



ID 81

A importância da poesia da tradição oral na formação literária de pequenos leitores: percursos de aprendizagem e práticas sustentadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sara Lima Alves

Universidade de Santiago de Compostela (USC) / Liter21; Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE P. PORTO); Fundação para a Ciência e a Tecnologia (projeto de doutoramento financiado/referência 2021.05878.BD), saralimalves@gmail.com

Resumo

Esta reflexão enquadra-se no projeto de doutoramento, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia² e apresenta o resultado de duas propostas didáticas implementadas num grupo do 4.º ano de escolaridade em torno da exploração do género lírico do património literário oral e dos respetivos hipertextos (reescritas).

Para efeitos de análise e estudo, selecionaram-se, na primeira proposta, adivinhas da tradição oral presentes na obra *Três Tristes Tigres* (2021). Pela forma híbrida como são apresentados os textos de Luísa Ducla Soares nas ilustrações, estas foram tidas em conta nas análises, por constituírem um auxílio na descodificação das adivinhas e por exigirem, a partir de um diálogo interartístico, novas formas de leitura. Considerou-se a produtividade didático-pedagógica da visualidade dos textos verbais e pictóricos e as potencialidades estético-literárias e semântico-pragmáticas das adivinhas, enquanto texto literário.

Na segunda proposta, mobilizaram-se o hipotexto “Se tu Visses o que eu Vi”, constante na obra *Eu bem vi nascer o Sol*, organizada por Alice Vieira (1994) e o hipertexto “Se tu visses o que vi”, presente na obra *Versos que Riem* (2016), de João Pedro Mésseder e ilustrada por Ana Biscaia. Procurou-se promover a competência intertextual e a escrita literária, considerando a potencialização e efetivação de uma educação pela arte através do cruzamento do texto literário com outras formas de expressão artística. Os percursos de aprendizagem evidenciaram que as estratégias utilizadas foram eficazes no favorecimento da apropriação da palavra poética e resultaram em atividades motivadoras que instruíram e permitiram a apreciação da leitura literária.

Palavras-chave: Didática da Poesia para a Infância; Poesia da tradição oral; práticas sustentadas; diálogos interartísticos; competência literária.

The importance of oral tradition poetry in the literary formation of young readers: learning paths and practices supported in the 1st Cycle of Basic Education

Abstract

This reflection is part of the doctoral project, funded by Fundação para a Ciência e a Tecnologia and presents the result of two didactic proposals implemented in a 4th year school group, around the exploration of oral poetry and hypertexts.

For the purposes of analysis and study, in the first proposal, oral tradition riddles in *Três Tristes Tigres* (2021) were selected. Due to the hybrid way in which Luísa Ducla Soares' texts are presented in the illustrations, these were considered in the analyses, as they constitute an aid in decoding the riddles, and because they require, based on an interartistic dialogue, new ways of reading. The didactic-pedagogical productivity of the visuality of verbal and pictorial texts and the aesthetic-literary and semantic-pragmatic potentialities of riddles, as a literary text, were considered.

In the second proposal, the hypotext “Se tu Visses o que eu Vi”, contained in *Eu bem vi nascer o Sol*, organized by Alice Vieira (1994) and the hypertext “Se tu visses o que eu vi”, present in *Versos que Riem* (2016), by João Pedro Mésseder and illustrated by Ana Biscaia, were mobilized. It sought to promote

² Referência 2021.05878.BD.



intertextual competence and literary writing, considering the enhancement and implementation of an education through art through the crossing of literary text and other forms of artistic expression. The learning paths showed that the strategies adopted were effective in favoring the appropriation of the poetic word and resulted in motivating activities that instructed and enhanced the appreciation of literary reading.

Keywords: Didactics of Poetry for Children; Poetry of the oral tradition; sustained practices; interartistic dialogues; literary competence.

1. Introdução

Partindo da leitura de alguns textos poéticos do património literário oral (PLO) e respetivas reescritas de potencial receção infantil, é objetivo deste artigo partilhar atividades³ e estratégias didáticas que preconizam um conjunto de “leituras significativas” e resultaram em abordagens inovadoras e seguras, do ponto de vista da educação literária, para explorar as suas potencialidades estético-literárias e semântico-pragmáticas.

Considerando o cruzamento com outras formas de expressão (ilustração, música e desenho) a fim de promover uma desejável e efetiva educação pela arte, a leitura literária dos textos poéticos teve como fundamento o desenvolvimento da competência literária. O referencial teórico (e.g. Graham e Hebert, 2010; Mendoza Fillola, 2004; Yopp & Yopp, 2006), apresentado sinteticamente na secção relativa ao enquadramento teórico, sustentou a natureza teórico-prática dos percursos. 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 secção relativa à metodologia de investigação. Na secção da apresentação das atividades e análise dos resultados constarão duas planificações dos percursos implementados, bem como as evidências recolhidas/resultados e reflexões sobre as ações.

Para efeitos de análise e exploração, foram selecionadas, na primeira proposta, adivinhas da tradição oral, presentes na obra *Três Tristes Tigres - Trava-línguas, piadas e adivinhas* de Luísa Ducla Soares e ilustradas por Paulo Galindo. Pela forma híbrida como são apresentados os textos nas ilustrações, estas foram consideradas nas análises por constituírem um auxílio na descodificação das adivinhas e por exigirem, a partir de um diálogo interartístico, novas formas de leitura, promovendo o raciocínio metafórico de forma mais completa. Na segunda proposta, o texto da tradição oral “Se tu Visses o que eu Vi” (e outros textos) - presente na obra *Eu bem vi nascer o Sol. Antologia da poesia popular portuguesa*, organizada por Alice Vieira (1994) – contextualizou a análise do hipotexto “Se tu visses o que vi”, constante na obra *Versos que Riem*

³ Estas atividades fazem parte de um projeto de intervenção, intitulado *A Casa da Poesia*, implementado no ano letivo 2022/2023 numa turma do 4.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas do Forte da Casa, localizado no concelho de Vila Franca de Xira. O projeto integra uma das fases do estudo empírico do projeto de doutoramento, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência 2021.05878.BD).



(2016), escrita por João Pedro Méseder e ilustrada por Ana Biscaia. Nesta proposta, procurou-se promover especificamente as competências intertextual, inferencial e de escrita. A análise das ilustrações de Ana Biscaia, em articulação com o texto verbal, resultou numa sinergia intersemiótica que completou e renovou o espaço de leituras.

2. Enquadramento teórico

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) acrescentam ainda que a educação literária não se concretiza de forma desligada de outras competências, designadamente a competência intertextual (capacidade de “cruzamento” (interrelacionamento de textos) e a competência interartística (artefactos de sistemas semióticos secundários)).

A sua abordagem estabelece-se quando os alunos são preparados para o processo de receção do texto (Mendoza Fillola, 2004). Colomer (1998) assinala que um dos critérios de qualidade para fruir do processo de receção de um texto literário, na infância, é proporcionar, em primeiro lugar, experiências literárias a partir de um itinerário de aprendizagem do uso ficcional e estético da palavra⁴; e, em segundo lugar, um ambiente participativo⁵, 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, a 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/perspetivas do texto no terreno da fruição estética e fomentar percursos de aprendizagem que permitam desenvolver as capacidades de interpretação e de apreciação da

⁴ O sentido da aprendizagem da leitura literária coaduna-se com a perspectiva socioconstrutivista da educação, por se construir mediante vivências e experiências, baseadas em aspetos da vida real, visto que a criança não é um recipiente que recebe informação e incorpora-a descontextualizadamente (Carvalho & Diogo, 1999; Perrenoud, 2006). De acordo com esta perspectiva, a criança constrói o seu próprio conhecimento na interação com objetos, ideias e pessoas (Hohmann & Weikart, 2011; Zabala, 2001). Neste caso em particular, o objeto será o livro, que deve estar presente nas aulas dedicadas à leitura literária. 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”.

⁵ O fomento de uma participação ativa dos leitores influencia o cultivo pela apreciação do texto poético e proporciona novas experiências e conhecimentos. 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).



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 literária⁶ (Mendoza Fillola, 2004).

No que concerne ao ponto i), um dos 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 a recriação de versos, ou mesmo 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 leitor⁷.

Para a compreensão do texto literário intervêm uma série de aspetos como a memória (a curto e a longo prazos), fatores emocionais/afetivos no momento da leitura e 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, se tornem leitores autónomos, críticos e conscientes.

Especificamente no que respeita 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. Nesta conformidade, o favorecimento da apreciação da leitura literária integra atividades que promovem a educação estética, isto é, a apreciação dos efeitos expressivos e estéticos, das peculiaridades formais ou temáticas do texto literário. Para aceder à essência de um texto literário, torna-se, por conseguinte, necessário explorar o jogo da criação, sentir e compreender os efeitos estéticos da linguagem literária. Em termos práticos, para o professor verificar se os efeitos estéticos foram captados na receção leitora dos alunos, Mendoza Fillola (2004, p. 42) esclarece: “cuando el lector es capaz de establecer identificaciones y relaciones sobre la modalización del discurso, sobre la forma sobre el contenido o sobre las peculiaridades de estilo entre otros aspectos”. O desenvolvimento da capacidade da receção leitora implica, por isso, estimular a observação e a análise de aspetos artísticos e criativos do texto poético. Esta tarefa reveste-se de particular importância quando

⁶ 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).

