

Ensino multimodal do português: uma proposta pedagógica a partir da obra experimental-digital de Rui Torres

Sandra Guerreiro Dias

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA | UNIVERSIDADE DE COIMBRA, CLP
ORCID: 0000-0003-4414-9029

RESUMO

A mudança de paradigma da cultura impressa para a cultura mediática digital pressupõe a adequação de um modelo pedagógico de formação linguística que contemple os desafios e a especificidade de uma materialidade comunicativa e linguística sustentada numa nova ecologia dos meios. Neste artigo, apresenta-se uma proposta pedagógica para as unidades curriculares de iniciação à linguística e aos estudos literários (Português I e II), lecionadas no âmbito do curso de Licenciatura em Ensino Básico, no Instituto Politécnico de Beja. Parte-se dos referenciais da Direção-Geral da Educação em articulação com princípios de análise dos Estudos Literários Digitais. A proposta tem como base a obra literária digital de Rui Torres, um dos autores recentemente integrados no Plano Nacional de Leitura (PNL).

PALAVRAS-CHAVE

pedagogia, língua materna, poesia digital, experimentalismo, Rui Torres.

ABSTRACT

The paradigm shift from print culture to digital media culture presumes the adequacy of a pedagogical model of training in linguistics that considers the challenges and the specifics of a communicative and linguistic materiality sustained in a new ecology of media. This article presents a pedagogical proposal for the curricular units of introduction to linguistics and literary studies (Portuguese I and II), taught within the scope of the Degree in Elementary Education at the Polytechnic Institute of Beja. The proposal, which takes into account the benchmark for standards of the Department of Education in articulation with principles of analysis of Digital Literary Studies, is based on the digital literary work of Rui Torres, one of the authors recently introduced in the Portuguese National Reading Plan (NRP).

KEYWORDS

pedagogy, mother tongue, digital poetry, experimentalism, Rui Torres.

Meu palco agora é mundo
profundo de quadrado
habito nele o certo
liberto, visto e bailo
o fausto tão discreto
estame escancarado
previsto não previsto
fecundação mistério
SALETTE TAVARES

I. FORMAÇÃO, COGNIÇÃO, INOVAÇÃO

O desenvolvimento linguístico é uma das pedras angulares do crescimento humano, logo, do sistema educativo. É-o em particular na primeira infância (0-6 anos), já que durante esta faixa etária lançam-se alicerces que vêm a configurar determinadamente a aquisição linguística precoce. Os cuidadores primários (meio familiar e social e/ou educação não formal e pré-escolar) chamam a si a responsabilidade grande de estimular, no plano pragmático e cognitivo, ampla e conscientemente este crescimento durante aquele período e que se reveste, afinal, da mais elementar e funcional predisposição humana para a interação e conhecimento de si e do mundo. O cabal conhecimento da relação linguagem-cognição de efeito e princípio pragmático é, pois, requisito fundamental na formação dos futuros educadores e professores em Educação Básica, no que à Língua Materna (LM) diz respeito.

É necessário, no entanto, e em rigor, traçar um quadro de coerência epistemológica entre a formação de professores e os horizontes educativos plasmados nos documentos oficiais da tutela, nomeadamente no que refere à formação linguística. Este artigo apresenta uma proposta pedagógica que procura esboçar aproximações possíveis entre as orientações da Direção-Geral da Educação (DGE) e as unidades curriculares de Português I e Português II, ministradas no âmbito da Licenciatura em Educação Básica oferecida pela Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Beja (IPB). Estas têm como objetivo a formação linguística e literária inicial de futuros Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico (1.º e 2.º Ciclos). Tem-se em conta, na elaboração desta proposta, os parâmetros educacionais e os

conteúdos programáticos de cada uma daquelas disciplinas semestrais,¹ em articulação com as propostas científicas emanadas dos Estudos Literários Digitais e de uma didática específica da LM subsidiada numa nova ecologia dos meios.

Estes horizontes encontram-se enunciados nos documentos curriculares orientadores de referência para o ensino do Português da DGE, que a seguir se cita e a partir dos quais se apresentam as diretrizes que subjazem ao projeto científico-pedagógico explanado na segunda parte deste artigo. São eles: *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (2016), o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015), os diferentes *Documentos Curriculares de Referência: Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico | Português* (2018) e alguns trabalhos publicados no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) (2006-2010), entre eles, *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento* (Gonçalves, Guerreiro e Freitas, 2011) e *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística* (Duarte, 2008). Tem-se ainda em conta alguns *Materiais de Apoio à Implementação das Metas Curriculares*, nos seguintes âmbitos: *Educação Literária, Leitura e Escrita, Oralidade e Gramática*, também da DGE.

Guilherme d'Oliveira Martins apresenta a seguinte diretiva, em *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho:

As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma, à pessoa concreta que todos somos (2017: 6).

No mesmo documento é dado particular destaque às múltiplas literacias exigidas no final da escolaridade obrigatória, entendidas numa perspetiva integradora entre as diferentes áreas do conhecimento, nomeadamente as Artes, as Humanidades e a Ciência e a Tecnologia (3). Estas encontram-se, por sua vez, ancoradas num conjunto de competências² “entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (DGE, 2017: 9), a saber, entre outras:³ linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; sensibilidade estética e artística; saber científico e tecnológico.

1 Lecionadas pela autora deste artigo naquela instituição desde 2017.

2 Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA).

3 Nomeadamente: raciocínio e resolução de problemas; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; consciência e domínio do corpo.

Em *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), a secção 3.2 correspondente à *Área de Expressão e Comunicação* integra os seguintes domínios: Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Estas são consideradas, no seu conjunto e de forma transversal, áreas de intervenção prioritária por constituírem eixos fundamentais de crescimento nesta faixa etária. O domínio da *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* é, assim, apresentado na sua relação direta com o desenvolvimento funcional, cognitivo e social, em estreita interdependência com os “contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (Marques, Mata e Rosa, 2016), elegendo-se as seguintes componentes de aprendizagens a promover: comunicação oral, consciência linguística, funcionalidade da escrita e utilização em contexto, identificação e convenções da escrita e prazer e motivação para ler. Uma conceção latitudinal, multifuncional e integrativa de língua, que tem em conta, ainda, a sua dimensão estética, parece, pois, nortear, desde a base, os referenciais educativos no ensino da LM.

Em *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* definem-se como objetivos operatórios, entre outros:

4. Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos [...] 15. Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade [...] 20. Adquirir um conhecimento reflexivo sobre a língua e explicitar e sistematizar aspetos fundamentais da estrutura do Português padrão (Buescu et al., 2015: 5-6).

Já os *Documentos Curriculares de Referência: Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico | Português* veiculam uma conceção de língua enquanto “realidade vasta e complexa”, correspondente ao conjunto de “competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva” (DGE, 2018: 1-2), em conformidade, assim, com os conceitos defendidos em *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Horizontal aos diferentes domínios (oralidade, leitura-escrita, educação literária e gramática), aos “Conhecimentos, capacidades e atitudes” e correspondentes “ações estratégicas de ensino”, estipulados nestes documentos relativos aos quatro primeiros anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se, pois, uma compreensão do objeto de estudo maior, a língua, como “fator de realização, comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (DGE, 2018: 1).

