

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



**A Poesia no Primeiro Ciclo do Ensino Básico:
das Orientações Curriculares às decisões docentes.**

Dissertação de Mestrado em
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

João Manuel de Oliveira Ribeiro

Coimbra, 2009

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva.

João Manuel de Oliveira Ribeiro

Coimbra, 2009

A meus avós maternos,
Ilda e João Lamego.

A frequência do Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra possibilitou-me o estudo sistemático e sério duma temática pela qual nutro uma especial predilecção: a poesia. Esta minha paixão pessoal sempre me levantara questões concretas: por que razão não se explora mais a poesia na escola? Quais são as possibilidades educativas deste tipo de texto? Que relação existe entre a poesia e os professores e entre a poesia e os alunos? À medida que a parte lectiva do mestrado avançou as questões enunciadas foram-se delineando melhor e ganhando uma consistência mais pertinente.

No momento de dar por encerrada esta aventura apenas começada e da qual esta Dissertação é apenas uma etapa, cumpre-me agradecer:

- À professora Doutora Maria Helena Damião a orientação e supervisão científica, a disponibilidade, o apoio e o incentivo na concretização deste trabalho e de tantos outros;
- Aos professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e aos colegas de Mestrado pelos ensinamentos e pelo apoio;
- Aos Presidentes dos Conselhos Executivos, directores dos colégios e aos docentes das escolas que se disponibilizaram a colaborar neste projecto;
- Aos professores das escolas e agrupamentos que tiveram a gentileza de participar no estudo empírico; o seu contributo e disponibilidade entusiasmaram-me de sobremaneira;
- À Dra. Regina Rocha, ao Dr. Rui Marques Veloso e ao Dr. José António Franco, que, na fase inicial deste estudo, me asseguraram da pertinência do tema tratado;
- À minha família;
- A todos quantos, de algum modo, me apoiaram, com palavras de incentivo, o meu agradecimento desmedido e reconhecimento sentidamente profundo.

Índice Geral

Introdução	25
-------------------------	----

I. Parte - Situação da Língua Portuguesa e Orientações Curriculares

Capítulo 1 - Níveis de <i>literacia</i>: o estado da Língua Portuguesa	31
1.1. O conceito de <i>literacia</i>	33
1.2. Dados de estudos nacionais e internacionais	33
1.3. Análise e tentativa de explicação da <i>literacia</i> da leitura em Portugal	36
Capítulo 2 - O lugar da poesia nas Orientações Curriculares	43
2.1. Documentos curriculares	44
2.2. Medidas educativas	49
2.3. Consequências educativas para o ensino e a aprendizagem da poesia no 1.º Ciclo	53

II. Parte - Revisão da Literatura

Capítulo 3 - Em busca de uma definição e do valor da poesia	57
3.1. A dimensão antropológica da poesia	58
3.2. O valor do texto poético	61
3.3. Consequências educativas da valoração da poesia	73
Capítulo 4 - A poesia na escola	77
4.1. O lugar da poesia na escola: decisões e práticas docentes	77
4.2. Estratégias para o ensino da poesia e perfil do professor	86

III. Parte - Investigação Empírica

Capítulo 5 - Problemática e estudos realizados	91
5.1. Problemática	91
5.2. Estudo exploratório	93
5.3. Estudo definitivo	103
5.4. Apresentação da tendência dos resultados	137
Conclusão	143
Bibliografia	147
Anexos	159

Índice de Figuras, Quadros e Tabelas

Figura 1 – Concepção de poesia e objectivos a ela relativos no 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 1991)	48
Figura 2 – Estratégias de exploração do texto poético por ano de escolaridade	49
Figura 3 – Objectivos do estudo	107
Quadro I – Tempo de serviço dos professores	94
Quadro II – Ano de escolaridade leccionado pelos professores	95
Quadro III - Consistência Interna da Entrevista Semi-estruturada a professores do 1.º Ciclo	95
Quadro IV – Género dos sujeitos	109
Quadro V – Tipo de escola	109
Quadro VI – Ano de escolaridade	109
Quadro VII - Consistência Interna da Escala	110
Quadro VIII – Percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares	110
Quadro IX – Percepção da opinião acerca das Orientações Curriculares	111
Quadro X - Percepção do uso/recurso às Orientações Curriculares	111
Quadro XI – Comparação das médias da percepção do grau de conhecimento com a percepção do uso das Orientações Curriculares	112
Quadro XII – Relação da percepção do grau de conhecimento com a percepção do uso das Orientações Curriculares	112
Quadro XIII – Comparação da percepção do grau de conhecimento com a percepção da opinião das Orientações Curriculares	112
Quadro XIV – Relação da percepção do grau de conhecimento com a percepção do uso das Orientações Curriculares	113
Quadro XV – Comparação da percepção da opinião das Orientações Curriculares com a percepção do seu uso	113
Quadro XVI – Relação da percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares com a percepção do seu uso	113
Quadro XVII - Percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares relativas à poesia	114
Quadro XVIII - Percepção da opinião acerca das Orientações Curriculares relativas à poesia	115
Quadro XIX - Percepção do uso das Orientações Curriculares relativas à poesia	115
Quadro XX – Comparação da percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares relativas à poesia e da percepção do seu uso	116
Quadro XXI – Relação da percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares relativas à poesia e da percepção do seu uso	116
Quadro XXII – Comparação da percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares relativas à poesia com a percepção da opinião que delas se tem	116
Quadro XXIII – Relação da percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares relativas à poesia com a percepção da opinião que delas se tem	117
Quadro XXIV – Comparação da percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares relativas à poesia com a percepção do uso que delas se faz.....	117
Quadro XXV – Comparação da percepção da opinião das Orientações Curriculares relativas à poesia com a percepção do uso que delas se faz	117
Quadro XXVI – Percepção do valor intrínseco da poesia	118
Quadro XXVII – Percepção do valor lúdico-utilitarista e do valor educativo da poesia	118