⁷ Um texto literário exige ao leitor uma leitura denotativa, ao nível da compreensão e reflexão sobre as ideias apresentadas e uma leitura conotativa dos sentidos do texto, ao nível da interpretação, dada a sua natureza polissémica.



os alunos são instigados a criar algo – seja no âmbito das artes visuais (no caso do primeiro percurso) seja no âmbito da escrita criativa (segundo percurso de aprendizagem), devendo ser fornecidas orientações claras e precisas. Para que esta(s) tarefa(s) sejam concretizáveis, essas orientações devem basear-se em textos ou em ilustrações previamente estudados.

Para melhor enquadrar as propostas apresentadas, assinala-se a importância, em contexto pedagógico, de as crianças contactarem com as rimas infantis⁸ pelas funções lúdica, psicolinguística, social e psicológica que desempenham no 1.º Ciclo do Ensino Básico e por possibilitarem uma forma de iniciação ao texto poético e ao gosto pela língua: i) a essência do jogo verbal e do prazer lúdico que permitem a manipulação de elementos relacionados com a linguagem; ii) a atuação no estímulo da memória (através da rima, do ritmo e da musicalidade inerentes a este género literário); iii) o aprofundamento do conhecimento estético (dança, música, estímulo da imaginação,...); iv) a facilitação do processo de socialização (valor educativo, visão do mundo); v) a transmissão de conhecimentos sobre a vida (Costa, 1992). Se o jogo é uma atividade natural da criança, as rimas infantis respondem a esta necessidade, dado representarem uma forte atração nesta matéria – criam condições para brincar com a palavra formal, concatenando a criatividade e o *nonsense*.

No primeiro percurso, pelo carácter lúdico e pela natureza cifrada, a exploração de adivinhas, em particular, demandou raciocínio e operações mentais complexas para desvendar o objeto que oculta, permitindo o desenvolvimento da competência inferencial e da capacidade de interpretação (Sousa, 2013). Segundo Marini (2006), este jogo de paciência e impaciência provoca também o desejo de querer saber a resposta, e, conseqüentemente, motiva o público a ser desafiado. Dionísio (2005) explica que, após a partilha da resposta, é adicionada uma etapa pedagógica nova – a fase do debate sobre a pertinência e perspicácia das pistas presentes em cada verso. O objetivo da adivinha não está, pois, na sua solução, mas na sua resolução, segundo Borges (2005). A resolução implica, segundo Saraiva (1999), a exploração das brincadeiras semânticas e simbólicas seja por via da associação fonética, da definição, da alusão ou das características dos objetos invocados⁹. Para a compreensão da relação entre elementos em algumas resoluções¹⁰, recorreu-se à estratégia da elaboração do Diagrama de *Venn*, pese embora nos estudos de Yopp e Yopp (2006) ter sido proposto como um recurso de comparação entre personagens no texto narrativo.

⁸ Apoiando-nos no estudo de Costa (1992), designa-se “rimas infantis” todas as formas poético-líricas de proveniência oral, como lengalengas, adivinhas, trava-línguas, etc.

⁹ As adivinhas revelam o seu valor poético e os seus mecanismos semióticos com a presença de procedimentos estilísticos de natureza fónica (rima, aliteração, assonância), semântica (conotação, metáfora, imagens sugestivas, comparações, antíteses, paradoxos...) e morfossintática (repetições, populismos...), como Saraiva (1999, p. 436) indica.

¹⁰ Ver secção *Apresentação de atividades e análise dos resultados*.



No segundo percurso, destacaram-se a elaboração (escrita) de quadras a partir do hipertexto “Se tu visses o que eu vi”, de João Pedro Mésseder (2016), e a exploração de relações intertextuais entre o hipertexto e os hipotextos.

A escrita literária, tal como a leitura literária, permite aos alunos a aproximação e concretização do objeto estético de forma relevante e ativa, consolidando os saberes relacionados com o mesmo (Melo, 2012; Pereira & Sousa, 2017). O exercício da leitura culmina precisamente em situações de escrita a partir dos sentidos que a vivência poética proporciona. De acordo com Graham e Hebert (2010, p. 13), a escrita literária aperfeiçoa a compreensão da leitura, porque “it affords greater opportunities to (...) organize (...) integrate ideas into a coherent whole, fosters explicitness, facilitates reflection, encourages personal involvement with texts, and involves students transforming ideas into their own words.” Como Pereira e Sousa (2017, pp. 2-3) concluem: “se a leitura dá acesso a ideias e conceitos, a escrita permite coletar, manipular e organizar ideias e saberes”.

No âmbito da promoção de atividades que visam a intertextualidade, os efeitos intertextuais¹¹ 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). Desta 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, uma vez que, citando Mendoza Fillola (2004, p. 92), “la recepción de la literatura es un ejercicio de reordenación de conocimientos y experiencias”. Este 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. Ademais, a leitura de hipertextos é um pretexto aliciante para chegar a textos anteriores, ou, em sentido inverso, a leitura de hipotextos pode motivar a recepção de obras posteriores, contribuindo para a construção e alargamento de uma competência cultural. Recordamos 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 de investigação

¹¹ Efeitos implícitos das produções literárias tanto ao nível da forma (marcas estilísticas, estruturais, tipológicas...) como ao nível do conteúdo (temas, tópicos, recursos semânticos...).



Sustentados pelo quadro teórico-conceitual, os percursos de aprendizagem implementados no ano letivo de 2022/23, numa turma do 4.º ano de escolaridade, integraram um projeto de intervenção, que pretendeu estudar estratégias didáticas para analisar as potencialidades estético-literárias de textos pertencentes ao modo lírico com vista à promoção da educação poética e 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, a partir da exploração de potencialidades estético-literárias da poesia, estabeleceram-se objetivos gerais do projeto de intervenção (que se coadunam com objetivos da leitura literária e foram considerados nos percursos a apresentar) e objetivos de aprendizagem específicos das sessões (cf. quadro 1)

Quadro 1 – Objetivos gerais e específicos

Objetivos gerais do projeto de intervenção (objetivos da leitura literária)	Objetivos específicos dos percursos de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none">- Favorecer leituras polissémicas e compreender textos poéticos com níveis de compreensão variados;- Diversificar o contacto com tipologias poéticas diversificadas (estrutura, temática, conteúdo...);- Promover a compreensão emocional através de textos que abordem temas emocionais;- Proporcionar aprendizagens variadas através da literatura, 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);- Possibilitar o desenvolvimento de habilidades de expressão escrita e oral;- Fomentar o interesse criativo do aluno;- Incentivar hábitos de leitura e o gosto pela leitura;- Estimular a imaginação e a sensibilidade estéticas, cruzando diferentes formas de expressão artística.	<p>1.º percurso</p> <ul style="list-style-type: none">- Promover o desenvolvimento da interpretação, do raciocínio metafórico e das competências literária, inferencial e interartística <p>2.º percurso</p> <ul style="list-style-type: none">- Promover o desenvolvimento das competências literária, intertextual, interartística e de escrita.

Fonte: elaboração própria (2023)

Orientado metodologicamente pela investigação-ação, o estudo de campo incorporou a espiral cíclica Observação-Planificação-Ação-Reflexão¹² (Coutinho *et al.*, 2009). As planificações construídas constituíram-se como um instrumento regulador das ações que convocaram necessidades detetadas na fase de observação, neste caso, da análise dos resultados do diagnóstico inicial, que se baseou na administração de um inquérito por questionário aos alunos na primeira sessão¹³. Assim, as ações pedagógicas implementadas tiveram por base as necessidades (falta de contacto ou de vivências escolares do grupo com textos poéticos do PLO)

¹² É de referir que o ciclo investigativo permitiu perspetivar e executar as atividades de *A Casa da Poesia* não como sessões isoladas, mas relacionadas entre si a partir de uma sequência pedagógica coerente e construída a partir de um caminho contextualizado (Braga, 2004). Assim, embora sejam expostos na sua totalidade, apenas se interpretarão alguns pontos dos planos apresentados, no que respeita à importância da exploração de textos poéticos tradicionais.