Ainda no que diz respeito às metas curriculares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico definidas pelo Ministério da Educação no domínio da *Educação Literária* (Buescu, Rocha e Magalhães, sem data), salvaguarda-se a centralidade do texto literário neste âmbito, sublinhando-se “o estatuto peculiar das obras literárias”, na contínua “revisão das categorias” literárias e linguísticas, na produção de “hábitos disciplinares de aprendizagem e de produção de saber” (Vieira Mendes *apud* Buescu *et al.*, sem data: 36) que os mesmos requerem. Estes *Materiais de Apoio à Implementação das Metas Curriculares* salientam ainda, no âmbito da *Leitura e da Escrita* (Buescu, Rocha e Magalhães, sem data), a importância de a aprendizagem destas duas competências, no seu todo, se processar por intermédio de uma articulação conjugada entre descodificação, fluência, perceção dos princípios estruturais da organização e compreensão estrutural-semiótica. No domínio da *Oralidade* (Buescu, Rocha e Magalhães, sem data), propõe-se que o treino da compreensão e expressão oral passe pelo exercício contínuo das dinâmicas de interação, por forma a promover um aprofundamento sequencial da capacidade de perceção, intervenção e construção linguística de pendor pragmático, promovendo a consciencialização da natureza interdependente da formação de sentidos entre emissor, recetor, materialidade e código. Estes princípios vão ao encontro dos aspetos explanados nos documentos apresentados no domínio da *Gramática* (Buescu, Rocha e Magalhães, sem data). Uma vez mais, trata-se de promover o conhecimento integrado da língua, através da compreensão das suas propriedades regulares, nomeadamente: do seu funcionamento, em larga escala, por intermédio, em particular, da organização do léxico, dos comportamentos morfológicos e sintáticos das palavras, de estruturas sintáticas e classes de palavras.

Também em *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*, elaborado pelo PNEP em conjunto com a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, se destaca a importância de uma ponderação articulada, no que às estratégias de ensino-aprendizagem a adotar diz respeito, entre os diferentes eixos linguísticos – a saber, o lexical, o fonológico, o morfológico, o sintático, o pragmático, e, logo, o discursivo – e o controlo de variáveis como a diversidade, a complexidade e a frequência de exposição a “toda a diversidade de objetivos comunicativos (em grande parte, novos) e de tipos de interacção que a criança terá necessidade de utilizar na sua vida presente e futura” (Gonçalves, Guerreiro e Freitas, 2011: 15). Subentende-se, desta forma, que o desempenho linguístico e pragmático conducente a uma maior e desejável adequação comunicativa radica, assim, num diálogo prolífico e pedagogicamente orientado entre conhecimento metalinguístico, discursivo, literário e tecnológico. Sublinhe-se, a este propósito, que a competência discursiva, abarcando e pressupondo todos os outros domínios,

emerge entre os dois e os quatro anos, pese embora apenas se consolide na transição para a vida adulta. Tal significa e requer uma necessária adequação pedagógica, desde a primeira infância, entre processos discursivos e a materialidade literária e comunicativa de caráter tecnológico que qualifica a cultura atual.

Em *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*, por seu turno, também do PNEP, sublinha-se a importância da consciência linguística no desenvolvimento de estádios de conhecimento linguístico superior. A capacidade reflexiva manifestada precocemente em vários domínios, por parte da criança, nomeadamente partindo de estruturas linguísticas já adquiridas ou em processo de estabilização (Gonçalves, Guerreiro e Freitas, 2011: 16), demonstra que esta é uma das vias por intermédio das quais se dá a aquisição e aprendizagem da língua, isto é, da experimentação e verificação de hipóteses colocadas, o que constitui um dos métodos de ensino-aprendizagem a adotar, segundo estes documentos de referência. Esta abordagem proporciona “às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um ‘olhar de cientista’” (Duarte, 2008: 18). São as seguintes as etapas que devem ser tidas em conta na elaboração de um laboratório, neste caso, de tipo gramatical – e que, julga-se, pode ser replicado noutras áreas de intervenção pedagógica: (P) pergunta/problema, (O) observação, (H) hipótese, (T) testes, orientados para a manipulação, (V) validação, (E) exercício do conhecimento adquirido, (A) avaliação (18-19). São vários e internacionais os estudos citados por aquela autora na validação desta hipótese, apontando-se o seguinte “papel transversal” desempenhado por este método:

o domínio da norma padrão da língua de escolarização (neste caso, o Português), o domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua, o desenvolvimento de competências de estudo e a aprendizagem de línguas estrangeiras (10).

Acrescente-se a estes, os aspetos cognitivos, expressos por Maria Helena Mira Mateus que defende uma “pedagogia do conhecimento explícito da língua” (2002: 10), e explica: pela sua “inter-relação permanente com a capacidade de compreensão e produção da língua oral e escrita”, na medida em que “proporciona a tomada de consciência das operações que se realiza por intermédio dos atos de fala”, pelo franco contributo para o desenvolvimento da “capacidade de elaboração mental” e “psicossocial e comportamental do estudante” (11). A relação determinante entre metacognição e aprendizagem é, aliás, hoje amplamente reconhecida pela pedagogia moderna (Folque, 2018: 75-80).

Em suma, o conjunto destes referenciais postula uma concepção de língua e linguagem enquanto património do Ser e da Humanidade, processo e projeto existencial de desenvolvimento, pensamento, crescimento e existência em sociedade, condição de identidade, pertença e realização. Apresenta-se, ainda, de modo mais particular, a língua como realidade material de processamento semiótico interdisciplinar,⁴ de natureza pragmática, logo, necessariamente interacional e interativa, cujas propriedades estruturais, regulares e criativas, permitem e potenciam a sua experimentação de tipo laboratorial e o metapensamento, a partir de e sobre si própria; ainda, enquanto sistema ancorado na sua materialidade técnica, produtiva, hoje necessariamente digital.⁵

Uma sua didática exige, pois, dos profissionais no terreno, uma formação ampla e aprofundada não só quanto à natureza epistemológica e procedimental do objeto, como aos métodos que, mais do que cumprir objetivos, devem formar para a plena capacidade de usar, pensar, criar, sobre e através da própria língua. A proposta que a seguir se apresenta acompanha, pois, alguns dos princípios defendidos por Irene Fonseca que, a este propósito, já em 1994 criticava a excessiva sobrevalorização, por parte dos *curricula*, da função comunicativa e instrumental da linguagem. A autora propõe, em seu lugar, uma pedagogia de carácter catalisador, isto é, que reforça a relação matricial de conhecimento, afeto e fruição que a criança tem, desde o seu nascimento, com a língua (Fonseca, 1994: 123). Defende:

A pedagogia da língua materna não pode, pois, quedar-se nos usos *transparentes* ou *transitivos* característicos da comunicação habitual. Deve ter também em conta os usos em que a língua, *flectindo-se sobre si própria*, se opacifica e se torna visível, abrindo a possibilidade de uma relação de aprendizagem fundada numa *motivação* em que o motivo de *interesse* é a própria língua, instituída em objecto de estudo e análise e também de fruição. Objecto que se pode *manipular*, com que se pode “jogar”. Quer se trate de jogo de manipulação (*lúdica* ou *intelectual*) da materialidade dos signos linguísticos e das suas inesgotáveis possibilidades combinatórias (estruturas fónicas, morfológicas, lexicais, sintácticas...), quer se trate do jogo *cognitivo* do desafio heurístico (121).