Quadro XXVIII – Comparação da percepção do valor lúdico-utilitarista com a percepção do valor intrínseco da poesia	119
Quadro XXIX – Relação da percepção do valor lúdico-utilitarista com a percepção do valor intrínseco da poesia	119
Quadro XXX – Comparação da percepção do valor intrínseco da poesia com a percepção do valor educativo da poesia	120
Quadro XXXI – Relação da percepção do valor intrínseco com a percepção do valor educativo da poesia	120
Quadro XXXII – Comparação da percepção do valor educativo com a percepção do valor lúdico-utilitarista da poesia	121
Quadro XXXIII – Relação da percepção do valor educativo com a percepção do valor lúdico-utilitarista da poesia	121
Quadro XXXIV - Comparação da percepção da formação inicial com a percepção da formação contínua para o ensino da poesia	122
Quadro XXXV - Comparação da percepção da formação individual com a percepção da formação colegial para o ensino da poesia	122
Quadro XXXVI – Percepção das razões para recorrer à poesia	123
Quadro XXXVII - Comparação da percepção do uso dos vários tipos de poesia com a percepção do uso dos tipos de poesia indicados pelo Programa de Língua Portuguesa	123
Quadro XXXVIII – Percepção do uso dos vários tipos de poesia	123
Quadro XXXIX – Comparação da percepção das razões para o recurso à poesia	124
Quadro XL – Percepção das metodologias utilizadas para explorar a poesia	125
Quadro XLI – Percepção do uso das metodologias na exploração da poesia	125
Quadro XLII – Comparação da percepção das decisões dos professores com a percepção do valor lúdico-utilitarista da poesia	126
Quadro XLIII – Relação da percepção do valor educativo com a percepção do valor lúdico-utilitarista da poesia	126
Quadro XLIV - Comparação da percepção do conhecimento das Orientações Curriculares com a percepção das crenças dos professores	127
Quadro XLV – Relação da percepção do conhecimento das Orientações Curriculares com a percepção das crenças dos professores	127
Quadro XLVI - Comparação da percepção do conhecimento das Orientações Curriculares com a percepção das práticas pedagógico-didáticas	127
Quadro XLVII – Relação da percepção do conhecimento das Orientações Curriculares com a percepção das práticas pedagógico-didáticas	128
Quadro XLVIII - Comparação da percepção do recurso às Orientações Curriculares com a percepção das decisões dos professores	128
Quadro XLX - Comparação da percepção do recurso às Orientações Curriculares com a percepção das crenças dos professores	128
Quadro L - Comparação da percepção do recurso às Orientações Curriculares com a percepção das práticas pedagógico-didáticas	129
Quadro LI - Relação da percepção do recurso às Orientações Curriculares com a percepção das práticas pedagógico-didáticas	129
Quadro LII - Comparação da percepção da opinião sobre as Orientações Curriculares com a percepção das decisões dos professores	129
Quadro LIII - Comparação da percepção da opinião sobre as Orientações Curriculares com a percepção das crenças dos professores	130
Quadro LIV – Relação da percepção da opinião sobre as Orientações Curriculares com a percepção das crenças dos professores	130

Quadro LV - Comparação da percepção da opinião sobre as Orientações Curriculares com a percepção das práticas pedagógico-didáticas	130
Quadro LVI - Comparação da percepção da formação de professores com a percepção das decisões relativas à poesia	131
Quadro LVII - Comparação da percepção da formação inicial de professores com a percepção das decisões relativas à poesia	131
Quadro LVIII - Comparação da percepção das decisões relativas à poesia com a percepção da formação contínua dos professores	132
Quadro LIX - Comparação da percepção das decisões relativas à poesia com a percepção da formação individual dos professores	132
Quadro LX - Comparação da percepção das decisões relativas à poesia com a percepção da formação colegial dos professores	132
Quadro LXI - Relação da percepção das decisões relativas à poesia com a percepção da formação colegial dos professores	133
Quadro LXII - Comparação da percepção do valor atribuído à poesia com a percepção das decisões dos professores	133
Quadro LXIII - Relação da percepção do valor atribuído à poesia com a percepção das decisões dos professores	134
Quadro LXIV - Comparação da percepção do valor intrínseco atribuído à poesia com a percepção das decisões dos professores	134
Quadro LXV - Relação da percepção do valor intrínseco atribuído à poesia com a percepção das decisões dos professores	135
Quadro LXVI - Comparação da percepção do valor lúdico-utilitarista atribuído à poesia com a percepção das decisões dos professores	135
Quadro LXVII - Relação da percepção do valor lúdico-utilitarista atribuído à poesia com a percepção das decisões dos professores	135
Quadro LXVIII - Comparação da percepção do valor educativo da poesia com a percepção das decisões dos professores	136
Quadro LXIX - Relação da percepção do valor educativo da poesia com a percepção das decisões dos professores	136
Quadro LXX - Modelo preditor das decisões docentes relativas à poesia	137

VER CLARO

*Toda a poesia é luminosa, até
a mais obscura.
O leitor é que tem às vezes,
em lugar de sol, nevoeiro dentro de si
e o nevoeiro nunca deixa ver claro.
Se regressar outra vez e outra vez
e outra vez
a essas sílabas acesas
ficará cego de tanta claridade.
Abençoado seja se lá chegar.*

Eugénio de Andrade (*Os Sulcos da Sede*, 17).

A Dissertação que agora apresentamos e que intitulámos *A Poesia no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: das Orientações Curriculares às decisões docentes*, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado de *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e encontra o seu fundamento no nosso interesse em compreender e aprofundar o lugar do ensino da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Procuramos determinar as decisões docentes relativas a este tipo de texto tomadas a partir das Orientações Curriculares, da formação inicial e contínua dos professores e do valor que se atribui à poesia.

O tema genérico da poesia decorre de afinidades pessoais, artísticas e profissionais. O trabalho com professores e alunos do 1.º Ciclo em oficinas de poesia, encontros poéticos, apresentação de livros de poesia, etc., fez nascer em nós a pergunta acerca do lugar que o texto poético assume no ensino, em geral, e na escola e sala de aula, em particular, nos primeiros anos do Ensino Básico. A resposta a esta questão encontrou espaço de concretização na frequência do Mestrado acima referido. Este espaço académico ajudou-nos a descobrir a existência de alguma investigação em torno de processos de decisão, formação e valorização dos conteúdos programáticas e das Orientações Curriculares implicados no ensino, em geral, e no ensino da poesia, em particular.

Tendo em conta que esta linha de estudo, no que se refere ao texto poético, tem uma expressão residual nos trabalhos académicos de carácter empírico realizados no nosso país, decidimos, em conjunto com a nossa orientadora, que este seria um caminho válido a calcorrear nos nossos primeiros ensaios como investigador na área de Ciências da Educação.

A situação da Língua Portuguesa, detectada numa sumária análise, discussão e tentativa de explicação dos níveis de literacia, evidenciados nos estudos nacionais e internacionais, constitui o ponto de partida ou a base a partir da qual ganha pertinência estudar o ensino da poesia.

A opção pelo estudo da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico, além das razões de índole pessoal acima enunciadas, assenta na convicção de que este tipo de texto, pelas suas características e códigos específicos, tem um valor educativo inigualável, podendo desenvolver, desde idades precoces, processos peculiares de compreensão, de fruição estética, de criatividade e de transformação de sentimentos. Estamos, de facto, perante um tipo de texto literário que, quando devidamente explorado no plano pedagógico-didáctico, constitui, na óptica de inúmeros autores, uma poderosa forma de estimulação nos domínios cognitivo e afectivo. Neste Ciclo, e porque as Orientações Curriculares para a Língua Portuguesa no Ensino Básico não privilegiam o trabalho sistemático com a poesia, consideramos fundamental identificar as decisões que, com base no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, datado de 2001, e no *Programa de Língua Portuguesa*, datado de 1991, os professores tomam relativamente ao ensino da poesia.