¹³ A segunda questão objetivava-se por aferir concepções sobre a poesia e averiguar hábitos de leitura de tipologias poéticas diversificadas, nomeadamente “Assinala com uma cruz os excertos que podem ser poesia”. Entre várias opções apresentadas, importa referir, neste contexto, que, num universo de vinte e um participantes, quatro apenas assinalaram a adivinha (“Qual é a coisa, qual é ela, que quanto maior é, menos se vê?”) como tipologia poética, ainda que quinze tenham reconhecido a quadra tradicional “Era uma vez um gato maltês que tocava piano e falava francês”. Ao analisar os resultados das restantes questões, evidenciou-se que o reconhecimento desta quadra popular se deveu ao facto de ser apresentada em forma de rima, e não por integrar o nosso acervo nacional do PLO.



e aprendizagens evidenciadas do grupo em sessões anteriores e dos objetivos gerais do projeto (Latorre, 2008; Perrenoud, 2000). No que respeita à recolha de dados relativos às atividades, foi utilizada a observação direta e participativa como procedimento metodológico. Convocando os contributos teóricos de Elliot (1991), procedeu-se à revisão dos planos e dos seus efeitos a partir das produções dos alunos (orais e escritas) como evidências para avaliar as sessões. As reflexões pós-ação, registadas em diário, foram elaboradas maioritariamente em conjunto com a professora titular da turma¹⁴, destacando-se como um instrumento que moveu a construção das práticas (Cohen & Manion, 1994; Latorre, 2008). Este processo espiral dialético da investigação-ação, que se alternou entre ação e reflexão, permitiu atuar de forma mais segura na prática e induzir melhorias na qualidade das ações, quer do ponto de vista metodológico-didático da poesia, quer do ponto de vista pedagógico, resultando na atualização dos planos nas suas versões finais apresentadas (Elliot, 1991).

4. Apresentação das atividades e análise dos resultados¹⁵

Esta secção estrutura-se em duas partes: apresenta os respetivos planos sobre os dois percursos implementados e descreve e reflete sobre algumas evidências/resultados ocorridos na ação.

4.1. As adivinhas visuais

O percurso de aprendizagem das adivinhas foi organizado em dois momentos principais: i) análise e exploração das adivinhas visuais e respetivas resoluções, explorando informações presentes no texto escrito e mancha gráfica (componente visual da ilustração, como está apresentado o texto escrito); ii) apresentação e exploração das adivinhas visuais criadas pelos alunos. Para o primeiro momento, estabeleceram-se critérios de seleção na planificação e a ordem de análise considerou um princípio de progressão de raciocínio com graus de complexidade/dificuldade maior. Iniciou-se a sessão com textos gráficos, cuja solução estava de forma mais direta apresentada na sua visualidade, e terminou-se com adivinhas visuais, cujos conteúdo escrito e gráfico implicavam um pensamento mais abstrato.¹⁶

¹⁴ No 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).

¹⁵ Sendo a investigadora um elemento externo à instituição, e visto estas sessões se terem constituído a partir das primeiras no projeto, importa referir que foram adotadas estratégias acrescidas para o pouco à-vontade que alguns alunos poderiam sentir ao expor as suas dúvidas, como: procurar questionar se os alunos conheciam o significado de determinadas palavras e, em caso de dúvida, pedir-se a um aluno para explicar - para o efeito anteciparam-se, no momento da planificação, termos vocabulares possivelmente não apreendidos (e.g. no caso do segundo percurso: “antologia”; “poesia popular”, “água-pé”, “operário”, “rolls royce”...).

¹⁶ Por exemplo, a adivinha n.º 4 (cf. quadro 2) foi precedida da adivinha n.º 38 (“Sou coisa muito simples, mas de muito sentimento, sou prenda preferida no dia do casamento” – Soares & Galindro, 2021, p. 51) pelo facto de a sua descodificação ser semelhante: a forma de escrita dos versos alia-se ao formato do objeto. Embora os alunos não tenham sido capazes de encontrar a solução da n.º 4, rapidamente chegaram à resposta da n.º 38, tendo aplicado o raciocínio anteriormente feito.



I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

As sessões foram estruturadas de acordo com o plano apresentado no quadro 2. O quadro 2.1. ilustra exemplos estratégicos utilizados para descodificar e compreender as resoluções.

Quadro 2 – Planificação das atividades em torno das adivinhas

N.º de sessões: 2

Duração: 90 min+35 min

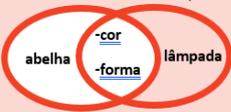
Atividades/conteúdos	Material/auxiliares
<p>Sessão 1</p> <p>1. Adivinha, adivinhas?</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise das adivinhas n.ºs 34/35, 3/4, 38 e 36* (textos e grafismos) por parte dos alunos. <p>- Incidir a atenção dos alunos na forma de escrita dos versos (relacionar as pistas do texto gráfico e pictórico);</p> <p>- Debater/Partilhar ideias justificadas em grande grupo para descodificar as adivinhas, caso o aluno/o grupo não seja capaz de responder;</p> <p>- Questionar o aluno/o grupo que não conseguiu descodificar o enigma se compreendeu a resposta e pedir para (voltar a) explicar.</p> <p>2. Constrói a tua adivinha visual</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboração individual de uma adivinha visual cuja apresentação deve conter pistas para a resolução do enigma. <p>- Leitura do desafio por parte de um aluno, em voz alta;</p> <p>- Entrega do desafio: um aluno distribui envelopes com uma adivinha diferente e duas folhas brancas (rascunho e versão final);</p> <p>- Na folha branca, os alunos começam por elaborar o rascunho/hipóteses para construir a sua adivinha visual. A versão final deve conter partes de um novelo. A cor e a disposição do novelo devem ser ponderadas e adquirir sentidos no trabalho realizado.</p> <p>- Esclarecimento de dúvidas/discussão de ideias com os alunos individualmente.</p> <p><u>Exemplo:</u> Uma das respostas às adivinhas era fósforo. Questões que foram utilizadas para ajudar: Qual é a cor do fósforo (vermelho na ponta e acesso amarelo, cor de laranja e vermelho em <i>degradé</i>)? Então qual a cor do novelo que escolherias?</p> <p>Sessão 2</p> <p>Poetas ao palco: Apresentação e discussão dos trabalhos realizados.</p> <ol style="list-style-type: none"> Leitura individual das adivinhas (apenas texto) e escolha dos colegas para responderem; Caso os colegas não consigam adivinhar, delinear estratégias específicas para os alunos chegarem à resposta (escrever a adivinha no quadro; localizar/sublinhar palavras-chave...) Caso ainda não acedam à resposta, os alunos mostram a sua ilustração e o professor junta as pistas dos grupos de palavras sublinhadas com as informações do trabalho artístico; Sistematização das informações contidas na adivinha para justificar a resposta; Reflexão sobre as opções tomadas e melhoradas nos trabalhos. 	<p>- 21 fotocópias de adivinhas selecionadas a partir da obra <i>Três Tristes Tigres</i> (2021) de Luísa Ducla Soares e Paulo Galindo (ilustrações)</p> <p>*respetivamente páginas 50, 41, 51 e 50 (ter obra física presente);</p> <p>- caderno dos desafios;</p> <p>- 21 envelopes com o nome dos destinatários (nome dos alunos) com uma adivinha diferente¹⁷ (no verso consta a resolução) e uma folha branca de rascunho;</p> <p>- novelos com várias cores.</p>

Fonte: elaboração própria (2023)

¹⁷ As adivinhas selecionadas foram retiradas da obra *Adivinha, adivinha* de Luísa Ducla Soares (2001), editada pela Livros Horizonte.



Quadro 2.1. – Exemplos de estratégias para descodificar adivinhas

Texto e adivinhas ilustradas	Passos para favorecer a descodificação (considerando os elementos do texto gráfico e pictórico)	Questões
<p>4. Qual é a coisa, qual é ela? Pequenina como abelha, enche a casa até à telha. (Ducla Soares & Galindro, 2021, p. 41)</p> 	<p>1 - Atentar na lâmpada da ilustração e desenhar duas antenas na parte inferior; 2- Elaborar o diagrama de <i>venn</i> para compreender a resolução do enigma (2 conjuntos – abelha e luz; elementos comuns – forma e cor).</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a forma como está escrito o texto da adivinha? - Que animal parece? (após o passo n.º 1) - Qual é a cor predominante e a forma de uma abelha? - Temos o conjunto da abelha e o conjunto da lâmpada. Que elementos têm em comum?
<p>36. O que é que está sempre no meio da rua, de pernas para o ar? (Ducla Soares & Galindro, 2021, p. 50)</p> <p>36. O que é que está sempre no meio da rua, de pernas para o ar?</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever a palavra “rua” no quadro com letra de imprensa e uns pequenos pés nas extremidades da letra “u”; - Leitura pausada da adivinha - “O que está no meio da rua (pausa) de pernas para o ar?”; - Inverter a adivinha e atentar na ilustração as extremidades da letra “u”. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que está no meio da palavra rua? (1.ª parte) - Não parecem perninhas para o ar? (2.ª parte) - Por que motivo o nome da rua é Meio na ilustração?

Fonte: elaboração própria (2023)

No primeiro momento, os alunos tiveram de resolver os enigmas em grande grupo e relacionar as pistas dos textos gráfico e pictórico à medida que iam partilhando o seu raciocínio em voz alta ou entre pares. O facto de se verificar se as soluções foram compreendidas pelos alunos e de se ter pedido para voltarem a explicar o raciocínio revelou-se fundamental mesmo a nível teórico¹⁸, pois esta fase revelou-se o momento ideal para debater a pertinência das pistas presentes em cada verso e desenvolver o raciocínio metafórico dos alunos a partir do relacionamento de dados/conteúdos.