II. PARA UMA DIDÁTICA MULTIMODAL DO PORTUGUÊS

As unidades curriculares de Português I e II, lecionadas no 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica no IPB, têm como objetivo dotar os futuros profissionais em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de

4 Ver, a este propósito, o trabalho pioneiro de Estela Rodrigues em *Pensar a Imagem Olhar o Texto: experimentos poéticos na educação de infância* (2019).

5 Pressupostos que vão ao encontro da tese de Annette Vee, em *Coding Literacy: How Computer Programming is Changing Writing* (2017).

ferramentas críticas, ainda que introdutórias,⁶ de elevado potencial educativo no âmbito da LM, em dois domínios: linguístico e literário. Trata-se de duas cadeiras semestrais cujos objetivos educacionais e conteúdos programáticos se complementam entre si. A uma introdução ao estudo da linguagem verbal, à Pragmática e à Fonética e Fonologia, em Português I, segue-se o estudo da Morfologia, Sintaxe e Semântica, em Português II. No que à literatura diz respeito, destaca-se o texto narrativo, em sentido amplo, por se tratar do género textual por excelência na Educação de Infância. Note-se que esta subdivisão entre linguística e literatura é apenas operativa dado que o texto literário figura aqui enquanto *corpus* privilegiado da reflexão fonológica, sintática, morfológica, lexical, semântica e pragmática.⁷



Figura 1.

A escolha da obra *Mar de Sophia* (2005), de Rui Torres,⁸ como ponto de partida desta proposta didática, inscreve-se, pois, neste horizonte de uma pedagogia integrada do texto literário e linguístico. Além disso, trata-se de um poeta cujo trabalho se destaca no panorama da literatura digital em língua portuguesa, não só pela consistência teórica, crítica e metalinguística

6 Estas são posteriormente complementadas com a frequência de unidades curriculares contíguas, ainda no 1.º Ciclo de Estudos, como Literacia e Formação de Leitores, Literatura Infantojuvenil, Aprendizagem e Ensino da Língua Portuguesa.

7 Sobre este assunto, tem-se em conta as conhecidas “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”, de Vítor Aguiar e Silva (2010: 207-216).

8 Na mesma linha de outros seus trabalhos, como: *Árvore* (2018), inspirado em poemas de António Gedeão, António Ramos Rosa, Fernando Pessoa, Herberto Helder, Miguel Torga e Ruy Belo, programados com léxico de flora portuguesa; *Estou Vivo e Escrevo Sol* (2016), através de António Ramos Rosa com palavras corpos silêncios e sombras; *Cantiga* (2012), diálogo entre cantigas trovadorescas e respetiva releitura por Salette Tavares; *Do Peso e da Leveza* (2009), tendo como ponto de partida textos de Fernando Pessoa e Sophia de Mello Breyner Andersen; *Húmus Poema Contínuo* (2008), com base em *Húmus* (1967), de Herberto Helder e *Húmus* (1917), de Raul Brandão; *Amor-mundo ou a vida esse sonho triste* (2006), a partir de poemas de Florbela Espanca, entre outros. Todas estas obras estão disponíveis em <https://www.telepoesis.net/poesias.html>.

dos seus pressupostos como pela reflexão estética, crítica e experimental de grande fulgor que a sua arte convoca. Ou seja, também por se tratar de uma obra literária eletrónica, alinhando-se com uma intervenção didática de tipo digital, isto é, ao encontro dos novos ecossistemas digitais de leitura, escrita e criação. Também porque Sophia de Mello Breyner Andresen é uma autora amplamente representada no Plano Nacional de Leitura (PNL), tal como Rui Torres, recentemente integrado (em 2018), na secção “Livros Digitais”. Por último, mas não menos importante, pelas múltiplas e prolíficas possibilidades de trabalho, de pendor didático, e reflexão multifacetada que esta obra oferece. Um breve exemplo de apresentação⁹: *Mar de Sophia* é um poema hipermédia da autoria de Rui Torres, em colaboração com Nuno F. Ferreira, na programação, Nuno M. Cardoso, na voz e Luís Aly, no som. A sua elaboração parte de um estudo estatístico do léxico de Sophia de Mello Breyner Andresen, de uma amostra de 450 poemas disponíveis, à data, na internet, tendo-se recorrido ao Web Frequency Indexer e Tapor Tools para esta análise. O “mar” representa aqui não só a palavra mais frequente devolvida por aquela pesquisa como a alusão metafórica ao mar de poemas online de Sophia (Portela, 2013: 199). O *corpus* de Sophia, em diálogo também com o léxico de Lewis Carroll de *Alice no País das Maravilhas*, incluída pela intertextualidade surrealizante com o programa proposto,¹⁰ constitui a matriz a partir da qual o algoritmo, isto é, a função-poema, atualiza a lógica permutacional da língua, com a qual o leitor interage a diferentes níveis, tornando-se, também ele, coautor. Sublinhe-se ainda o endereçamento crítico de *Mar de Sophia* – literário, linguístico, estético e político.¹¹

III.A-MAR SOPHIA: SEQUÊNCIAS EXPERIMENTAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os seguintes princípios estão na base da proposta pedagógica que se apresenta: o conceito de poesia como experiência, que o poema hipermédia de Torres desenvolve, na herança do experimentalismo verbivocovisual e da literatura programada pós-modernos; esta constitui a interface de partida

9 Para um estudo aprofundado da obra, ver: Bonacho, 2013: 144-149; Pereira, 2017; Portela, 2012: 214-218, 2013: 199-200.

10 Também porque este trabalho resultou de uma encomenda da Conferência: “Sophia no País das Maravilhas (Intersecções: L. Carroll/Sophia de Mello Breyner)”, realizada na Universidade Fernando Pessoa, no Porto, em 25 de novembro de 2005.