Da análise destes documentos percebemos que, apesar de neles constarem referências dispersas a tipos de texto poético, à sua distribuição pelos diversos anos de escolaridade e a estratégias gerais, a poesia não está explicitamente contemplada, nem nos objectivos, nem nos conteúdos, nem nos modos de operacionalização, nem mesmo no perfil do professor que deve assumir o seu ensino. Deste modo, o trabalho sistemático com a poesia fica ao critério dos professores, podendo estes incluírem-na ou não nas suas planificações e na dinâmica de sala de aula.

Nestes documentos, a poesia é ainda concebida como “meio para”, fonte de prazer e divertimento, forma criativa de comunicação e do uso da linguagem e fonte e meio de informação, aprendizagem e enriquecimento da língua, derivando desta concepção os seguintes objectivos do ensino: utilizar a poesia (oral ou escrita) como fonte de prazer e como

meio de aperfeiçoamento e enriquecimento linguístico e pessoal; “aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento”(ME, 1991). O fundamental é que o aluno aprenda a “fazer coisas”: escutar, contar, construir, interpretar e expressar, manifestando o “gosto” por este tipo de actividades. Daqui que se possa concluir que, nos documentos curriculares, não se contempla a aprendizagem de quaisquer conceitos ou factos de índole poética, sendo as atitudes e as actividades as indicações mais directas para o tratamento da poesia (Ruiz-Ruano, 1999), como aliás se depreende das estratégias de exploração do texto poético constantes no *Programa de Língua Portuguesa*: a comunicação oral (falar/escutar), a comunicação escrita (ler/escrever) e a expressão (análise e reflexão do funcionamento da língua).

No sentido de abarcar todas as Orientações Curriculares, procedemos também à análise breve de duas medidas educativas que visam complementar os documentos citados: o *Plano Nacional do Ensino do Português*, lançado em 2006, e o *Plano Nacional de Leitura*, iniciado em 2007.

A análise do documento que fundamenta a primeira medida educativa, permitiu-nos aferir algumas conclusões surpreendentes e que passamos a resumir: a denominação do Programa, ao assumir explicitamente a palavra “ensino” parece sugerir uma opção diferente daquela que os documentos curriculares vigentes apontam, centradas exclusivamente no aluno e nas suas aprendizagens; rareia o conceito de “competência”, sendo este substituído por “objectivo”; algumas estratégias propostas vão no sentido oposto ao do enunciado na introdução do *Currículo Nacional do Ensino Básico*.

O *Plano Nacional de Leitura*, apesar de tomar como referência alguns princípios essenciais para a promoção da *literacia*, não faz qualquer referência à (leitura da) poesia, sendo possível entrever a sua leitura e promoção no âmbito dos princípios, objectivos, estratégias e área de intervenção.

Feita a caracterização do cenário curricular em que nos deveríamos concentrar, passámos à revisão da literatura, a qual nos orientou num duplo caminho: por um lado, a definição e o valor da poesia e, por outro, o lugar da poesia na escola.

No que diz respeito à definição e valor da poesia percebemos que nesta coexistem duas dimensões inseparáveis, a antropológica e a textual. A poesia cria realidade e vida, é pensamento e imaginação, é linguagem, e, como tal, constituiu-se como fonte de entendimento. Mais: o texto poético, em razão da inseparável unidade de forma e conteúdo e

de um conjunto de códigos que lhe são específicos, tem um valor intrínseco que fundamenta o seu valor instrumental.

No que se refere ao lugar da poesia na escola, apesar dos poucos estudos sobre o assunto, pudemos identificar algumas práticas: a poesia aparece na sala de aula por indicação do manual, de modo episódico e ao serviço de efemérides e eventos esporádicos, situando-se no campo do lúdico, da diversão e obedecendo, regra geral, a critérios de índole lexical e gramatical, depreciando as competências interpretativas e criativas, e considerado como tipo de texto desajustado, não consentâneo com o desenvolvimento da comunicação, sendo de admitir que os professores não tenham primeiramente em conta o valor intrínseco da poesia, mas sim o seu valor instrumental.

Pudemos ainda fazer um levantamento das razões que permitem defender a legitimidade do lugar e importância deste tipo de texto no ensino, delineando mesmo um conjunto de estratégias gerais para o ensino do mesmo e esboçando o perfil do professor para ensinar poesia.

Estabelecido o objecto e os objectivos orientadores, direccionámos a nossa atenção para os procedimentos. Assim, sendo a investigação sobre o ensino da poesia no 1.º Ciclo demasiado escassa, decidimo-nos primeiramente por encetar um estudo com carácter exploratório que envolveu uma amostra reduzida de professores mas com as mesmas características das que se iriam estudar no estudo definitivo. Este estudo inicial materializou-se num trabalho de entrevista pessoal a professores e foi concretizado entre Abril e Junho de 2007 e permitiu, com base nos dados recolhidos e tratados através da técnica de análise de conteúdo, construir uma escala e delinear o estudo definitivo.

Os dados recolhidos nesta primeira fase permitiram-nos delimitar com mais precisão os objectivos da investigação, construir uma escala tipo *Likert* e passá-la a uma amostra mais alargada de sujeitos.

Pelo exposto se percebe que a nossa Dissertação tem um carácter teórico-empírico, incluindo três partes: na primeira delineámos um quadro de leitura que passou pela análise da situação da Língua Portuguesa no que respeita aos níveis de literacia e pela identificação do lugar da poesia nas Orientações Curriculares; na segunda, procedemos à busca de uma definição e do valor da poesia, procurando determinar o lugar da poesia na escola, designadamente no que se refere às decisões e práticas docentes e questões subjacentes; na

terceira parte, descrevendo e apresentando a conceptualização, planificação e decurso do trabalho nas suas diversas fases, expomos o apuramento feito dos resultados.

Finalmente, na conclusão, além de destacarmos o essencial desses dados, apresentamos possibilidades de investigação a prosseguir e também algumas implicações do estudo para a configuração das Orientações Curriculares, para a planificação da formação de professores e para a supervisão do desempenho docente.

I. Parte

Situação da Língua Portuguesa e Orientações Curriculares

Níveis de *literacia*: o estado da Língua Portuguesa

“Porque a abordagem do texto poético ao longo da escolaridade deve constituir um processo de crescimento que faça estalar a pedra bruta e levar o aluno a rir de contente (...) é necessário passar gradualmente do jogo à reflexão, da leitura como fruição elementar à análise reflectida, do carácter fruste da linguagem das crianças, que muitas vezes se confunde com a criatividade, a um progressivo domínio das estruturas da língua.”

Maria Manuela Cabral (2002, 15).