O quadro 2.1. contempla exemplos de adivinhas retiradas da obra *Três Tristes Tigres* que os alunos não conseguiram descodificar e as estratégias que se adotaram para resolver ou compreender a sua solução. Na adivinha n.º 4, o primeiro passo revelou ser a forma mais eficaz para os alunos descodificarem o enigma, por não só os levar a atentarem na ilustração, como a estabelecerem comparações entre a abelha e a lâmpada. A elaboração do diagrama de *venn*¹⁹ ajudou a explicitar a resolução do enigma, concluindo-se que a forma e a cor eram os elementos comuns entre os conjuntos *abelha* e *lâmpada*.

A adivinha visual n.º 36 foi o enigma que apresentou maior dificuldade de descodificação e, mesmo quando decifrado, os alunos continuaram sem compreender a sua resolução. Admitiram que o mesmo não fazia sentido, e apenas a partir da implementação dos passos e das questões é que a compreensão da relação entre as informações da ilustração e do texto (resolução) se verificou.

Posteriormente, num segundo momento da primeira sessão, cada aluno recebeu, num envelope, uma adivinha diferente da tradição oral, retirada da obra *Adivinha, adivinha*, de Luísa

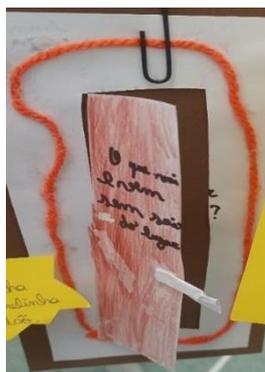
¹⁸ Propomos a revisitação dos estudos de Dionísio (2005), mencionados na secção do enquadramento teórico.

¹⁹ Estratégia já conhecida pelos alunos de sessões anteriores.



Ducla Soares (2001). Após isto, foram incitados a reescrevê-la e a reconstruí-la visualmente de forma a conter pistas para decifrá-la. Esta atividade foi orientada com base nas manchas gráficas observadas previamente a partir das ilustrações de Paulo Galindo. A partir das análises nasceram trabalhos plásticos profícuos ao nível da criatividade e da imaginação (cf. figura 1), mesmo de alunos que não apreciam trabalhos de expressão plástica.

Figura 1 – Exemplo de criação da adivinha visual: *O que vai e vem sem sair do lugar?*



Fonte: elaboração de um aluno

Por conseguinte, na sessão 2, dedicada à apresentação e análise dos trabalhos artísticos realizados, os alunos exibiram primeiro as adivinhas atribuídas, apenas o texto, e, caso os colegas não fossem capazes de as resolver, adotar-se-iam estratégias específicas, consoante cada caso, para facilitar a sua descodificação. A estratégia de escrita das adivinhas no quadro e a localização/destaque de palavras-chave permitiram aos alunos descodificarem as adivinhas²⁰. Nessa sessão, destacaram-se momentos de produtividade pedagógica, não só a partir do desenvolvimento do raciocínio metafórico (descodificação de novas adivinhas) – como se pode ver na figura 1, que mostra o desdobrável elaborado para evidenciar que a porta não sai do lugar, mas vai e vem, de acordo com a explicação dada pelo aluno aquando da apresentação do objeto criado –, mas também nas sugestões construtivas que os alunos partilhavam com o intuito de os colegas procederem à melhoria dos trabalhos, revelando que a aprendizagem se construiu em grande grupo. Por exemplo, nenhum aluno foi capaz de decifrar o enigma “Qual é a coisa/Que é vermelha, avermelhada,/ E caminha no mato/ E não na estrada?” (Soares, 2001, p. 5) que uma colega tinha lido, pelo que se optou por escrevê-lo no quadro, indicando que na resposta dever-se-ia considerar a coloração vermelha e o facto de ocorrer no mato e nunca na estrada. Um aluno (com capacidade de raciocínio desenvolvida) acertou na resposta. Um colega perguntou por que não poderia haver na estrada, e uma aluna explicou que “a estrada não pega fogo” (MS). Aproveitámos para referir que a estrada, composta por alcatrão, não era um

²⁰ Esta estratégia foi igualmente proposta nos estudos de Yopp e Yopp (2006) no âmbito do texto narrativo, tendo a sua adaptação surtido efeito neste contexto.



material inflamável, tal como a areia, por exemplo. Note-se que estes breves comentários, de teor explicativo, justificam-se a partir do contexto e comprovam o princípio da aprendizagem sobre o mundo, através da literatura, permitindo uma desejável articulação curricular. Posteriormente, a aluna mostrou o seu trabalho e explicou que primeiro desenhou uma floresta bonita, mas que devia estar triste, pelo facto de o fogo tirar a vida às árvores²¹. Outra aluna sugeriu desenhar o fogo mais alto, a pisar a relva, e outro colega acrescentou colorir as árvores negras e assim se foi aperfeiçoando a ilustração. A reflexão revelou-se bastante construtiva e positiva, num ambiente de entreeajuda.

Após este breve momento, escreveu-se a adivinha no quadro, desta vez, reestruturada: “Qual é a coisa vermelha./ Encontra-se no mato e não na estrada.” e desafiou-se o grupo, em primeiro lugar, a identificar as mudanças produzidas neste enunciado e a procurar razões que justificassem o facto de a original conter pistas importantes para a sua resolução. O facto de o fogo caminhar induz precisamente que é um caminho que faz quando se espalha e relativamente à repetição do adjetivo, derivado pela sufixação e prefixação, propõe precisamente a gradação das suas tonalidades, conforme se apresenta na natureza. Através do diálogo em grande grupo, os alunos foram capazes de encontrar razões para superar o desafio proposto. Assim, concluiu-se que todas as palavras em poesia são importantes e, no caso das adivinhas, cada palavra escrita não se encontra presente por mero acaso e pode conter pistas para a sua decifração. Esta etapa pedagógica (igualmente introduzida na sessão 1) permitiu atentar e discutir sobre os dados presentes necessários para resolução do enigma, revelando, assim, a sua pertinência pedagógica, como apontou Dionísio (2005).

Evidenciou-se ainda a importância de se ter procedido, na primeira sessão, à descodificação de adivinhas e da análise das ilustrações em grande grupo, precedida desta atividade, justificando-se pelo facto de uma das apresentadas na segunda sessão implicar um raciocínio semelhante – “O que é que está no começo da avenida/no meio da praça e no fim da esquina?” (Soares, 2001, p. 38) -, nomeadamente a localização de letras – à adivinha n.º 36 de Luísa Ducla Soares (2021). Quando se pediu à aluna para explicar o raciocínio (como resolveu o enigma), esta afirmou logo que era parecida com a adivinha da rua (adivinha n.º 36, quadro 2) que tinha sido analisada na sessão²². Este comentário revelou que o acúmulo de experiências e a memória contribuem para

²¹ Na sessão 1, o desenho encontrava-se bastante colorido e apresentava elementos belos e sensíveis (pássaros) da natureza. Para auxiliar a melhorar este aspeto, que não se coaduna com a presença de fogo na natureza que a destrói, questionou-se a aluna, numa perspectiva de valorização do trabalho elaborado até ao momento: “se houver fogo no mato belo que desenhaste, este não destrói a sua beleza?” A aluna concordou e, de facto, procedeu a pequenas alterações, embora não se salientasse essa componente como fonte principal da sua ilustração, prevendo confusão na descodificação da adivinha quando foi apresentada. Alertou-se a aluna que tudo o que se passava na sala de aula era um momento de aprendizagem e que haveria a possibilidade de os colegas não serem capazes de adivinhar. Por isso, foi-lhe proposto partilhar com o grupo as fases de construção da sua adivinha e a mesma concordou, assentando que esta partilha poderia ajudar outros nos trabalhos seguintes.

²² Note-se que as sessões tiveram uma semana de intervalo entre si.



o desenvolvimento da competência literária dos pequenos leitores. Ora, se, na primeira sessão, a adivinha n.º 36 se tinha revelado bastante complexa na sua descodificação e na compreensão da sua solução, esta foi resolvida pela grande maioria do grupo²³, comprovando que, de facto, com este percurso, se promoveu a capacidade de raciocínio e a competência inferencial.

Globalmente, as sessões tiveram um carácter muito participativo, de grande envolvimento e motivação, fruto do caminho desenhado e da situação de jogo da adivinha, que responde às necessidades íntimas da criança, e constituíram uma fonte de motivação *per se*. Na primeira sessão, registou-se que a conversa entre pares era em torno das adivinhas e observou-se um grande compromisso na apresentação e discussão/análise dos trabalhos, pois a atenção e o silêncio eram repostos naturalmente, sem a intervenção do adulto, pela curiosidade dos alunos em quererem saber o próximo enigma e conhecerem os trabalhos plásticos realizados.