11 Sobre este assunto, ver “A escrita electrónica: o Poemário de Rui Torres” (2010), de José Augusto Mourão. Diz-nos: “[...] Rui Torres tem uma finalidade política clara: subverter a máquina do *entertainment*. A sua estratégia passa por aquilo a que se pode chamar uma estética relacional: o trabalho da arte, na sua forma nova, ultrapassa a antiga produção de objectos a ver e a comentar. Ele propõe formas activas de comunidade. Aquilo que o teatro do texto esconde – o seu dispositivo tecnológico, o seu código – pode ser partilhado, em grau menor, é certo, por quem queira participar do jogo da escrita” (2010: 775).

para uma abordagem didática da LM de tipo laboratorial; o professor emerge, neste contexto, enquanto performer, na linha do que é proposto por Naira Ciotti, isto é, cujo método é o da promoção de uma atitude e movimento performativo de pesquisa, por intermédio da plena incorporação do objeto, transformando o aluno em protagonista e propugnando-se uma pedagogia que tem como ponto de partida questões decisivas na arte contemporânea (Ciotti, 2014: 59-64) – como é o caso de *Mar de Sophia*. Assim, a “matéria é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em performance” (61). Neste caso, a performance da linguagem.

Esta proposta pedagógica visa abordar os seguintes conteúdos programáticos, em particular, daquelas duas unidades curriculares: aspetos introdutórios do estudo da linguagem verbal, introdução ao estudo da Pragmática, introdução ao estudo da Fonética e da Fonologia (Português I); introdução ao estudo da Morfologia, introdução ao estudo da Sintaxe, introdução ao estudo da Semântica (Português II). A obra de Rui Torres permite ainda trabalhar o seguinte objetivo educacional/resultado de aprendizagem transversal aos descritores das duas unidades curriculares: alicerçar uma atitude crítica e metacognitiva perante o conceito de língua e literatura. Trata-se, por isso, de um projeto didático a longo prazo, faseado e intercalado com outras sequências de aprendizagem e conteúdos, propondo-se uma aproximação gradual ao objeto.

Numa introdução ao estudo da linguagem verbal (**sequência 1**),¹² *Mar de Sophia* é particularmente útil para trabalhar os seguintes conceitos-base, que correspondem a conteúdos programáticos: 1.1 – Princípios chomskyanos de regularidade e criação (Chomsky, 1969); 1.2 – Natureza combinatória e computacional da linguagem verbal humana (Martinet, 1965; Saussure, 1959); 1.3 – Componentes e funções da linguagem (Jakobson, 1963; 2003). Estes princípios podem ser abordados de forma articulada, propondo-se uma sequência dividida em três momentos:

- Atividades iniciais de exploração do poema, a saber: solicita-se uma apresentação sumária da obra, a partir dos seus paratextos, definindo-se como atividade operatória uma navegação livre e prospetiva.
- Numa segunda fase, de par com a navegação imersiva proposta anteriormente, apresenta-se um conjunto de tarefas que apontam para uma análise guiada, tendo em vista o desenvolvimento de uma reflexão sobre os conceitos mencionados em 1.1 e 1.2, a saber: – identificar e enumerar as operações interativas disponíveis (selecionar o seu

12 Em anexo, através da ligação que se encontra ao fim do artigo, disponibiliza-se uma apresentação panorâmica da totalidade das sequências propostas na relação com: os conteúdos programáticos abordados, o poema *Mar de Sophia* e os referenciais para o ensino do Português consultados.

próprio percurso exploratório de leitura/criação, interação com os comandos para seleção de páginas, substituição lexical, aceleração ou desaceleração do *display*, criação infinita a partir das possibilidades combinatórias disponibilizadas, animação dos poemas gerados, entre muitas outras); – identificar as propriedades regulares subjacentes às operações criativas anteriormente identificadas (é a sistematicidade da língua que admite o princípio da composicionalidade); – refletir livremente sobre o potencial criativo da obra, a partir das suas próprias interações e criações.

- Na terceira fase desta sequência, propõe-se: uma análise dos termos constitutivos do processo linguístico verbal, tendo por base o conhecido diagrama proposto por R. Jakobson. Para tal, os discentes são convidados a preencher o esquema, tendo em conta o objeto poético específico Mar de Sophia:

Mar de Sophia (2005) Rui Torres		
Componentes e Funções da Linguagem		
	Contexto Variável, dependente do tempo/espço do utilizador Função Cognitiva	
Destinador Autores de Mar de Sophia Função Emotiva	Mensagem Poema/s sentidos criado/s por intermédio da interação do utilizador com a função poemática pré-programada pelos destinadores Função Poética	Destinatário Utilizador/leitor/Coautor Função Apelativa
	Contacto Materialidade digital e intermedial Função Fática	
	Código Língua, imagem, som e animação Função Metalinguística	

Figura 2.

Ainda neste ponto, e após uma reflexão expositiva-dialogada sobre as funções da linguagem teorizadas pelo mesmo autor,¹³ os discentes são desafiados a refletir sobre a função predominante neste poema, apresentando justificação fundamentada.¹⁴ A tal deverá corresponder a capacidade de contextualizar a função poética, reconhecendo-se, para tal, o valor intrínseco da

13 Funções emotiva, cognitiva, poética, fática, metalinguística e conativa.

14 São conhecidas as críticas ao modelo de Jakobson. Lembramos, no entanto, que se trata de uma abordagem introdutória ao tema, logo necessariamente lacunar e, em muitos aspetos, apenas ponto de passagem para objetivos específicos da formação destes docentes.

estrutura material do poema hipermédia, a dois níveis, inseparáveis: o linguístico, no seu desdobramento material intermedial, significativos entre si, bem como a sua ambiguidade e autorreflexividade inerentes. Uma problematização destas funções pode, pois, ter lugar a partir da identificação da função metalinguística (ou seja, em que o ato linguístico tem por função uma reflexão sobre o código), igualmente predominante no poema de Torres. Nesta chamada de atenção, é oportuno refletir sobre o valor de literatura e o seu papel metalinguístico.

A língua é performativa, isto é, pratica ações e o seu funcionamento é sistémico. É a sua própria performatividade que executa, partindo da sua regularidade, logo, que gera, atividade semiótica. Também da perspetiva do seu uso, na relação com o contexto, e na senda da Escola Analítica de Oxford (Austin, 1962; Searle, 1969), a língua é ação, isto é, a produção de um enunciado encerra em si a realização implícita de uma dada ação, de acordo com diferentes objetivos comunicativos. Constituindo uma premissa axial da linguagem verbal humana, e por isso considerada no início desta segunda sequência, na transição com a primeira, correspondente aos aspetos introdutórios, trata-se também de conceitos fundadores da Pragmática. Ou seja, à pergunta “Para que serve?” (no ponto anterior), segue-se, nesta segunda sequência didática (**sequência 2**), a pergunta **a**) “O que faz?”, repto aqui lançado em sentido amplo, para tarefas de observação e descrição guiadas. E são inúmeras as respostas possíveis, tendo em conta o caso particular de *Mar de Sophia*, e que permitem trabalhar, entre outros, os seguintes conteúdos programáticos daquelas unidades curriculares: 2.1 – Natureza performativa da linguagem; 2.2 – Uso da língua e contexto situacional; 2.2.1 – Teoria dos atos constativos e performativos (Austin, 1962); 2.2.2 – Tipologia dos atos ilocutórios (Searle, 1969). Veja-se algumas das observações, em resposta ao desafio proposto, de entre outras possíveis, e que permitem abordar aqueles conteúdos, a que se segue **b**) a respetiva concetualização e sistematização das respostas encontradas:

