidos construídos no momento da leitura. Por exemplo, considerando a beleza natural do mar presente na primeira estrofe, propor a utilização de uma entoação de voz mais alegre, mais calma e uma entoação de voz mais severa na leitura da segunda estrofe, reforçando as sonoridades detectadas;
 - Leitura expressiva do professor do poema na íntegra antes da apresentação de cada grupo;
 - Comentários gerais do professor e dos alunos sobre cada leitura ouvida para realçar aspetos mais/menos positivos, propor sugestões de melhoria...
 - Repetição de leituras, em caso de necessidade, considerando as sugestões de melhoria.

Fonte: elaboração própria, 2023

Recorreu-se novamente ao *semantic map*. As palavras partilhadas permitiram aos alunos concluir que se identificavam com a primeira estrofe, alegando que compreendiam o pedido de ajuda do mar, por terem partilhado elementos belos com a natureza. Acrescentaram, ainda, que, pelo fato de serem crianças, compreendiam melhor a beleza do mar relativamente aos adultos, pela presença do termo “criança” (v. 5) na primeira estrofe, e, de acordo com a segunda estrofe do poema, essa é destruída pela ação do adulto.

Posteriormente, prepararam-se os alunos, em grupos de três elementos (cada elemento tinha a responsabilidade de ler uma estrofe sequencialmente) para a leitura expressiva do texto em voz alta – atividade designada *Poetas ao Palco* (cf. plano na tabela 2.3). Antes da apresentação de cada grupo, a investigadora leu expressivamente o poema em voz alta, para, em seguida, os alunos iniciarem. Como esperado, e tendo em conta que foi a primeira experiência formativa deste tipo de tarefa, alguns alunos “tropeçaram” em algumas palavras, não projetaram a voz, leram rapidamente e, no caso, de dois alunos, não leram com expressividade. Fruto da falta de hábito da leitura expressiva em voz alta de poemas, notou-se uma certa timidez e inseguranças¹⁶ por parte de três alunos, também decorrentes – cremos – da situação da sua exposição no centro da sala. Nos dois primeiros grupos, procedeu-se a um número maior de sugestões de melhorias relativamente aos sucessores e à repetição das estrofes isoladamente. É de salientar que as sugestões eram elaboradas a partir de questões¹⁷ e se relacionaram com a atenção na projeção da voz, com o temperamento de cada estrofe, com as sonoridades, convocando as ideias construídas em torno do texto, com base na análise previamente efetuada.¹⁸ Promoveu-se, ainda, uma reflexão, em torno da questão: *Uma boa leitura de um poema é uma leitura rápida?*. Para o efeito, leu-se duas vezes o poema, uma de forma rápida, o que não permitiu conferir expressividade nem transmitir sensações, e outra de forma expressiva. Com o objetivo de desmistificar a rapidez da leitura como critério

¹⁶ No caso destas crianças, já se tinha registado estas características, aspeto que, na reflexão pós-ação, a Professora Titular de turma confirmou.

¹⁷ A título exemplar, questionou-se se a primeira estrofe apresentava elementos belos e alegria, como deveria ser o tom de voz na leitura, ao que os alunos respondiam corretamente como “deve ter um tom de leitura alegre” (MC).

¹⁸ Para a concretização do exercício da leitura em voz alta, salientamos a importância de fornecer orientações claras e precisas com base no estudo prévio.

para aferir a sua qualidade, essa apresentação permitiu ao grupo discutir e refletir sobre essa ideia pré-concebida¹⁹.

À medida que os grupos iam ouvindo as sugestões e as leituras dos colegas – e compreendendo a leitura como um processo de aprendizagem, em que todos estavam implicados –, estas iam sendo aperfeiçoadas progressivamente e as crianças iam demonstrando estar mais à vontade, ter maior empatia e menor insegurança²⁰. Instaurou-se também, nos *Poetas ao Palco*²¹, o hábito de bater palmas no final de cada leitura e a partilha de opiniões do grupo sobre o desempenho dos colegas, o que ajudou a envolver e a motivar mais os alunos, que sentiam o seu esforço reconhecido e valorizado no ambiente de entreaajuda mútua assim criado. Comprova-se essa evidência por meio da alegria manifestada nos rostos e nas expressões dos alunos quando se sucediam a repetição de leituras, nas quais superaram os desafios propostos e melhoraram substancialmente as suas leituras expressivas. Inclusivamente, uma aluna, responsável pela leitura da segunda estrofe, comentou, no final da sua vez, que parecia que estava “a fazer a destruição” (L) do mar, citando as suas palavras.

No geral, reconheceram-se as qualidades das leituras. Algumas, na verdade, superaram as expectativas, revelando excelência, o que permite sublinhar a importância de os alunos ouvirem primeiro a reprodução da leitura do adulto, enquanto modelo, para a musicalidade permanecer na memória e, posteriormente, poderem mimetizá-la e exercitá-la. Essa tarefa resultou num momento prazeroso e formativo, no qual se notou o gosto e empenho de todos os alunos em aperfeiçoar as suas competências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Globalmente, as sessões do roteiro tiveram um carácter muito participativo, de grande envolvência e motivação, que culminaram na leitura expressiva em voz alta. A

¹⁹ Notaram-se pequenas melhorias neste aspeto, após essa demonstração e reflexão, embora se tenham registrado progressos de maior relevância no decorrer do projeto.