4.2. *Se tu Visses o que eu vi*

Quadro 3 – Planificação das atividades do hipertexto “Se tu visses o que eu vi”

N.º sessões: 3

Duração: 35 min+60min+20 min

Atividades/conteúdos	Material/auxiliares
<p>Sessão 1 Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da obra <i>Eu bem vi nascer o Sol. Antologia da poesia popular portuguesa</i>, de Alice Vieira (1994)²⁴. <p>- Identificação de elementos paratextuais no livro por parte dos alunos (título, subtítulo, autor, editora) – passar o livro de mesa em mesa;</p> <p>- Esclarecimento dos termos vocabulares antologia e poesia popular [povo];</p> <p>- Conversa introdutória sobre o enquadramento da difusão e dos objetivos de textos da tradição oral (entretenimento durante o trabalho/serões, analfabetismo, sabedoria do povo – referir os avós como exemplos próximos da passagem de geração em geração dos textos...);</p> <p>- Leitura em voz alta do professor de alguns exemplos de fórmulas (re)conhecidas para os alunos completarem. Exemplos: Era uma vez/ um gato maltês (alunos completam)...; Era uma vez/ uma vaca Vitória (alunos completam)...;Era uma vez/um rei e um bispo/Acabou-se o conto/Não sei mais do que... (alunos completam)</p> <p>- Leitura do dicionário dos autores (Alice Vieira) por parte de um aluno com a projeção da página.</p> <p>Desenvolvimento²⁵</p> <p>1. Leitura pipoca “Arre burrinho”²⁶</p> <p>- Distribuição e colagem dos textos no caderno diário;</p> <p>- Leitura rítmica por parte do professor do texto completo “Arre burrinho”;</p> <p>- Leitura pipoca por parte dos alunos (2 vezes): cada aluno lê uma quadra (ordem da disposição das mesas da sala) e na última estrofe (décima) indicar que deve haver uma pausa e mudança de aluno até “capitão” (v. 22):</p> <p>NB: A primeira leitura deve ser mais pausada para os alunos se familiarizarem com o texto lido em voz alta.</p>	<p>- Obra <i>Eu bem vi nascer o Sol. Antologia da poesia popular portuguesa</i> de Alice Vieira (1994) (pág. 34)</p> <p>- Computador e projetor;</p> <p>- Dicionário dos autores (elaboração própria).</p> <p>- Fotocópias do texto da tradição oral “Arre burrinho” (págs. 14-15) da obra <i>Eu bem vi nascer o Sol. Antologia da poesia popular portuguesa</i> de Alice Vieira (1994)</p> <p>- Computador e projetor;</p> <p>- Projeção do texto “Se tu visses o que eu vi” (pág. 37) da obra <i>Eu bem vi nascer o Sol. Antologia da poesia popular portuguesa</i> de Alice Vieira (1994);</p> <p>(a) https://www.youtube.com/watch?v=SjY3asK1Wzk</p> <p>(b)</p>

²³ Note-se que os poucos alunos, que não foram capazes de resolver autonomamente, tinham faltado à primeira sessão (cf. quadro 2).

²⁴ Explicar aos alunos que Alice Vieira não é a autora dos textos, mas que os selecionou.

²⁵ É de referir que as leituras dos textos foram iniciadas a partir da aprendizagem da canção e/ou do ritmo, sendo igualmente a finalidade deste tipo de textos. Com o objetivo de envolver os alunos, antes da exploração dos textos, estes constituíram-se como momentos prévios à leitura.

²⁶ Na leitura pipoca do texto “Arre burrinho” deve haver uma pausa após “capitão” (v. 22) para os alunos compreenderem que são duas ideias/estruturas frásicas -o burro larga a carga no chão, pois o senhor capitão não se encontra em casa e fez uma viagem enorme, tal como o texto que é relativamente longo.



I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

2. Cantiga do *pingó* em “Se tu visses o que eu vi”²⁷

- Projeção do texto;
 - 1. Leitura melódica do professor da primeira quadra com a variante introduzida do *pingó* mágico (palavra inexistente que serve para trautear e cantar o texto);
 - 2. Repetir o passo 1 e pedir aos alunos que completem apenas o trautear do *pingó* no final de cada verso;
 - 3. Repetir passo 2.
 - 4. Continuar a leitura melódica completa do poema e os alunos apenas participam no final de cada verso com o *pingó*;
 - 5. Leitura melódica de dois em dois versos por parte de um aluno diferente (seguir ordem da disposição das mesas) e o grupo completa com o *pingó* (duas vezes);
 - 6. Exploração:
 - Da estrutura fixa das quadras (carácter repetitivo inicial “Se tu visses o que eu vi” – anáfora, seguido de um local à exceção da primeira quadra); e
 - dos elementos *nonsensical*/paradoxais dos últimos dois versos de cada estrofe.
- 6.1. Esclarecimento de termos vocabulares (“lameiro” – v. 6; “dançar o vira” – v. 19; “[dançar a] cana verde” – v. 20);
7. Visualização de vídeos exemplificativos das danças tradicionais do vira (**a**) e da cana verde (**b**) e explicitação da designação atribuída a cada modalidade (rodar circularmente na primeira e a forma do lagarto na segunda dança com as crianças a passarem ordenadamente por baixo dos braços do grupo em linha)

Sessão 2

Introdução

- Distribuição e colagem de fotocópias do texto “Se tu visses o que eu vi”, de João Pedro Méseder;
- Leitura silenciosa por parte dos alunos.

Orientações para a leitura silenciosa

- Encontrar pelo menos três palavras/grupos de palavras de que se lembrem de outras leituras: título do poema; estrutura repetitiva, *nonsensical* e antitética; “Loulé” (v. 10), elementos do conto tradicional – de encantamento (“fada”; “bruxa” – vv. 23 e 24); animais (“lobo” – v. 27), míticos (“anão” – v. 19; “dragão” – v. 31)...
- Conversa introdutória sobre a escrita de textos de autor que podem convocar outros textos, personagens, situações já escritas (diálogos intertextuais e experiências de leitura).
 - Identificação dos autores da obra por parte de um aluno e observação da capa;
 - Leitura do dicionário dos autores (Ana Biscaia) por parte de um aluno com a projeção da página e recordar o escritor²⁸;

Desenvolvimento

a) Exploração do texto

1. Levantamento de semelhanças e diferenças com o texto “Se tu visses o que eu vi” (Alice Vieira);
 - 1.1. Exploração da estrutura fixa das quadras (carácter repetitivo inicial “Se tu visses o que eu vi” – anáfora, seguido de uma localidade portuguesa); e
2. Discussão, em grande grupo, dos elementos ou ideais paradoxais/antitéticas dos últimos dois versos de cada quadra:
 - 2.1. Identificação e explicitação dos elementos;
 - 2.2. Rodear, em cada quadra, os elementos paradoxais.
 - 2.3. Reflexão sobre os conteúdos e situações apresentadas (ex. figuras dominantes/dominadas);

Exemplo: Rodear na quadra “careca” e “pentear-se” (v. 3)/ “pente” e “torto” (v. 4).

NB: Este poema contém localidades portuguesas, pelo que se poderá proceder a uma articulação curricular com Estudo do Meio. Adverte-se para o facto de não se utilizar o texto como pretexto para explorar conteúdos de outras áreas do conhecimento.²⁹

Questões colocadas:

<https://www.youtube.com/watch?v=u3PZb0g-IA>

- Fotocópias do texto “Se tu visses o que eu vi” (pág. 22) da obra *Versos que Riem* de João Pedro Méseder (2016)

- Projeção da capa da obra *Se tu visses o que eu vi* de Méseder e Biscaia (2016);
- Dicionário dos autores (elaboração própria)

- Projeção do texto “Se tu visses o que eu vi” (pág. 37) da obra *Eu bem vi nascer o Sol. Antologia da poesia popular portuguesa* de Alice Vieira (1994);
- Fotocópias do texto “Se tu visses o que eu vi” (pág. 22) da obra *Versos que Riem* de João Pedro Méseder (2016);

- Computador e projetor;
- Projeção da ilustração de Ana Biscaia (2016, pp. 22-23) em página dupla sobre o texto “Se tu visses o que eu vi” da obra *Versos que Riem*;

- Fotocópias de ilustrações de Ana Biscaia (2016, pp. 8, 12, 15, 17, 22-23, 27-29) da obra *Versos que Riem*;

²⁷ A cantiga do *pingó* consiste em melodiar qualquer variação das quadras do texto tradicional “Se tu visses o que eu vi”, sendo que nos 1.º e 3.º versos acrescenta-se no final a palavra *pingó* e nos 2.º e 4.º versos *pingó pingó/pingó tiro liro ló* (duas vezes).

²⁸ Em sessões anteriores, já se tinham analisado alguns textos de João Pedro Méseder: por isso, quando um aluno identificou o autor, o grupo recordou ter ouvido já este nome.

²⁹ Esta sugestão de articulação curricular deve ser feita após a análise e exploração dos textos, não correndo o risco de utilizá-los como um “trampolim” (tomamos de empréstimo esta expressão de Antunes, Dias e Silva (2014), p. 741) para a abordagem de outras áreas de conhecimento.