- Este objeto literário demonstra o princípio da performatividade inerente ao funcionamento do sistema linguístico – nomeadamente, aqui, de forma muito explícita: os comportamentos no eixo do paradigma, através da disposição dos elementos lexicais em listas manipuláveis pelo leitor (figura 3), e do eixo sintagmático (Saussure, 1959), neste caso, estruturas sintáticas criadas pelo autor por configuração algorítmica (conteúdo 2.1) (figura 4):

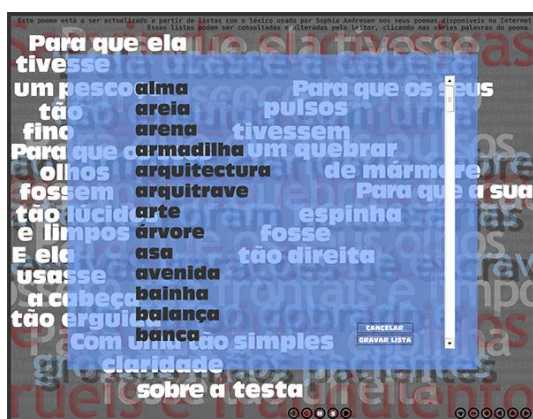
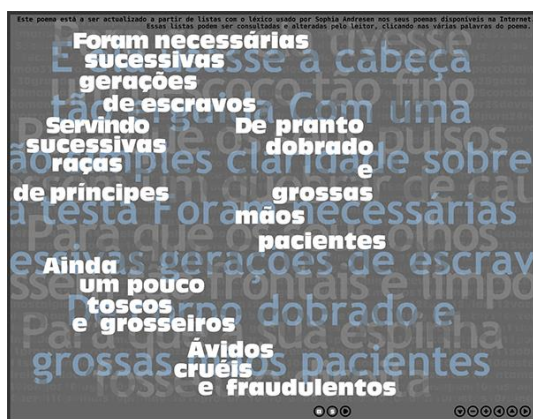


Figura 3.

**Figura 4.**

- No plano concreto da formação do significado linguístico, *Mar de Sophia* ilustra a variabilidade semiótica inerente à disposição de variáveis como: o contexto, isto é o tempo e o espaço do leitor/autor, o cotexto, isto é, a configuração textual, gráfica e sémica, em particular e no todo; o diálogo intersemiótico com o som, a animação, as cores; a intenção comunicativa do utilizador (conteúdos 2.1 e 2.2);
- A pragmaticidade funcional da formação do(s) sentido(s), que A. C. Macário Lopes designa de “dimensão acional da significação linguística” (2011: 226), está bem patente ainda na disposição interacional do poema, exigindo, portanto, a usabilidade para se tornar poema, de facto. Tal como a linguagem (conteúdos 2.1 e 2.2);
- O poema de Rui Torres não se limita a “constatar” o campo lexical de Sophia recolhido dos 450 poemas disponíveis na internet na altura. *Mar de Sophia* submete estes dados a atos de leitura intencionais, com

base em escolhas, executando operações deliberadas de índole diversa, de leitura e processamento de informação. O que o poema *Mar de Sophia* ilustra é que toda a linguagem é performativa, isto é, comporta força ilocutória, mesmo quando se limita a “ler” – uma reflexão desta natureza pode ser útil na abordagem à teoria austiniana¹⁵ com os discentes (conteúdo 2.2.1);

- Ainda, de um ponto de vista ilocutório, e na senda da tipologia dos atos ilocutórios de Searle (conteúdo 2.2.2), abordados previamente, é possível identificar os seguintes atos ilocutórios que o poema pratica: a asserção de que é o princípio da pesquisa, experimental e experiencial, que está na base de uma metacognição epistemológica sobre a linguagem, logo, executando um ato ilocutório assertivo; o convite à interação, à resposta, realizando atos de tipo diretivo. É possível identificar ainda atos ilocutórios expressivos de natureza vária.

Uma terceira sequência (**sequência 3**) debruça-se sobre alguns dos conteúdos programáticos correspondentes a uma introdução à Fonética e Fono-logia, ainda no plano da unidade curricular Português I, nomeadamente: 3.1 – Aspectos prosódicos e paralinguística; 3.2 – Unidades de primeira e segunda articulação (Martinet).

Pela relação com a sequência anterior, inicia-se esta terceira parte com uma abordagem aos traços suprasegmentais da língua, tendo como objetivo, de largo espectro, conduzir-se a uma reflexão acerca da “performatividade generalizada que a língua em uso comporta” (Lopes, 2011: 226) e chamando-se a atenção para a estrutura tripla da comunicação humana, que pode ser dividida entre linguagem, paralinguagem e cinésica (Poyatos, 1993; 2002). No ramo específico da paralinguagem, Lluís Payrató faz a distinção, ainda, entre paralinguística – todos os elementos vocais não estritamente linguísticos; cinésica – gestualidade; e proxémica – gestão do espaço (2010).

Os elementos paralinguísticos básicos, como a entoação, a intensidade, o ritmo, o timbre e outros sons não linguísticos, são responsáveis por dados paralinguísticos e linguísticos determinantes para o sentido da mensagem, conferindo informação referencial, emotiva e sociolinguística.¹⁶ Propõe-se, para este conteúdo em particular, **a)** a análise orientada de alguns destes aspetos a partir do poema de Rui Torres, nomeadamente dos três andamen-

¹⁵ John Austin começa por distinguir os atos constativos – isto é, que constataam a realidade – dos atos performativos – os que realizam, de facto, uma ação. O autor abandonará, mais tarde, esta distinção, concluindo que toda a linguagem é, em si, evento, ação, logo, performativa (1962).

¹⁶ David Crystal vai mais longe e propõe as seguintes seis funções desempenhadas pelos traços suprasegmentais: emocional, gramatical, estrutura informativa, textual, psicológica e indexical (2017: 179).

tos da experiência intitulada “Retrato de uma princesa”, através do preenchimento de um quadro que procura traçar a relação entre aqueles dois eixos: dimensão não-verbal da linguagem e possíveis valores semânticos.

Mar de Sophia (2005) Rui Torres				
Análise suprasegmental de <i>Retrato de uma princesa</i>				
Elementos paralinguísticos básicos		“Para que ela tivesse...”	“Foram necessárias sucessivas gerações...”	“Foi um imenso desperdiçar de gente...”
Entoação	Frequência			
	Movimento			
Intensidade/volume				
Ritmo				
Timbre				
Articulação				
Outros sons não linguísticos				
Unidades lexicais e expressões de valor axiológico				
Considerações semânticas e/ou gramaticais				

Figura 5.