A *literacia* é, na actualidade, uma questão educativa fundamental que problematiza o lugar e papel da escola, por um lado, e a responsabiliza positiva e/ou negativamente, por outro. Problematiza-a porque, apesar dela e/ou depois dela, subsistem dificuldades na execução de tarefas de complexidade variável, sobretudo ao nível da leitura e interpretação adequada de um texto. Responsabiliza-a porque a escola continua a ser o epicentro da aprendizagem da língua, não só como instrumento comunicativo, mas como ferramenta heurística fundamental potenciadora da actuação social. A língua, partilhada, descoberta e recriada na escola, possibilitando a emancipação de eventuais limitações decorrentes de um aqui e agora situacional, como refere Azevedo (2006, 1), “constitui o suporte e o instrumento fundamental para o desenvolvimento sociocultural e para a descoberta e reinvenção do mundo”. Assim, a questão do domínio da língua, activa e contextualmente adequada, é decisiva e compromete a escola na tarefa de a ensinar, de modo a que a língua não se restrinja a reiterar os modos de expressão de que os alunos (já) são portadores, mas seja cuidada e elevada, na forma e no conteúdo, com pluralidade de textos, contextos e situações. Neste sentido, educar para a *literacia* implica confrontar o aluno com usos vários e plurifacetados da língua, para a exercitar e usar de forma mais activa que passiva; implica possibilitar a aprendizagem do saber agir, isto é, ler, escrever, analisar e interpretar *na* língua e *pela* língua, estabelecendo conexões e fazendo inferências.

Azevedo (2006) sustenta que educar para a *literacia* exige tomar consciência da necessidade de compreender a função social da língua, exercitando-a de modo autêntico e elevado (recusando pseudotextos ou textos com vocabulário infantilizante) e garantindo que o aluno se assuma como (re)leitor dos significados textuais; e ainda: tomar consciência da necessidade de assegurar uma visão integrada e globalizadora da pluralidade de contextos e

funções em que a língua tem lugar (possibilitando o contacto com vários tipos de textos) e valorizando as interações geradoras de significado e a sua compreensão. Daqui se infere que o contacto regular e continuado com textos de qualidade, como é o caso do texto poético, desenvolve o conhecimento das estruturas linguísticas, alarga os limites da compreensão e possibilita uma relação distinta com o mundo.

Neste capítulo, ainda que sumariamente, procuraremos clarificar o conceito de *literacia* e a sua evolução configuradora, reconhecendo que é um conceito amplo e que envolve um conjunto significativo de variáveis. Registaremos o (per)curso históricos dos estudos internacionais sobre *literacia* e dos estudos nacionais e internacionais em que Portugal participou, para sublinhar os dados apurados e aduzir daí as necessárias consequências educativas.

1.1. O conceito de *literacia*

Inicialmente, o termo *literacia* era usado para significar o conhecimento acerca de como ler mas foi-se alargando até abranger em simultâneo a leitura e a escrita. Segundo a *Associação Internacional de Leitura* e o *Conselho Nacional de Professores de Inglês* (1989, 36), a *literacia* é a “competência para levar a cabo tarefas complexas de leitura e de escrita relacionando-as com o mundo laboral e com a vida fora da escola”. Isto significa que a leitura e a escrita, de *per si*, não definem a *literacia*. O referido termo aparece hoje também associado a domínios distintos da escrita e da leitura, como a *literacia* computacional (Harris & Hodges (1995), cultural (Hirsch, 1987), do consumidor, da informação e visual (Stripling, 1992).

No dizer de Stripling (1992, 12), a chave para configurar o conceito de *literacia* é a compreensão: “*Literacia* significa ser capaz de perceber bem ideias novas para as usar quando necessárias”. Outros autores, referindo-se ao dito conceito, preferem falar de capacidades de processamento de informação (Montigny, Kelly & Jones, 1991).

Pode, pois, definir-se *literacia* como a capacidade de processamento na vida quotidiana, pessoal, profissional e social de informação escrita de uso corrente. Duas são as características nucleares desta definição: a capacidade efectiva de utilização na vida diária das competências de leitura, escrita e cálculo e a exigência de um *continuum* de competências que se traduzem em níveis de *literacia* com graus de dificuldade distintos (Sebastião *et al.*, 2001, 1). Nesta perspectiva, a *literacia* não se concebe como algo estático (que se tem ou não

tem), mas algo dinâmico, assente no desenvolvimento das competências da população, quer por via do desenvolvimento das competências pessoais quer por via da transformação social.

O conceito de *literacia*, assim entendido, opõe-se ao de alfabetização, centrado no acto de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo, traduzindo a capacidade de usar e mobilizar competências, num *contínuum* que se conecta e articula com as múltiplas exigências pessoais e sociais (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996).

Note-se que o conceito de *literacia* se refere ao uso e não à obtenção de competências nas áreas referidas, não se dando lugar à confusão entre *literacia* e instrução formal ou entre uso de competências e posse de credenciais escolares (Delgado-Martins, Costa & Ramalho, 2000). Daqui resulta que falar de *literacia* implica considerar um conjunto de variáveis que não dependem exclusivamente da escola. Envolve, por exemplo, reconhecer que o perfil de *literacia* de uma população não é algo que possa ser considerado como constante ou extrapolado a partir de uma medida localizada temporalmente; não é algo que possa ser deduzido, simples e exclusivamente, a partir dos níveis de escolaridade atingidos; não é algo adquirido de uma vez por todas e para sempre, em definitivo, isto é, tem de ser compreendido e avaliado no quadro dos níveis de exigência da sociedade em determinado momento (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996).

1.2. Dados de estudos nacionais e internacionais

Para avaliar os níveis de *literacia* e o estado da Língua, teremos que nos debruçar sobre os estudos internacionais que configuram o próprio conceito de *literacia*, de modo a analisar, discutir e tentar explicar os baixos níveis de *literacia* da leitura em Portugal.

Os estudos Internacionais

Os primeiros estudos de avaliação das competências de *literacia* realizaram-se nos anos 70, nos Estados Unidos da América e tinham como objectivo a avaliação da aquisição de competências específicas por parte da população escolar, tendo-se estendido, mais tarde, à população adulta. Em concreto, estes estudos pretendiam identificar as franjas da população que não tinham adquirido as competências mínimas para exercer uma participação na vida em sociedade. Na década seguinte, estudos levados a cabo no Canadá e nos Estados Unidos, culminam em 1993 com a publicação do NALS – *National Adult Literacy Survey* (Kirsch, Jungeblut, Jenkins & Kolstad, 1993) onde se define a *literacia* como um contínuo de

competências, deixando esta de se conceber como capacidade que se tem ou não tem. O objectivo definido era o de determinar o perfil de *literacia* da população a partir da observação e análise dos seus desempenhos num amplo e diversificado conjunto de tarefas e mediante os vários tipos de materiais transversais à vida quotidiana.

Posteriormente, sob coordenação do *Statistic Canada* e com o apoio da *Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos* (OCDE), desenvolveu-se o primeiro estudo internacional de *literacia* – o *International Adult Literacy Survey* (IALS) – que, no essencial, adoptou a abordagem do NALS. Neste estudo, o conceito de *literacia* é definido como “a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios” (Tuijnman, *et al.*, 1995, 13). Os objectivos fundamentais eram o desenvolvimento de medidas que possibilitassem a comparação entre desempenhos de pessoas com grande variedade de competências e a comparação dos níveis de *literacia* dos indivíduos dos diversos países participantes.