I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

- Quem se recorda de já ter visto o título deste poema em algum lado?/Que semelhanças/diferenças encontram entre os textos?
- As quadras fazem sentido? Por que sim? Ou por que não?/Que elementos contrastam nas quadras?
- Que palavras ou expressões encontraram que vos fizessem lembrar algum texto tradicional, seja poético ou narrativo?/De que histórias se lembram em que aparece uma bruxa, uma fada, um dragão, um anão?
- Por que motivo um operário não pode ter um *rolls royce* ao contrário de um ministro?
- Será que um rico tem pena de um pobre ou da situação de um rico ter de sofrer como um pobre a pedir esmola?
- Os gigantes não podem ter medo? Uma criança, por ser mais alta do que outra, não tem o direito a ter medo? E um anão não pode ter músculo?

b) Exploração da ilustração (relação texto-imagem)

1. Projeção da página dupla da ilustração de Ana Biscaia;
2. Levantamento de primeiras impressões dos desenhos em grande grupo;
 - Pedir aos alunos para identificarem os primeiros elementos que são vistos em grande plano (três rostos no canto inferior esquerdo e direito e no canto superior esquerdo);
3. Identificação dos acontecimentos de cada quadra (iniciar pelo canto superior esquerdo ou seguir uma ordem lógica) e justificação a partir das informações contidas no texto;
4. Observação de particularidades da ilustração (expressão e posição das personagens, cenas, funções da coloração, dimensão...)

Questões colocadas

- Que diferenças veem nos rostos das personagens identificadas em grande plano?
- Por que surge ao lado do menino careca uma ponte (D. Luís) e duas pipas? (ícones representativos da cidade do “Porto” (v. 2))³⁰;
- Os acontecimentos das quadras estão todos misturados nos desenhos divertidos. Mas existe algo que une/dá unidade a todas as cenas e estão espalhados. O que é?/Quem serão as personagens principais da ilustração? Porquê? (o rebanho de ovelhas acaba por interagir com as personagens das restantes quadras);
- Como se sentem as ovelhas quando olham na direção do rico a pedir esmola? (estão com pena, como indica a expressão do pobre no desenho e no texto “E um pobre cheio de pena” (v. 12);
- O que estará a ovelha a fazer ao pé do professor?
- Na cena do lobo com medo do rebanho, como está o lobo destacado no desenho? (cor, posição central)/ Quem tapa os olhos quando sente medo?
- No canto inferior direito há outra personagem a tapar os olhos. Qual é? Parece que a mão está a espreitar. Porquê? (olho encontra-se sobreposto ao anelar). Quem tapa os olhos e continua a espreitar como o gigante? Por que será que ele faz isso? (para eventualmente verificar quando já não corre perigo)

5. Distribuição de fotocópias de ilustrações da obra “Se tu visses o que eu vi” de Ana Biscaia:

5.1. Observação e levantamento de primeiras impressões dos desenhos; reconhecimento de traços particulares e identificativos dos desenhos de Ana Biscaia (ex.: forma do preenchimento - coloração; predominância de tracejados – contorno; expressões faciais...);

5.3. Proceder a diálogos intertextuais. Questões: A última ilustração da primeira fila (Ana Biscaia, p. 27) não vos faz lembrar nenhuma história? Porquê? (*Capuchinho vermelho* – uma figura ao pé da cama a observar outra a dormir com um lenço vermelho)

c) Desafio: escrita de quadras ilustradas

1. Elaboração individual de uma (ou mais) quadra(s) a partir da estrutura do texto “Se tu visses o que eu vi”, de João Pedro Mésseder (2016);

1.1. Leitura do desafio por parte de um aluno em voz alta;

1.2. Indicar a estrutura do texto a obedecer no quadro:

2.º verso	Localidade (rimar com o 4.º verso)
3.º/4.º versos	Coisas contraditórias e engraçadas

1.3. Entrega do material para a realização do desafio: um aluno distribui envelopes com três folhas brancas (rascunhos e versões finais);

- Quadro e giz

- 21 envelopes com o nome dos destinatários (nome dos alunos) com folhas brancas;

- Cartaz em grande plano com as quadras dos alunos e as ilustrações;

- Quadro e giz.

³⁰ No desenho do canto superior esquerdo, a cidade do Porto estava representada com as pipas do vinho do Porto e a ponte D. Luís. Poder-se-ia ter demonstrado uma fotografia projetada da ponte, uma vez que a maioria do grupo desconhecia a cidade, aspeto refletido no momento pós-ação juntamente com a professora titular. Assim, deixamos esta recomendação para análises futuras.



1.4. Na folha branca, os alunos começam por elaborar o rascunho/hipóteses para construir a sua quadra (planificação e textualização) com base no texto analisado. A versão final deve ser discutida junto do professor (revisão: correção e/ou sugestões de melhoria)³¹.

Indicar aos alunos que o 2.º verso deve ser o último a ser elaborado, uma vez que o seu objetivo é rimar com o 4.º verso.

2. Elaboração individual de uma ilustração, referente à quadra construída, com base nas particularidades dos desenhos de Ana Biscaia.

2.1. Na folha branca, elaborar o rascunho do desenho.

Lembrar os alunos para observarem e se inspirarem nas fotocópias das ilustrações anteriormente dadas e nas observações averiguadas em grande grupo (coloração, preenchimento, contorno, expressões faciais, animais...)

3. Elaboração das versões finais e entrega da ilustração numa folha à parte.

Num cartaz previamente preparado, a professora titular escreve as quadras elaboradas pelos alunos e cola os desenhos (ou pede previamente aos alunos para o fazerem, caso o tempo o permita).

Sessão 3

- Apresentação e discussão dos trabalhos realizados.

i) Comentário geral do professor para realçar os aspetos positivos dos trabalhos (incentivo à escrita e à arte visual);

ii) Discussão de propostas para a atribuição do título ao texto e votação;

iii) Leitura de cada quadra por parte do professor (apenas texto) para o aluno identificar o trabalho e ir ao centro explicá-lo;

iv) Análise dos trabalhos realizados em grande grupo (procura de semelhanças entre os desenhos de Ana Biscaia e dos alunos; reflexão sobre os conteúdos das quadras...);

v) Afixação do cartaz na parede da sala de aula.

- Elaboração e entrega de um marcador de livros com as quadras e as ilustrações dos alunos.³²

Fonte: elaboração própria (2023)

Na introdução da sessão 1, após uma breve contextualização do termo “poesia popular” e da sua marca de permanência e transmissão através do registo da oralidade, leram-se quadras exemplares do PLO, pedindo aos alunos para completarem os últimos versos. O grupo reconheceu os *incipits* apresentados no plano (cf. quadro 3) e foram capazes de acertar nas palavras/versos em falta, embora não se tenha percecionado se foi pela sugestão da rima ou por já conhecerem e terem evocado memórias que permaneceram da primeira infância³³. No caso “Era uma vez um gato maltês...” (Vieira, 1994, p. 34), muitos completaram a quadra com variações diferentes, como “... e chamava-se Inês”.

Na segunda leitura pipoca do texto tradicional “Arre burrinho” (Vieira, 1994, pp. 14-15), foi pedida rapidez na leitura sem prejuízo da perceptibilidade das palavras, tendo resultado num momento divertido, lúdico e de trabalho de exercícios que envolveram a destreza articulatória (dicção). A última estrofe era lida por todos, sendo que nos primeiros versos, como expectável,

³¹ Propomos a revisitação dos três processos cognitivos na produção da escrita (planificação, textualização, revisão), preconizados nos estudos de Hayes e Flower (1980): Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3- 29). Lawrence Erlbaum Associates.

³² O marcador de livro foi elaborado e oferecido aos alunos no fim do projeto como uma forma de agradecer a sua participação e compromisso ao longo das sessões. No entanto, pode ser elaborado no Dia Internacional do Livro Infantil ou no Dia Mundial da Poesia.

³³ Antes da leitura do texto tradicional “Se tu visses o que eu vi”, uma aluna completou a leitura do título com a continuação de uma variante da lengalenga “dominó; à porta do tribunal...”, que constitui uma variação utilizada num jogo infantil entre duas crianças com batimento de palmas.



a leitura não estava síncrona, pese embora o grupo se tenha sincronizado rapidamente através da escuta ativa. Por conseguinte, não houve necessidade de repetir este desafio como planeado e, no final, os alunos entoaram o último verso como forma de desfecho e de satisfação pelo objetivo cumprido, por se tratar de um jogo que os motivou. Aproveitou-se para mencionar que, tal como o grupo experienciou, eram assim os momentos em família, em comunidade, no trabalho do campo, que entretinham, divertiam e instruíam o povo.

Na canção do *pingó*, a repetição da sua introdução pelos alunos, enquanto se melodiavam os restantes versos, resultou num momento agradável e prazeroso por provocar uma espera antes da audição dos versos *nonsensical* seguintes, e dando-lhes tempo para ouvir e assimilar os conteúdos e o encadeamento das quadras. Além de incitar o riso, motivado pela finalidade intrínseca das quadras, contribuiu para promover o desenvolvimento de uma leitura expressiva, com ritmo, e pausada nos momentos certos e pertinentes consoante os sentidos lidos dos versos. Ressalvamos, no entanto, que o facto de não se ter executado o passo 3 e repetido o passo 5 (cf. quadro 3) resultou numa dinâmica confusa, por não se ter propiciado aos alunos tempo necessário para aprimorar a leitura do próprio texto e a apropriação da melodia. Estas instruções, presentes no plano, não constaram na planificação inicial, pelo que, no momento de reflexão pós-ação, a professora titular sugeriu a inclusão destas no plano para colmatar o aspeto menos positivo experienciado. Ainda assim, confirmou, a partir da sua observação, que os alunos - e a própria professora - apreciaram bastante a atividade. Explicou que a envolvência criada pela investigadora - a partir da comunicação estabelecida (colocação da voz na leitura, expressão facial, corporal...) e a forma como conduziu as atividades - motivaram-na também a participar. Ademais, no fim da sessão, quando os alunos arrumavam o material, dois cantavam a melodia do *pingó*.