Parâmetros de análise suprasegmental			
Elementos	Conceito	Níveis classificatórios	
Entoação	Frequência dominante da vibração das cordas vocais	Frequência (dominante)	- Alta (Aguda) - Média - Baixa (grave)
	Esforço físico envolvido	Movimento	- Crescendo - Decrescendo - Contínuo
Intensidade / volume	Intensidade do som, que se manifesta através da amplitude da onda sonora – dinâmica do enunciado		- Crescente - Decrescente
Ritmo	Padrões de agregação fónica		- Regular - Irregular
Timbre	“Textura” do som da voz		- Tenso/relaxado - Agitado/suave - Respirado/Não respirado - Vibrante/plana - Ressonância nasal/faríngea/oral
Articulação	Conexão e desconexão dos sons entre si		- Staccato (desligada) - Legato (ligada de modo gentil)

Figura 6.

O esquema sugerido parte de uma adaptação muito simplificada dos parâmetros propostos por Julia Novak em *Live Poetry* (2011) para a análise da poesia ao vivo (75-144), sublinhando-se, para o efeito, o conceito de “significado potencial experiencial” usado pela autora¹⁷ e que chama a atenção para o facto de se tratar, aqueles parâmetros, de significantes cujo significado está estritamente dependente da sua utilização, receção e interpretação. Deve ter-se em conta, assim, as seguintes instruções, na realização deste exercício: nenhum elemento vale por si, mas apenas no conjunto da componente linguística e não linguística da mensagem; a análise é apenas aproximada e demonstrativa de padrões; as inferências semânticas são meramente interpretativas, não isentas de um elevado grau de subjetividade. Ainda assim, o exercício é produtivo e justifica-se pelo ensaio de valências concetuais determinantes na compreensão da especificidade linguística.

Ainda no âmbito de uma introdução à Fonética e Fonologia, e após a abordagem dos aspetos programáticos relativos aos sons da fala, classificação dos sons, alfabeto fonético internacional (AFI), segmentos e processos fonológicos, entre outros, e por forma a promover a distinção clara entre unidades distintivas e significativas, apresenta-se a seguinte atividade didática: **b)** prospeção experiencial de um dos andamentos de “Retrato de uma princesa” e de “Poema #2” e identificação de operações e padrões combinatórios. Neste ponto, os discentes deverão ser capazes de reconhecer os seguintes mecanismos comutacionais da língua, não demonstrados explicitamente – fonémicos – e demonstrados de forma explícita, no poema de Rui Torres: morfológico, por intermédio das operações de substituição lexical em “Retrato de uma princesa” e sintática em “Poema #2”. Neste contexto, pode ser produtivo recuperar a teoria saussuriana para estabelecer a relação entre:

- Eixo paradigmático e banco de dados: armazenados algoritmicamente, no caso de a interface criadora ser computacional – programada; e armazenados na memória humana, no caso de a interface criadora ser a oralidade ou a escrita não tecnologicamente mediada;
- Eixo sintagmático: o palco digital do poema, no caso de a interface criadora ser computacional; o palco planográfico da escrita e da oralidade (meio de propagação acústica), no caso de a interface criadora ser a oralidade ou a escrita não tecnologicamente mediada.

17 Cf. Kress e Leeuwen, 2001.

Partindo da explanação e percepção deste paradigma combinatório da língua, os discentes são desafiados a investigar outros padrões permutacionais possíveis, nomeadamente a diferenciação entre unidades distintivas, fonemas, e unidades significativas de articulação, os monemas, e respetivos modos e funcionalidade combinatória.¹⁸

Estabelece-se, assim, a ponte com os conteúdos de Português II, nomeadamente, a introdução à Morfologia, Sintaxe e Semântica. Nesta quarta sequência (**sequência 4**), recordam-se: 4.1 – Classes de palavras, solicitando-se que **a)**, no ensaio “Retrato de uma princesa”, se identifiquem as categorias dominantes sujeitas a permutação e a possível justificação metodológica. A análise devolverá a seguinte resposta: nomes e adjetivos, para além de alguns verbos, que permitem compor, como o autor refere no enquadramento, “campos semânticos e lexicais identificados nos textos de Sophia” (Torres, 2005), logo, o seu universo temático. Esta conclusão, possibilita **b)** uma reflexão alargada sobre a especificidade e distinção entre 4.2 – Morfemas livres lexicais e funcionais. **c)** Uma amostra destas três classes, recolhidas livremente pelos discentes, a saber, de verbos, nomes e adjetivos, constitui um *corpus* produtivo para observação e análise de constituintes para respetiva distinção, ainda, entre 4.3 – Morfemas presos derivacionais e flexionais.

A sequência que se propõe a seguir (**sequência 5**), parte do “Poema #2” e presume uma articulação calculada entre Sintaxe e Semântica, como complemento a uma abordagem prévia, introdutória, a estas duas áreas linguísticas em separado. Assim, começa-se pelo **a)** estudo da relação entre 5.1 – Estruturas de constituintes frásicos e noção de sintagma, na relação com 5.2 – Funções sintáticas, que podem ser determinadas a partir do método saussuriano distribucional de segmentação e substituição, e que “estabelece que duas palavras distribucionalmente equivalentes pertencem à mesma categoria sintática” (Duarte, 2000b: 139), ou seja, aplicando-se a mesma lógica analítica que a função-poema de Rui Torres operacionaliza em toda a obra, mas neste caso manual, a uma amostra significativa de versos de “Poema #2”, produzidos pela máquina mas selecionados pelo utilizador. O exercício pode ser completado com os respetivos **b)** testes de constituição dos tipos de constituintes, a saber: por substituição, deslocação e retoma anafórica.¹⁹ Neste quadro de observação pode delinear-se ainda **c)** a produtividade didática de uma hipotética realização de um exercício desta natureza operacionalizado mecânica e tecnologicamente sob o ponto de vista da exploração criativa, aplicando-se os mesmos princípios de experimentação estética da

18 De acordo com a teoria funcionalista clássica do linguista francês, as unidades de primeira articulação denominam-se monemas, são unidades significativas e são em número ilimitado. Os fonemas constituem as unidades de segunda articulação, são distintivas e em número limitado, de 30 a 40 (Martinet, 1965: 8-10).

19 Propostos por Inês Duarte em *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise* (121-175).

restante obra de Torres, sublinhando-se, pois, a sua pertinência na demonstração didática dos princípios que se vem desenvolvendo, ou seja, conduzindo-se a uma reflexão metapedagógica sobre o assunto.

Abordam-se depois conceitos fundamentais, no campo da Semântica,²⁰ como: distinção entre frase, enunciado e proposição, significado lexical finito e infinito, princípio de composicionalidade, significância informativa, distinção clássica entre referência e sentido (Gottlob Frege) passíveis de estudo **d)** a partir de conjuntos de *corpus* textuais retirados de *Mar de Sophia*, pela sua pertinência estética e riqueza no plano lexical e semântico.