Inicialmente participaram neste estudo nove países – Canadá, França, Alemanha, Irlanda, Holanda, Polónia, Suécia, Suíça (cantão francês e alemão) e os Estados Unidos – tendo-se juntado, em 1996, mais cinco países – Austrália, Bélgica (flamenca), Reino Unido, Nova Zelândia e Irlanda do Norte. Em 1998 e numa terceira fase juntaram-se outros nove países, entre os quais Portugal – Chile, República Checa, Dinamarca, Finlândia, Hungria, Itália, Noruega, Eslovénia e Suíça (cantão italiano).

Os primeiros resultados deste estudo foram publicados em 1995 (Tuijnman *et al.*, 1995) e a apresentação e respectiva análise dos resultados dos vários países participantes nas sucessivas fases foram publicados num relatório do ano 2000 – o *Literacy in the Information Age Final Report of the International Adult Literacy Survey* (Tuijnman (ed.) *et al.*, 2000).

Os estudos nacionais

Nos anos 90, depois de realizados dois estudos parcelares à *literacia* da população escolar portuguesa (Sim-sim & Ramalho, 199; Ramalho, 1994), foi realizado um de abrangência nacional, o *Estudo Nacional de Literacia* (ENL) coordenado por Ana Benavente e publicado no livro *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica* (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996). Esta pesquisa ocorreu quando decorria a primeira fase do estudo internacional de *literacia*, constituindo-se este como um referencial teórico, metodológico e empírico para o estudo nacional. O conceito de *literacia* foi similar aos das

pesquisas internacionais e entendeu-se como as “capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana”. A metodologia seguida foi a da avaliação directa das competências de leitura, escrita e cálculo numa prova composta por um conjunto de tarefas do domínio pessoal, social e profissional. Este estudo, que teve uma amostra representativa da população nacional de 2449 sujeitos, com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos (Sebastião *et al*, 2001, 7) possibilitou a recolha de um vasto conjunto de dados, em relação a três vertentes ou eixos fundamentais: a distribuição da população por níveis de *literacia*; as práticas declaradas de leitura, escrita e cálculo na vida pessoal e profissional e as auto-avaliações dessas competências.

Em 2000, 2003 e 2006, Portugal participou no *Programme for International Student Assessment* (PISA), cujo objectivo é avaliar “a capacidade de os jovens usarem os seus conhecimentos e as suas competências na resolução de problemas da vida real” (Gave, 2001) e não tanto o seu domínio de um currículo escolar específico.

No quadro do Pisa, a *literacia* de leitura é definida como a capacidade de cada sujeito compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. A definição deste conceito assenta em três dimensões: o formato do material de leitura, o tipo de tarefa de leitura ou os aspectos de leitura e a situação ou uso que se pretende para o texto. Assim, no que diz respeito ao formato, os textos podem ser contínuos ou não contínuos. Foram incluídos textos contínuos, em prosa, de vários tipos: narrativos, expositivos e argumentativos e ainda listas, formulários, gráficos e diagramas. No que se refere à tarefa, os alunos foram avaliados quanto à capacidade para extraírem e recuperarem determinada informação, para interpretarem aquilo que é lido e para reflectirem sobre e/ou avaliarem o conteúdo e o formato do texto, com base nos seus conhecimentos. No que toca à situação ou contexto, a categorização dos textos assentou no seu conteúdo e na utilização pretendida pelo autor. As situações seleccionadas foram: uso privado, uso público, uso ocupacional e uso educacional (Gave, 2004).

No primeiro estudo, em 2000, a ênfase foi posta no domínio da leitura a que corresponderam mais itens que nos domínios de matemática e ciências. Em Portugal, o estudo envolveu 149 escolas, 138 públicas e 11 privadas, num total de 4604 alunos (Ramalho, 2002). Nele, avaliaram-se a compreensão de conceitos fundamentais, o domínio de certos processos e a aplicação dos seus conhecimentos e das suas competências em diferentes

situações; as atitudes dos alunos sobre si próprios e sobre a sua escola bem como a sua atitude face à aprendizagem e ao estudo. Em quatro países, entre os quais Portugal, passou-se ainda um pequeno teste de velocidade de leitura. A avaliação do desempenho de leitura incluiu 141 itens que representaram aproximadamente 270 minutos de tempo de testagem.

No ano 2003 e 2006, com uma configuração conceptual e metodológica similar, repetiu-se o estudo, desta vez com enfoque na matemática e nas ciências respectivamente, sendo reduzidos os itens relativos à leitura. Em 2003, o estudo envolveu 153 escolas, 141 públicas e 12 privadas, num total de 4608 alunos (Gave, 2004). Em 2006, participaram 173 escolas, 155 públicas e 18 privadas num total de 5109 alunos, com idades compreendidas entre os 15 anos e três meses e os 16 anos e dois meses (Gave, 2007).

1.3. Análise e tentativa de explicação da *literacia* da leitura em Portugal

O *Estudo Nacional de Literacia* (ENL) mostrou taxas de leitura muitíssimo reduzidas da população portuguesa, em comparação com as de outros países e as competências que a definem distribuem-se desigualmente. Além desta, outras conclusões devem merecer a nossa atenção: verificou-se, por exemplo, que o nível de *literacia* é proporcional à escolaridade; que as práticas de leitura, escrita e cálculo variam muito e de maneiras diversas na vida quotidiana, sendo que a escrita é menos exercitada do que a leitura e o cálculo, e habitualmente reduzida a recados e preenchimento de documentos.

Estes dados, não sendo surpreendentes, são preocupantes e não deixam de questionar o funcionamento da escola. Parece claro, no entanto, e como repetidamente vem sendo afirmado, que o sistema educativo não tem tomado as decisões mais adequadas no que respeita a princípios, medidas e estratégias para o ensino e para a aprendizagem, nem tem sabido articular, na justa medida, as necessidades de desenvolvimento social, cultural e civilizacional com as especificidades dos aprendizes e dos contextos que os envolvem.

Os níveis de *literacia* da leitura não se revelaram significativamente melhores nos três estudos do PISA (2000, 2003, 2006). Tomando como referência o último estudo para uma visão evolutiva da situação, constata-se que o desempenho médio global dos alunos portugueses atingiu o valor de 472, registando-se, assim, uma evolução positiva relativamente ao estudo de 2000 (com um desempenho de 470) e negativa relativamente ao estudo de 2003 (com um desempenho de 478).

Comparados os desempenhos globais de *literacia* de leitura nos três ciclos de Pisa, sobressai a redução da percentagem de alunos com desempenhos abaixo do nível 1 (de 8,3% em 2000 para 5,8% em 2006), registando-se melhorias em todos os outros níveis, embora relativamente reduzidas (Gave, 2007). As percentagens de alunos portugueses nos níveis de proficiência 3, 4 e 5, passaram de 25,62% (2000) para 28,8% (2006), de 11,62% (2000) para 14,9% (2006), e de 2,1 % (2000) para 2,8% (2006) respectivamente.