Na sessão 2, após a leitura silenciosa do texto “Se tu visses o que eu vi”, de João Pedro Mésseder (2016, p. 22), quando se observou a capa da obra *Versos que Riem*, os alunos ficaram encantados e uma aluna, inclusivamente, comentou que os versos riem por serem engraçados, revelando ter estabelecido relações entre o texto e o título da obra.³⁴ Na exploração do texto, que se orientou pelas indicações descritas no plano (cf. quadro 3), os alunos foram capazes de explicitar o contraste dos últimos versos e explorar o seu conteúdo, recordando os hipotextos estudados na sessão anterior. Mencionaram que os versos das quadras eram o contrário uns dos outros e que essa particularidade os fazia rir por não fazer sentido.

³⁴ Não se concedeu muito tempo à exploração da capa, uma vez que, após a exploração da ilustração (conferir b) no quadro 3), se dedicou um momento específico ao levantamento de particularidades e contemplação das ilustrações de Ana Biscaia na obra.



Propiciaram-se momentos de reflexão em torno de fragilidades sociais, a partir dos versos “Um operário de rolls royce/E um ministro a andar a pé” (vv. 11-12) ou “Um rico a pedir esmola/E um pobre cheio de pena” (vv. 15-16) (Mésseder, 2016, p. 22). Comentou-se que, infelizmente, tal como um operário não tem rendimento suficiente para adquirir um *rolls royce*, é muito difícil um pobre receber um prémio e as pessoas com menor rendimento terem esse acesso facilitado. Um aluno perguntou por que motivo um pobre não poderia receber um prémio. Outro aluno retorquiu, de imediato, “quem disse que não podia?” (S) e, a partir destes questionamentos, o diálogo conduzido permitiu constatar que a maioria das pessoas com posses têm mais facilidades e disponibilidade para concorrer e receber prémios e, por vezes, não têm consciência das dificuldades do dia a dia de uma pessoa necessitada. A partir desta discussão construtiva, despertou-se a consciência social e a sensibilidade, permitindo promover a compreensão emocional e contribuir para a estruturação/configuração da própria visão do mundo e de valores formativos dos alunos, a partir destas elaborações culturais de experiências humanas³⁵.

Já na análise da ilustração, os alunos associaram os desenhos a cada quadra (iniciou-se pela ordem indicada no plano do quadro 3 para focar e seguir em grupo o diálogo, dado os desenhos coexistirem no mesmo espaço, quase sem limitações entre eles) e introduziram os termos do próprio poema (“aqui está o operário no rolls royce”); repararam igualmente nas particularidades da própria pintura como no preenchimento e no contorno que eram baseados em tracejados, aspeto que se confirmou no momento seguinte para reconhecer traços particulares e identificativos dos desenhos da ilustradora (conferir b) exploração da ilustração, passo 5. no quadro 3). Quando se explorou a presença da ovelha, enquanto personagem principal da ilustração, que entrava numa espécie de diálogo com os restantes desenhos, surgiram justificações para esta observação como o facto de as ovelhas não fazerem mal e alguns adultos deverem aprender com elas ou o facto de o rebanho ser um grupo grande, por isso, as ovelhas tiveram de se distribuir nos restantes desenhos para caberem. Estas possíveis interpretações consistiram em indícios do desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da própria competência inferencial que o caminho traçado e o próprio diálogo conduzido propiciaram (observação e questões colocadas – cf. quadro 3).

Relativamente ao desafio de escrita das quadras (tarefa c) da sessão 2 no quadro 3), importa referir que nas atividades de escrita da rotina diária do grupo, alguns alunos, por norma, demonstravam desmotivação. No entanto, apenas um aluno demonstrou desinteresse quando o grupo foi incitado a elaborar quadras, tendo a maioria manifestado entusiasmo no desafio proposto, aspeto que a professora titular mencionou ser positivo. A este aluno foi atribuída

³⁵ Esta conclusão será evidenciada de forma mais notória na apresentação do trabalho da MR (cf. quadro 3.1.).



especial atenção no levantamento de ideias (planificação no rascunho), tendo sido incentivado não só na sua elaboração, mas também na apresentação. Todas as propostas foram discutidas e sujeitas a sugestões de melhoria, principalmente ao nível das estruturas frásicas (inversão da ordem natural das frases para manter o ritmo e a rima), resultando em novos textos, cujas versões finais agradaram os alunos³⁶.

Na terceira sessão, leram-se expressivamente as quadras em voz alta para chamar os autores ao centro para apresentarem o seu trabalho. Vejam-se quatro exemplos no quadro 4:

Quadro 4 – Evidências de escrita literária

DS	MR	MS	
Se tu visses o que eu vi No monte da serra da Estrela Estava um enorme calor E a neve agarrada à trela.	Se tu visses o que eu vi Na cidade de Portimão Um pobre a receber um prémio E um rico a dormir em cartão.	Se tu visses o que eu vi Na zona de Tomar Um gato a ladrar E um cão a miar.	Se tu visses o que eu vi A nado em Gibraltar Um morcego a tricotar E um homem de pernas p'ró ar.

Fonte: elaboração dos alunos

Os colegas mantiveram-se curiosos e ouviram atentamente as explicações, aplaudindo no final de cada apresentação. Alunos com dificuldades de interpretação foram motivados pelos colegas que demonstraram agrado no seu trabalho, sentindo o seu esforço valorizado. Recorreu-se também à demonstração de ilustrações da obra *Versos que Riem* (2016) para demonstrar semelhanças e ecos entre os desenhos elaborados. Esta atitude favoreceu igualmente a atenção e estimulou diálogos interartísticos, pontualmente partilhados pelo grupo. Na apresentação de uma ilustração, uma aluna explicou que sabia pintar e preencher corretamente os espaços, mas não o fez, alegando ter optado por fazer “rabiscos à moda da Ana Biscaia” (LP).

Na apresentação da quadra do DS, os colegas não compreenderam o paralelismo antitético. Por isso, recorreu-se à utilização do diagrama de *Venn*, formando os conjuntos *neve* e *trela*. Os alunos identificaram a metáfora e a partir do esquema concluíram que o que os unia (elemento comum) era o lobo, associado como um meio de transporte dos esquimós.

A aluna MS (figura 2.1.) elaborou duas quadras autonomamente e a sua ilustração convocou ecos específicos da ilustração da Ana Biscaia (Biscaia, 2016, pp. 22-23) analisada, nomeadamente no diálogo das figuras do desenho entre os elementos das quadras escritas (cf. figura 2.2.). Na sua apresentação, a aluna explicou que desenhou uma ovelha a reproduzir o som

³⁶ A maior parte dos alunos não conseguiu concluir a tarefa nesta sessão, nomeadamente os desenhos. No entanto, comprometidos com o desafio, aceitaram a sugestão da professora titular em terminar o desenho até ao dia seguinte para ser recolhido e organizado no cartaz para posterior apresentação (sessão 3). Embora não se tenha planeado sobrecarregar os alunos com tarefas fora das sessões, o compromisso assumido revelou que os alunos apreciaram bastante a criação artística (escrita e ilustração), tendo sido contextualizada com base nas quadras e nos desenhos analisados, e terem sido, por isso, inspirados pelo modelo da linguagem criativa, aspeto mencionado no enquadramento teórico.



onomatopaico “me!me!”, justificando que, tal como a ovelha uniu os desenhos da Ana Biscaia (*idem*), uniu igualmente os seus. A figura 2.2. apresenta um segundo exemplo, onde se detetam ecos (semelhanças) com um desenho específico de Ana Biscaia (2016, p. 8), nomeadamente o facto de a coloração estar centrada (como o lobo) e o contorno do cabelo se encontrar trajecado.

Figura 2.1. – Desenho MS



Figura 2.2. – Desenho GR



Fonte: elaboração dos alunos

Na apresentação da quadra da MR, recordou-se a discussão em torno dos versos “Um rico a pedir esmola/E um pobre cheio de pena” (vv. 15-16) (Méseder, 2016, p. 22) e a propósito do último verso (“E um rico a dormir em cartão”, quadro 4), a MR explicou na sua apresentação que, para um rico tomar consciência dessas dificuldades, deve passar por elas para valorizar o que o rodeia, confirmando, assim, esta segunda evidência, as conclusões retiradas na sessão anterior.

Esta sessão revelou a sua pertinência pedagógica do ponto de vista multidisciplinar, na medida em que exigiu o cruzamento de duas formas artísticas diferentes e convocou ainda conteúdos de outras áreas do saber, como o estudo do meio. Verificou-se ainda o alargamento de vocabulário desconhecido³⁷, e despertou-se a sensibilidade e a consciência em torno de questões sociais. Algumas quadras provocaram risos agradáveis e as ilustrações foram apreciadas e valorizadas pelo grupo.