Após uma abordagem introdutória aos dois campos, interessa aprofundar os níveis de reflexão, relacionando-os. Assim, propõe-se **e)** uma atividade de análise do processo comutacional, operacionalizado em “Poema #2”, sob uma perspectiva semântica. Releva-se, neste exercício, o papel simultâneo das constrições gramaticais e do caráter contingente das inferências na construção e percepção de sentidos. Adota-se, para esta área em concreto, contributos da Semântica dinâmica neogriceana, perspectiva linguística que vem a aliar às teorias referenciais, as teorias da ação, e que assumem que o significado se constrói no e pelo discurso.²¹ Como refere A. C. Macário Lopes: “Concomitantemente, o significado de uma frase enunciada deixa de ser definido em termos das suas condições de verdade, passando a ser perspectivado como o seu potencial para alterar um determinado estado de informação” (2018: 259).

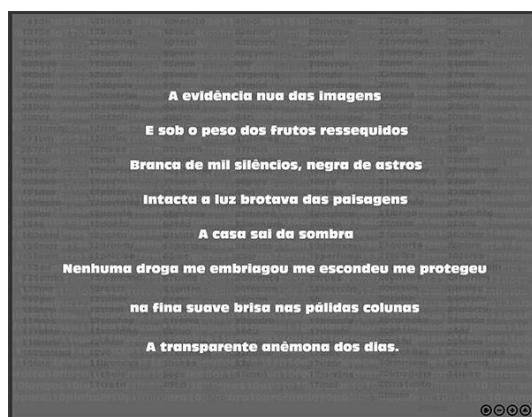


Figura 7.

20 Para uma introdução ao tema, ver: Duarte, 2000a; Oliveira, 1996.

21 Sobre esta matéria, ver: Lopes, 2006, 2018.

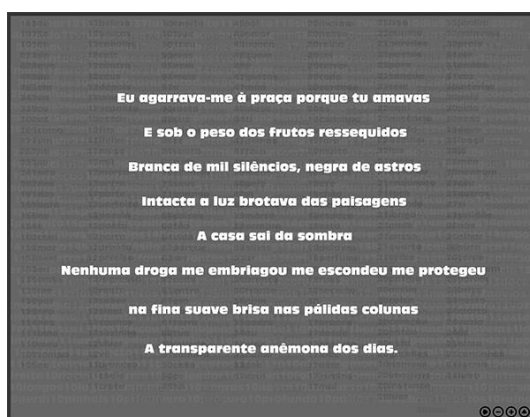


Figura 8.

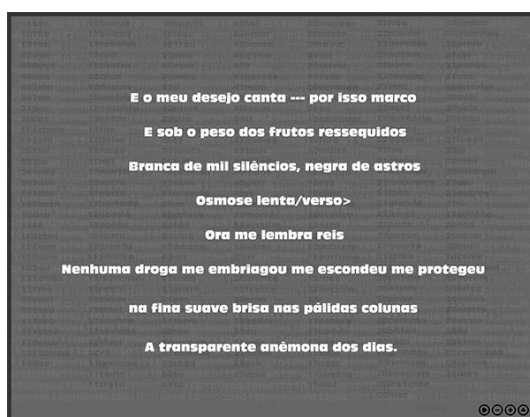


Figura 9.

As figuras 7, 8 e 9 apresentam detalhes do “Poema #2” em três momentos específicos da sua consulta para elaboração deste artigo,²² com segundos de intervalo entre si. Mostra-se a rápida comutação de versos, ativando, cada uma destas versões, possibilidades interpretativas e contingências semânticas múltiplas, dependendo das diferentes variáveis de natureza “situacional, verbal/discursiva, cognitiva” (259), e acrescente-se, material, já que a lógica permutacional se estende, neste caso, a outras materialidades significantes, como a imagem, o som e a animação. Arquitetam, no seu conjunto, todas estas variáveis, um quadro combinatório fonético, morfológico, lexical, sintático e semântico ininterrupto e em permanente abertura, sendo isso, afinal, que este poema, infinitamente em processo, revela: a potencialidade infinita do poema hipermídia, isto é, da linguagem, na percepção e criação do mundo. Após esta observação e análise guiada do *corpus* exemplificado nas

22 04/02/2020, 18h30m.

figuras 7, 8 e 9, e a concluir o exercício, **f**) os discentes analisam, sintática e semanticamente, três versões possíveis, separadas por espaços de tempo ínfimos, do ponto de vista daquela arquitetura conjunta e partindo da sua experiência do poema e criação em particular, aquando da realização do exercício, inferindo-se sentidos e os processos subjacentes à formação dos mesmos. É esta capacidade de análise da articulação entre a estrutura de superfície e estrutura profunda da língua que se pretende, em suma, estimular, por intermédio das sequências apresentadas.

Numa sequência final desta proposta (**sequência 7**), solicita-se aos discentes que comentem criticamente dois versos apresentados em “Enquadramento”, a saber: “um poema não se programa” e “retrato de uma poeta enquanto alice”, na relação com os conceitos de linguagem abordados e a intertextualidade aludida. Expressa-se, em última análise, naquelas duas frases, a abrir e a fechar, a declaração e endereçamento de uma liberdade em toda a linha, que, sendo linguística, é humana, e a que os discentes são convidados a responder.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A natureza do poema, e da literatura em geral, reside na sua vocação interna, estrutural e material, para a criatividade potencial contínua, como a língua. Todos estes exercícios e propostas teóricas decorrem de uma conceção de língua como sistema linguístico qual rede vasta de estruturas interrelacionadas entre si e que se definem mutuamente, na base da criação linguística infinita. O poema hipermédia de Rui Torres alia às descobertas científicas linguísticas decisivas e herança experimental das vanguardas artísticas do século passado, os conhecimentos e a *praxis* experimental-experiencial da revolução tecnocognitiva em curso, facultando o acesso a conhecimento linguístico, técnico e artístico de ponta.²³ Propõe-se, nesta sequência didática de ensino-aprendizagem dirigida para o ensino superior, um conjunto de metodologias experimentais que têm em conta aqueles pressupostos, que se considera, estruturantes na formação de futuros professores de língua, indo-se, simultaneamente, ao encontro dos referenciais da DGE que propugnam, como horizonte de referência transversal, uma reflexão epistemológica da linguagem de base laboratorial e interativa, logo, tomando em linha de conta os desafios técnico-científicos atuais. *Mar de Sophia* é, além disso, uma obra de arte na sua plenitude estética, logo, “aberta”, conquanto seja, como

23 Ainda que se trate de um poema de 2005, os princípios epistemológicos subjacentes à sua criação e conceção mantêm-se atuais.

vimos, um “campo de probabilidades” em potência em múltiplos e imprescindíveis sentidos, conforme esclarece Umberto Eco:

Pergunta-se portanto se a arte contemporânea, educando para a contínua rutura dos modelos e dos esquemas – elegendo como modelo e como esquema a transitoriedade dos modelos e dos esquemas, e a necessidade da sua alternância, não só de obra para obra, mas no interior de uma mesma obra – não poderá representar um instrumento pedagógico com função de libertação; e em tal caso o seu discurso superaria o nível do gosto e das estruturas estéticas para se inserir num contexto mais amplo, e indicar ao homem moderno uma possibilidade de recuperação e autonomia. (2016: 155)

A autonomia mais não é do que a capacidade de pensar, ser crítico. Ser livre. Escreve-se, no prefácio de *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o seguinte: “O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem” (Martins *et al.*, 2017: 5). Numa palavra: a abertura contínua para o mistério que a linguagem possibilita.