Outra nota significativa é a de que, enquanto os alunos que se encontravam nos 7.º, 8.º e 9.º anos exibiam resultados modestos, quando comparados com a média dos países da OCDE, os alunos que se encontravam nos 10.º e 11.º anos revelaram desempenhos muito acima dessa média. Daqui se infere que a melhoria dos resultados globais se deve a desempenhos elevados no Ensino Secundário e não no Ensino Básico.

As diferenças registadas entre o estudo Pisa de 2000 e o de 2006, no que se refere à leitura, mostram uma generalizada redução nos níveis de desempenho dos alunos portugueses que, apesar de demonstrarem uma ligeira melhoria na leitura, não acompanhava a melhoria dos alunos de outros países (como os da Hungria, Suíça e Alemanha e da Polónia e Coreia, estes últimos com um significado estatístico elevado).

A razão que o Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação avançou para explicar esta situação é a elevada repetência e a respectiva recorrência (Gave, 2007). Outra razão avançada por alguns investigadores, remota mas actuante, terá a ver com as heranças pesadas do passado, onde abundam algumas convulsões sociais, mudanças do tecido social que implicaram um conjunto de decisões macro e micro com repercussões negativas nas escolas, nos professores e nas famílias (Almeida, & Vieira; 2006; Elley, 1992).

A formação de professores para o Ensino Básico ou a falta dela, pelos menos de formação adequada, é outra das razões frequentemente apontada para os baixos níveis dos resultados dos alunos portugueses. Segundo Sequeira (2002, 57) a formação inicial “deve contemplar como grupo central as disciplinas de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Processos de Leitura e Escrita, Literatura Infantil e Juvenil, para além de outras disciplinas estruturantes destas matérias” e daqui partir para situações ou áreas de especialização.

Os reduzidos níveis de leitura é outra das razões explicativas dos baixos níveis de *literacia* dos portugueses. Os estudos indicam-nos que 25% da população entre os 15 e os 25 anos atingiu apenas o nível mínimo de *literacia* e que só 10% atingiu o nível máximo. Entre os estudantes que concluíram com êxito o 9.º ano de escolaridade, 25% apresentavam um

domínio precário da leitura, o que explica, segundo Alçada (2005, 2) a taxa de 47% de abandono escolar no 10.º ano de escolaridade. Ainda de acordo com autora referida há que combater a *iletracia* apostando num duplo trabalho: a identificação das múltiplas dimensões do problema e a concretização efectiva de iniciativas e medidas para resolver o problema.

Finalmente, e segundo alguns investigadores (Bidarra; Festas & Damião, 2007), a causa fundamental da *iletracia* tem a ver com o paradigma educativo adoptado e que urge questionar e repensar. As consequências psico-pedagógicas da adopção da perspectiva sócio-construtivista para o desenvolvimento dos níveis de *literacia* exige-nos uma reflexão mais demorada, que passamos a desenvolver.

Se desde as primeiras décadas do século XX, o behaviorismo foi ganhando importância nos discursos educativos e nas decisões políticas, até ter atingido o protagonismo que lhe é reconhecido por volta de 1960 e 1970, nas décadas que se seguiram foi a teoria sócio-construtivista que influenciou esses mesmos discursos e decisões, configurando, em concreto, as Orientações Curriculares, respeitantes, nomeadamente aos fundamentos do ensino e da aprendizagem, às grandes intenções educativas, aos conhecimentos a valorizar e às estratégias de carácter pedagógico-didáctico a implementar.

Sem nos emaranharmos em esclarecimentos demasiado extensos, em ordem a situarmos o ensino e a aprendizagem da poesia no contexto educativo actual, descrevamos apenas o essencial deste último quadro teórico.

Começamos por notar que, sob esta designação, têm surgido inúmeras abordagens, com implicações e interpretações educativas diversas (Bidarra & Festas, 2005), ainda que todas elas sejam muito influenciadas por correntes epistemológicas de cariz pós-moderno. Desta maneira, apresentam como denominador comum a preocupação de compreender como se estrutura subjectivamente a experiência de aprendizagem, a qual depende dos contextos de que os sujeitos fazem parte.

Nesta lógica, a investigação empírica de matriz sócio-construtivista, orientada pelas abordagens da sociologia, antropologia, etnografia e filosofia, tem-se centrado na vida das escolas e nas salas de aula, “sobretudo daquelas que abrigavam os que, por serem provenientes dos níveis económicos e culturais desfavorecidos e pertencerem a minorias ráticas, étnicas ou linguísticas, pouca ou nenhuma voz tinham dentro da sociedade” (Damião, 2001, 19). Assim se alteram as próprias noções de *realidade* e *verdade* nas quais a educação escolar tem assentado. Efectivamente, essas noções – que de objectivas passam a considerar-se como subjectivas – estão sempre dependentes de quem as interpreta, o que

remete para a ideia da construção – cultural e individual – subjacente a todo e qualquer objecto: cada grupo social cria, num determinado momento, as suas próprias interpretações, os seus próprios significados; e cada pessoa que a ele pertence procede do mesmo modo (Erickson, 1989; Watzlawick, 1991).

Ao conceberem-se como dinâmicas, essas interpretações ou significados, que são locais, porque construídos em cenários interactivos particulares, sofrem modificações constantes, sendo legítimo afirmar que tanto o professor como os alunos contribuem para a sua construção, a qual se repercute nos seus construtores.

Deste paradigma resulta um conjunto de implicações relevantes para o ensino e a aprendizagem, as quais têm tido, depois de 1990, grande acolhimento por parte dos sistemas educativos ocidentais, passando a fazer parte integrante das suas reorganizações curriculares mais recentes.

Algumas dessas implicações recaem sobre o desempenho docente, cuja eficácia não pode agora ser definida *a priori*, deixando de se lhe poder imputar um carácter universal, como as perspectivas behavioristas vivamente recomendavam. Acresce dizer que deixa igualmente de se poder estabelecer uma relação de causalidade, mais ou menos directa, entre esse desempenho e a aprendizagem dos alunos (Shulman, 1989). De facto, a perspectiva teórica a que nos referimos, remete, explicita ou implicitamente, os professores para segundo plano, uma vez que prioritariamente devem considerar as especificidades dos alunos e dos seus contextos e partir delas para organizar o seu ensino (Damião, 2001).

Neste sentido, há consequências que recaem sobre os próprios alunos e os seus enquadramentos sociais: numa tentativa de compreender os elevados índices de fracasso escolar nas sociedades desenvolvidas, muitos teóricos, têm explorado dimensões menos explícitas dos currículos e aspectos pouco conscientes que se imiscuem na relação que os professores exercem sobre os alunos. Dessa exploração tem decorrido, como recomendação, a diversidade curricular, a qual torna possível integrar elementos culturais e locais, tanto na vida da escola como na vida das aulas, estabelecendo-se, assim, uma linha de continuidade entre a educação proporcionada pelo contexto de origem do alunos e a educação escolar (Damião, 2001).