Para a finalização do cartaz criado para a *Casa da Poesia*³⁸, pediram-se propostas para o título atribuído ao conjunto dos textos elaborados, tendo-se discutido o que mais agradava ao grupo. Entre “Se vocês vissem o que eu vi”, “Se tu visses o que eu vi - 4.º x”; “Se tu visses o que nós vimos” (proposta da professora titular) ou “Se tu visses o que os alunos do 4.ºx viram, o último foi o eleito pelo grupo. Referiu-se, igualmente, que a ordem sequencial das quadras e das ilustrações tinha sido ao acaso e que se deveria pensar numa ordem lógica para os mesmos (e.g. seguir a ordem alfabética das localidades, dos nomes dos alunos...), pois a mesma não poderia “ser feita às três pancadas” (investigadora). Curiosamente, uma aluna fez referência à obra *Teatro às Três Pancadas*, de António Torrado³⁹, e aproveitou-se para questionar se os textos dramáticos do autor tinham sido escritos às três pancadas ou se poderia haver outra justificação

³⁷ Este aspeto foi transversal em ambos os percursos de aprendizagem.

³⁸ A partir do título do projeto de intervenção, construiu-se efetivamente uma casa de trabalhos a partir das leituras poéticas.

³⁹ Alguns textos da obra foram explorados com a professora titular.



para o título atribuído. Nenhum aluno soube responder e, novamente, sublinhou-se que todas as palavras nos textos literários têm significado e valor e não surgem por mero acaso, tendo-se procedido a uma breve explicação sobre as pancadas de *Molière* (aludidas ao título, que serviam para silenciar o público e dar início ao espetáculo teatral). Este breve aparte introduzido possibilitou novamente evocar textos a partir de partilhas das vivências, neste caso, espontâneas dos leitores, importante para a promoção da sua formação literária, nomeadamente na capacidade de cruzar textos e alargar a competência cultural.

Relativamente ao desfecho da possibilidade de alterar a ordem de aparecimento das quadras, os alunos não demonstraram agrado em nenhuma proposta e aceitaram a ordem já inscrita, alegando que, tal como as quadras se caracterizam pelo *nonsense*, a ordem deve permanecer em conformidade com a estrutura *nonsensical* das criações artísticas.

5. Considerações finais

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 atividades de exploração de interrelação de dados, temas, formas e/ou aspetos do discurso artístico, em termos práticos, na sessão das adivinhas, os alunos articularam dados/conteúdos das adivinhas. Relativamente aos objetivos propostos, é possível afirmar que os alunos desenvolveram o raciocínio metafórico a partir da descodificação das adivinhas visuais, tendo-se atingido a última fase de leitura, proposta por Mendonza Fillola (2004), isto é, a compreensão e interpretação⁴⁰. As evidências permitem concluir que este percurso de aprendizagem se consubstanciou numa experiência interartística, que promoveu o desenvolvimento das competências literária e inferencial, exigida igualmente a partir de novas formas de leitura com as pistas emanadas da visualidade dos textos na sessão 1 e exploradas nas criações artísticas realizadas.

No segundo percurso, destacaram-se, em primeiro plano, a exploração de relações intertextuais entre o hipertexto e os hipotextos. Ressalvamos a importância de incitar a partilha de vivências e experiências/conhecimentos pessoais durante a leitura de textos, como ocorreu, por exemplo,

⁴⁰ Mendoza Fillola (2004, p. 51) distingue as diferentes fases de leitura que do seu processo resulta a metacognição da atividade leitora, nomeadamente: "1. Precomprensión; 2. Formulación de expectativas, elaboración de inferências; 3. Explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales); 4. Rectificaciones/ajustes; 5. Comprensión/interpretación". Ressalvamos, porém, que, atendendo às dinâmicas dialogais em grande grupo na sala de aula, não houve a necessidade de se proceder a todas as fases da leitura.



na sessão 1, na qual os alunos continuaram alguns versos a partir de variações conhecidas entre eles, ou na sessão 2, que procederam a comparações entre textos e recordaram histórias tradicionais. Estes momentos permitiram aproximar os textos ao repertório das suas experiências leitoras, e contribuíram para o desenvolvimento da competência intertextual a partir do jogo rítmico e da música; e, em segundo, a apreensão de especificidades do discurso artístico, como se evidenciou na atividade de escrita e de ilustração. A leitura literária do texto “Se tu visses o que eu vi”, de João Pedro Mésseder (2016), culminou, assim, na criação de quadras a partir dos sentidos que a vivência poética proporcionou aos alunos. Aludindo aos contributos teóricos de Graham e Hebert (2010), Melo (2012) e Pereira e Sousa (2017), a atividade da escrita permitiu a experimentação do objeto estético, dado os alunos se terem apropriado de forma relevante e ativa do texto, consolidando os saberes correlacionados. Mais ainda, consistiu numa oportunidade para transformarem e integrarem ideias e reflexões pessoais. O mesmo se aplicou à elaboração dos desenhos, que, conforme demonstrado nas figuras, revela que os alunos se apropriaram igualmente das particularidades estéticas dos desenhos de Ana Biscaia. De uma forma geral, o presente percurso de aprendizagem traduziu-se na experimentação de sensações de entusiasmo e divertimento, fruto das características das rimas infantis.

Atestando os pressupostos teóricos e com recurso a formas de expressão artística, estas sinergias semióticas proporcionaram, desta forma, num ambiente lúdico e afetivo com a linguagem poética, a promoção das competências literária, de escrita, intertextual, interartística e inferencial. Consequentemente, inerente às singularidades do diálogo interartístico, desenvolveram-se habilidades para interpretar os modos artístico e estético, que o cruzamento da leitura dos textos verbais poéticos e pictóricos admite.

6. Referências bibliográficas

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 *Atas do XII Congresso da SPCE: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 740-749). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. https://apps2.utad.pt/files/SPCE2_EIXOS_BOOK%20CC.pdf.

Borges, J. L. (2005). *O livro dos seres imaginários*. Teorema.

Braga, F. (2004). *Planificações: novos papéis, novos modelos*. Edições ASA.



- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Edições Afrontamento. Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Colomer, T. (1988). *La formación del lector literario*. Barcanova.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380.
[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%
a3o_Ac%
a3o_Metodologias.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)
- Costa, M. J. (1992). *Um Continente Poético Esquecido: As Rimas Infantis*. Porto Editora.
- Dionísio, A. (2005). O que é a adivinhação?. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 10 (9), 35-54. <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2683/1893>.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to Read: Evidence for How Writing can Improve Reading*. Alliance for Excellent Education.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Marini, D. (2006). *Os movimentos de sentidos nas adivinhas: um estudo enunciativo*. [Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Aberto da Universidade Estadual de Campinas.
<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=493643>.
- Melo, I. (2012). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. [Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório Aberto da Universidade do Minho.
<https://hdl.handle.net/1822/20318>.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literária: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.



Pereira, T. C., & Sousa, O. (2017). *Ler e escrever para construir conhecimento*. ResearchGate. Consultado a 8 de agosto de 2023. https://www.researchgate.net/publication/317102570_Ler_e_escrever_para_construir_conhecimento.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Artmed.

Perrenoud, P. (2006). *El Oficio de Alumno y el Sentido del Trabajo Escolar*. Editorial Popular.

Roig-Rechou, B. (2013). *Educação literária e Literatura Infantojuvenil*. Tropelias & Companhia.

Saraiva, A. (1999). Poética e enigmática das adivinhas populares portuguesas. In G. Funk (coord.), *Actas do 1º Encontro sobre Cultura Popular (Homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas Guerreiro)*, pp. 433-438. Universidade dos Açores. https://www.memoriamedia.net/bd_docs/Transcricao_cascais/adivinhaa.pdf.

Sousa, F. (2013). Cultura e expressões orais: A adivinha. In C. Sarmiento (coord.), *Entre Centros e Margens – Textos e práticas das novas interculturais* (pp. 43—56). Edições Afrontamento.

Yopp, R., & Yopp, H. (2006). *Literature based reading activities*. Pearson.

Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 150-195). Edições ASA.

6.1. Referências literárias e artísticas

Biscaia, A. (2016). *Versos que Riem*. Calendário das Letras.

Mésseder, J. P., & Biscaia, A. (2016). *Versos que Riem*. Calendário das Letras.

Mésseder, J. P. (2016). Se tu visses o que eu vi. In J. P. Mésseder & A. Biscaia (aut.), *Versos que Riem* (pp. 22-23). Calendário das Letras.

Soares, L. D. (2001). *Adivinha, adivinha*. Livros Horizonte.

Soares, L. D., & Galindro, P. (2021). *Três Tristes Tigres – Trava-línguas, piadas e adivinhas* (2.ª ed.). Livros Horizonte.

Vieira, A. (1994). *Eu bem vi nascer o Sol. Antologia da poesia popular portuguesa*. Caminho.