²⁰ Considerando este fator, dedicaram-se mais momentos ao longo do projeto para normalizar esta tarefa e para avaliar o progresso do grupo na leitura expressiva em voz alta de poemas.

²¹ A participação das crianças na leitura em voz alta foi constante no projeto, de modo a tornar os momentos de leitura mais compreensivos, significativos e interativos.

partir do exercício de audição e experimentação, podemos concluir, a partir das evidências, que as crianças se apropriaram dos sentidos estéticos do texto.

A título conclusivo, os dados/resultados dos percursos de aprendizagem, ainda que apenas ilustrem uma pequena amostra do projeto de intervenção, afiguraram-se já significativos para os objetivos gerais e específicos definidos, demonstrando a eficácia das estratégias adotadas para favorecer a apropriação da palavra poética e a apreciação da leitura literária. Uma vez que a leitura literária implica a dinamização fundamentada e situada de atividades de exploração assentes na interrelação de dados, temas, formas e/ou aspetos do discurso artístico, o roteiro poético permitiu os alunos articularem dados/conteúdos entre textos²². A partir das evidências apresentadas, o roteiro possibilitou a promoção do raciocínio metafórico e do desenvolvimento das competências literária, inferencial e interartística.

A análise das ilustrações, em articulação com o texto verbal, resultou numa sinergia intersemiótica que completou e renovou o espaço de leituras. Atestando os pressupostos teóricos e com recurso a formas de expressão artística, essas sinergias semióticas proporcionaram, dessa forma, num ambiente lúdico e afetivo com a linguagem poética, a promoção das competências supramencionadas. Consequentemente, desenvolveram-se habilidades para decodificar os modos artístico e estético que o cruzamento da leitura dos textos verbais poéticos e pictóricos admitem e, na verdade, potenciam.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. DIAS, M., & SILVA, S. (2014). Para uma leitura do texto-mundo: educação literária e expressão e educação dramática/teatro. O conto é teu, o conto é nosso. In: *XII CONGRESSO DA SPCE: ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO, REFLEXÃO E AÇÃO INTERDISCIPLINAR*, 2014, Vila Real. Atas do XII Congresso da SPCE: Espaços de Investigação, reflexão e ação interdisciplinar. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), 2014.

BRAGA, F. *Planificações: novos papéis, novos modelos*. Edições ASA, 2004.

CERVERA, J. *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero, 1992.

²² Rever exemplos de evidências no capítulo anterior.



COHEN, L.; MANION, L. *Research Methods in Education*. 5.ed. London: Routledge, 1994.

COLOMER, T. *La formación del lector literario*. Barcelona: Barcanova, 1988.

COUTINHO, C. et al. Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Braga, vol. XIII, n. 2, p. 355-380, dez. 2009.

DALLA-BONA, E. Leitura em voz alta na sala de aula: a Materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre Educação*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 112-126, jan./abril. 2017.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, música. 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/m%C3%BAstica>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ELLIOT, J. *Action Research for Educational Change*. Bristol: Open University Press, 1991.

FERREIRA, I. R. C. et al. Percepções de gestores locais sobre a intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 61-76, jan./mar. 2014.

GUEDES, T. Lua. In: GUEDES, T. (aut.). *Real...mente*. Lisboa: Caminho, 2005, p. 55.

LATORRE, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, 2008.

MEDINA, M. B.; PRADES, D. A formação de mediadores: por que e para que promover a leitura? In: PRADES, D.; LEITE, P. B. P. (org.). *A formação dos mediadores*. São Paulo: Livros da Matriz, 2015, p. 16-28.

MENDOZA FILLOLA, A. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004.

MÉSSEDER, J. P.; CAIANO, R. Barquinho cor de pérola. In: MÉSSEDER, J. P.; CAIANO, R. (aut.). *Olhos tropeçando em nuvens e outras coisas – haicais ou quase*. Lisboa: Caminho, 2017, p. 30.

MÉSSEDER, J. P.; CAIANO, R. Mar. In: MÉSSEDER, J. P.; CAIANO, R. (aut.). *Coisas que gostam de coisas*. Lisboa: Caminho, 2021, p. 28.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REIS, C. et al. *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.



ROIG-RECHOU, B. *Educação literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Tropelias & Companhia, 2013.

SOARES, L. D. *Mar*. Oeiras: GATAfunho, 2008, p. 21.

SOARES, L. D.; PEREIRA, P. S. *Mar*. Oeiras: GATAfunho, 2008.

YOPP, R.; YOPP, H. *Literature based reading activities*. Boston: Pearson, 2006.

Recebido em: 30/05/2024.

Aceito em: 01/07/2024.