Outras consequências, ainda, referem-se aos princípios psicopedagógicos que devem nortear os processos educativos, e entre os quais se contam a fraca estruturação e organização do ensino, com negação de procedimentos como a análise de tarefas; a desvalorização da definição prévia de objectivos, a subvalorização de estratégias como a memorização, o treino e o exercício; a desvalorização da avaliação formal (Bidarra & Festas,

2005). Em contrapartida, valoriza-se o trabalho de grupo, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem situada no quotidiano dos alunos, a resolução de problemas do quotidiano, ou seja, as aprendizagens que possam ter sentido para cada aluno ou grupo social.

Desta maneira, a concepção em causa interessa-se por formas de aprendizagem ditas “significativas” que implicam o “aprender para compreender”, tentando clarificar o papel de aspectos que nela interferem como os processos motivacionais e metacognitivos, a selecção activa do estímulo, o esforço feito pelos alunos para organizar a informação, o papel do conhecimento anterior, a criação ou construção de respostas apropriadas e o uso de estratégias de estudo e aprendizagem (Ribeiro, 1997).

O lugar da poesia nas Orientações Curriculares

“Os currículos e os programas parecem partir do pressuposto de que, no fim do 1.º ou 2.º ciclo, os alunos já “sabem ler e escrever”. É justamente a noção de “saber ler e escrever”, tal como é entendida na escola, que está em causa no conceito de «literacia»”.

Maria Delgado-Martins, Armando Costa & Glória Ramalho (2000, 17).

O quadro normativo-legal e curricular do Ensino Básico e, concretamente, do 1.º Ciclo do Ensino Básico poderá configurar as percepções e práticas docentes, em geral, e relativas à poesia, em particular. Para o assunto que nos convoca, são particularmente relevantes: o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, publicado em 2001, que define o conjunto de competências gerais, transversais e específicas que os alunos devem adquirir em cada área curricular, assim como as competências que devem demonstrar à saída do ciclo; o *Programa de Língua Portuguesa*, datado de 1991 e actualizado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro e pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro desse ano, onde, relativamente à Língua Portuguesa se definem princípios orientadores, objectivos gerais e domínios temáticos de comunicação oral, comunicação escrita e funcionamento da língua - análise e reflexão. Note-se, entretanto, que em Março do corrente ano foram homologados pelo Ministério da Educação os *Programas de Português do Ensino Básico*. Não consideramos aqui este Programa, dado que o estudo decorreu na vigência do anterior.

Além destes documentos de carácter macro-curricular, e para os complementar e actualizar há a considerar ainda algumas medidas educativas fundamentais: o *Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)*, iniciado no ano lectivo 2006/07, com o intuito de responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita, em razão dos maus resultados revelados por todos os estudos de avaliação de dimensão internacional em que Portugal participou; o *Plano Nacional de Leitura*, iniciado em 2007 e com término da 1.ª fase em 2011, constitui uma resposta institucional à preocupação com os níveis de *literacia* da população em geral e, em particular, dos jovens, concretizando-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências

nos domínios da leitura e escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura (PNL, 2007).

Analisaremos de seguida as orientações referidas, procurando extrair a interpretação das mesmas relativamente ao texto poético e determinar algumas consequências educativas para o ensino e a aprendizagem da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Documentos curriculares

Neste primeiro tópico, cingir-nos-emos a uma análise e apresentação do que no *Currículo Nacional do Ensino Básico* e no *Programa de Língua Portuguesa* (apesar de cronologicamente este ser anterior àquele) se propõe sobre o ensino e a aprendizagem da poesia.

O Currículo Nacional do Ensino Básico

No *Currículo Nacional do Ensino Básico*, e relativamente ao 1º Ciclo, não consta qualquer referência explícita ao ensino e à aprendizagem da poesia, nem sequer é apontado o desenvolvimento de qualquer competência literária.

De qualquer modo, procedendo por inferência, podemos entrever que esta matéria cabe dentro do enunciado de alguns “princípios e valores orientadores do currículo”, como por exemplo “a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica”, “a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão”, “o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo”; cabe ainda no âmbito de algumas “competências gerais” como “usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar”, “usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” (ME, 2001, 15).

O referido documento sustenta ainda que “a meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita (...) compreender e produzir discursos orais formais e públicos, (...) ser um leitor fluente e crítico; usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos” (ME, 2001, 31).

As competências gerais enunciadas no documento em causa são operacionalizadas, na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, de modo genérico, a saber: “descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da humanidade”; “assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar”; “expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa” (ME, 2001, 31).

No que respeita ao enunciado da definição conceptual das competências específicas e relativamente ao 1.º Ciclo, o cenário não é mais esclarecedor no que se refere ao ensino e à aprendizagem da poesia, que continua a poder entrever-se no largo enunciado das competências no domínio do oral (compreensão e expressão oral), da escrita (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua (ME, 2001). Todavia, pode reconhecer-se a possibilidade da abordagem da mesma relativamente ao modo oral em objectivos como “dominar progressivamente a compreensão de géneros formais e públicos do oral” (ME, 2001, 32); e relativamente ao modo escrito em objectivos como “criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista”, “apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional” (ME, 2001, 32), concretizando estas na “capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos” e no “conhecimento de técnicas básicas de organização textual” (ME, 2001, 35).

O *Curriculo* sustenta, ainda, a necessidade de participação dos alunos em situações educativas, onde se pode perspectivar e incluir o ensino e a aprendizagem da poesia, como sejam a “audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes”, as “actividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade”, as “actividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de textos” e “actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos”, entre outras (ME, 2001, 36).

Em síntese, diríamos que o documento em apreço, no que toca ao 1.º Ciclo, não faz qualquer referência explícita ao ensino e à aprendizagem da poesia; esta cabe, com

legitimidade, dentro do enunciado de algumas das competências gerais, dos objectivos a desenvolver, das competências específicas e das situações educativas enunciadas.

O Programa de Língua Portuguesa

No que diz respeito ao *Programa de Língua Portuguesa* para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, importa referir, antes de mais, o conjunto de critérios e orientações gerais onde a exploração da poesia se enquadra.

Assim, o *Programa* oferece alguns *princípios orientadores*: “Reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na *práxis* social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar” (ME, 1991, 135).

O *Programa* refere a opção explícita “por um conjunto de *directrizes pedagógicas e por uma estrutura de programas* que visam a coerência do ensino, ao longo da escolaridade básica” e que se pretende, deste modo, “constituir referenciais organizados e permanentes para alunos e professores” (ME, 1991, 135).