ANEXO

Ensino Multimodal do Português – uma proposta pedagógica a partir da obra experimental-digital de Rui Torres.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, John L. (1962). *How to Do Things with Words*. Londres: Oxford University Press.
- BONACHO, Fernanda do R. F. (2013). *A Leitura em Ambiente Digital: Transliteracias da Comunicação*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/10379>. [27 de janeiro de 2020].
- BUESCU, Helena C., José Morais, Maria Regina Rocha, e Violante F. Magalhães (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Governo de Portugal – Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf. [19 de novembro de 2019].
- BUESCU, Helena C., Maria Regina Rocha, e Violante F. Magalhães (sem data). *Materiais de Apoio à Implementação das Metas Curriculares: Português – 1.º Ciclo: Educação Literária*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_educacao_literaria.pdf. [27 de janeiro de 2020].
- (sem data). *Materiais de Apoio à Implementação das Metas Curriculares: Português – 1.º Ciclo: Gramática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_gramatica.pdf. [27 de janeiro de 2020].
- (sem data). *Materiais de Apoio à Implementação das Metas Curriculares: Português – 1.º Ciclo: Leitura e Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_leitura_escrita.pdf. [27 de janeiro de 2020].

- (sem data). *Materiais de Apoio à Implementação das Metas Curriculares: Português - 1.º Ciclo: Oralidade*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_oralidade.pdf. [27 de janeiro de 2020].
- CHOMSKY, Noam (1969). *Current Issues in Linguistic Theory*. Haia: Mouton.
- CIOTTI, Naira (2014). *O Professor-performer*. Natal: Editora da UFRN.
- CRYSTAL, David (2017). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 6.ª ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- DGE (2018). “Documentos Curriculares de Referência: Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico | Português”. <https://www.dge.mec.pt/portugues>. [1 de julho de 2019].
- DUARTE, Inês (2000a). “A Interpretação das Expressões Linguísticas”. *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta. 285-338.
- (2000b). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- (2008). *PNP – O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- ECO, Umberto (2016). *Obra Aberta*. Tr. João Furtado. Lisboa: Relógio d'Água.
- FOLQUE, Maria da A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. 3.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FONSECA, Fernanda I. (1994). “Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos”, in *Gramática e Pragmática*. Porto: Porto Editora. 117-131.
- GONÇALVES, Fernanda, Paula Guerreiro, e Maria João Freitas (2011). *PNP – O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- JAKOBSON, Roman (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Editions de Minuit.
- (2003). *Linguística e Comunicação*. Tr. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix.
- KRESS, Gunther R., e Theo Van Leeuwen (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- LOPES, Ana C. M. (2006). “Fronteiras entre semântica e pragmática: algumas reflexões”. Eds. Clarinda Maia, Ana Cristina Macário Lopes, e Graça Rio-Torto. *Revista Portuguesa de Filologia – Miscelânea de Estudos in Memoriam José G. Herculano de Carvalho XXV* (I). 275-94.
- (2011). “Atos de fala e ensino do Português como língua materna: algumas reflexões”. *Português, Língua e Ensino*. Eds. Isabel Duarte e Olívia Figueiredo. Porto: Universidade do Porto. 223-246.
- (2018). “Considerações finais”. *Pragmática. Uma introdução*, 255-260. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1604-9>. [4 de fevereiro de 2020].
- MARQUES, Líliliana, Lourdes Mata, e Manuela Rosa (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ed. Isabel Lopes da Silva. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/ocepe/>. [21 de novembro de 2019].
- MARTINET, André (1965). *La Linguistique Synchronique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira, Carlos Alberto Sousa Gomes, Joana Maria Leitão Brocardo, José Vítor Pedroso, José León Acosta Carrillo, Luísa Maria Ucha Silva, Maria Manuela

- Guerreiro Alves da Encarnação, et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. [27 de janeiro de 2020].
- MATEUS, Maria H. M. (2002). “Ensino da Língua e Desenvolvimento Educativo”. *Revista Perspectiva*, 20.1: 15-25.
- MOURÃO, José Augusto (2010). “A escrita electrónica: o Poemário de Rui Torres”. *Comunicação, Cognição e Media*. Eds. Augusto Soares da Silva, José Cândido Martins, Luísa Magalhães, e Miguel Gonçalves. Braga: Aletheia. 765-768.
- NOVAK, Julia (2011). *Live Poetry: An Integrated Approach to Poetry in Performance*. Amsterdão: Rodopi.
- OLIVEIRA, Fátima (1996). “Semântica”. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Eds. Isabel Hub Faria, Emília Ribeiro Pedro, Inês Duarte, e Carlos A. M. Gouveia. Lisboa: Caminho. 333-379.
- PAYRATÓ, Lluís (2010). *Pragmàtica, discurs i llengua oral: introducció a l'anàlisi funcional de textos*. 2.^a ed. Barcelona: Editorial UOC.
- PEREIRA, Vinicius Carvalho (2017). “Uma estética da deriva digital em Mar de Sophia, de Rui Torres”. *Navegações* 10.1: 12-22. <https://doi.org/10.15448/1983-4276.2017.1.25206>. [1 de fevereiro de 2020].
- PORTELA, Manuel (2012). “Autoautor, autotexto, autoleitor: o poema como base de dados”. *Revista de Estudos Literários* (Literatura no século XXI) 2: 203-240.
- (2013). *Scripting Reading Motions: The Codex and the Computer as Self-reflexive Machines*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- POYATOS, Fernando (1993). *Paralanguage: A Linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sound*. Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science, v. 92. Amsterdão: J. Benjamins.
- (2002). *Nonverbal Communication across Disciplines*. 3 vols. Amsterdão: J. Benjamins.
- RODRIGUES, Estela (2019). *Pensar a Imagem Olhar o Texto: Experimentos Poéticos na Educação da Infância*. Porto: Afrontamento.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1959). *Course in General Linguistics*. Eds. Charles Bally e Albert Sechehaye. Tr. Wade Baskin. Nova Iorque: Philosophical Library.
- SEARLE, John R. (1969). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVA, Vítor M. de Aguiar e (2010). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”. *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina. 207-216.
- TORRES, Rui (2005). *Mar de Sophia*. <http://telepoesis.net/mardesophia/> [12 de Novembro de 2019].
- VEE, Annette (2017). *Coding Literacy: How Computer Programming Is Changing Writing*. Software studies. Cambridge, MA: The MIT Press.