Relativamente aos *conteúdos*, o *Programa* diz que estes “actualizam os diferentes domínios, operacionalizando-se num processo pedagógico centrado nos alunos que, em interacção na turma, com o professor, constroem a sua aprendizagem” (ME, 1991, 135).

As *estratégias educativas*, enunciadas pelo documento em questão, referem que é “pelo uso da Língua, pela valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da Língua” que “o aluno evolui para práticas mais normalizadas da comunicação oral e escrita” (ME, 1991, 135).

Na *aprendizagem da Escrita e da Leitura*, considera-se essencial a mobilização de “situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões” (ME, 1991, 136); a fomentação da curiosidade de aprender; a descoberta e desenvolvimento, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, do gosto de falar, de ler e de escrever.

Os *indicadores e os reguladores do processo de aprendizagem* apontados são o ritmo de aprendizagem dos alunos e a avaliação contínua dos níveis de progressão. “O recurso a estratégias diversificadas deve permitir o atendimento de necessidades individuais. As

actividades de avaliação devem ser sempre desenvolvidas num sentido construtivo e encorajador” (ME, 1991, 136).

A adopção destas perspectivas pedagógicas, explicita-se no *Programa*, contribuirá para que o aluno, ao longo do Ensino Básico, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário, na Língua em que pensa, fala, lê e escreve.

Para além destes critérios e orientações gerais onde a poesia se pode enxertar, uma leitura atenta do *Programa* permite-nos averiguar como se concebe a poesia e quais são os objectivos que se pretendem atingir ao trabalhar a mesma na sala de aula.

Começamos por referir que este tipo de texto se inclui nos blocos relativos ao uso e forma de comunicação oral e escrita. Por conseguinte, aparece como um meio para os alunos manifestarem os seus interesses e necessidades, exprimirem sentimentos, trocaram experiências e saberes; como fonte de prazer e divertimento, como forma criativa de comunicação e do uso da linguagem e ainda como fonte e meio de informação, aprendizagem e enriquecimento da língua (ME, 1991).

Desta concepção derivam os objectivos relativos à aprendizagem da poesia, os quais se podem sintetizar em dois aspectos gerais: (1) a utilização da poesia (oral ou escrita) como fonte de prazer e como meio de aperfeiçoamento e enriquecimento linguístico e pessoal; (2) o “aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento” (ME, 1991, 146). Isto mesmo é manifesto no enunciado dos objectivos específicos, ao nível da comunicação oral, quando se define a criação do “gosto pela recolha de produções do património literário oral” (ME, 1991, 140), e ao nível da comunicação escrita, a indicação de “desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura” (ME, 1991, 147) é partilhada com outra de teor diverso na enunciação, ainda que não na explanação prática dos objectivos específicos: “desenvolver as competências de Escrita e de Leitura” (ME, 1991, 147).

Podemos dizer que, com este tipo de texto, o aluno deverá aprender a “fazer coisas”: escutar, contar, construir, interpretar e expressar, manifestando o “gosto” por este tipo de actividades. Daqui se conclui que, no 1.º Ciclo, não se contempla a aprendizagem de quaisquer conceitos ou factos de índole poética, sendo as atitudes e as actividades as indicações mais directas para o tratamento da poesia (Ruiz-Ruano, 1999) (cf. Figura 1).

Concepção da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico
<ul style="list-style-type: none"> - Meio para manifestar interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes; - Fonte de prazer e divertimento (“é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança”). - Forma criativa de comunicação e do uso da linguagem - Fonte e meio de informação, aprendizagem e enriquecimento da língua.
Objectivos relativos à poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a poesia (oral ou escrita) como fonte de prazer e como meio de aperfeiçoamento e enriquecimento linguístico e pessoal. - “Aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento”.

Figura 1 – Concepção de poesia e objectivos a ela relativos no 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 1991)

Passando às estratégias de exploração do texto poético constantes no *Programa de Língua Portuguesa*, verificamos que elas se reúnem em redor de três eixos fundamentais: a comunicação oral (falar/escutar); a comunicação escrita (ler/escrever); e a expressão (análise e reflexão do funcionamento da língua), em três blocos distintos, mas pressupondo uma prática integrada, por ano de escolaridade, como se mostra na Figura n.º 2.

Ano	Falar / escutar	Ler / Escrever	Expressar
1.º	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares). - Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes (em rimas, lengalengas, trava-línguas). - Ouvir ler histórias e livros de extensão e complexidade progressivamente alargadas que correspondam aos interesses dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir rimas, cantilenas... - Contactar com os diversos registos de escrita (...). - Experimentar diferentes tipos de escrita (...). - Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria (...). - Construir rimas ou cantilenas a partir de palavras conhecidas. - Ler textos produzidos por iniciativa própria (para toda a turma, para um grupo, para um companheiro, para o professor). - Ler livros ou textos adequados à sua idade e nível de competência de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, cantares). - Experimentar múltiplas situações de descoberta, de análise e de síntese, a partir de textos, de frases, de palavras.
2.º	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares). - Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes (em rimas, lengalengas, trava-línguas). - Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes em rimas, lengalengas... 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir rimas, cantilenas... 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, cantares). - Participar na produção de rimas, cantilenas... - Experimentar variações expressivas da Língua oral (variar a entoação de uma frase, dizendo-a como quem ri, como quem chora, como

			quem pede, como quem manda...).
3.º	- Recolher e seleccionar produções do património literário oral (contos, lendas, cantares, quadras populares, lengalengas, trava-línguas...).	- Comparar versões diferentes dos mesmos contos.	- Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, cantares). - Participar na produção de rimas, cantilenas...
4.º	- Recolher e <i>seleccionar</i> produções do património literário oral (contos, lendas, cantares, quadras populares, lengalengas, trava-línguas...).	- Comparar versões diferentes dos mesmos contos. - Colaborar na produção de contos (com companheiros, com o professor...).	- Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, cantares). - Participar na produção de rimas, cantilenas, introduzindo-lhes novos elos.

Figura 2 – Estratégias de exploração do texto poético por ano de escolaridade.

2.2. Medidas educativas

Neste tópico apresentaremos a justificação, os princípios orientadores, os objectivos, estratégias e áreas de intervenção patentes em duas medidas educativas complementares das Orientações Curriculares referidas: o *Plano Nacional do Ensino do Português* (PNEP) e o *Plano Nacional de Leitura* (PNL).

Programa Nacional de Ensino do Português

Os desempenhos abaixo do nível 1 que caracterizam os maus leitores, bem como os 48% dos alunos de 15 anos que possuem conhecimentos básicos de leitura que lhes permitem localizar uma peça de informação no texto ou identificar o tema principal do que leram, deixando tal situação comprometida o sucesso profissional e académico da população em causa, levou o Ministério da Educação a implementar um programa de formação contínua de professores - *Programa Nacional de Ensino do Português* -, que se orienta por três princípios: a formação centrada nas escolas do 1.º Ciclo, ou no agrupamento de escolas; a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula; a regulação dos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos (ME, 2006).

Dentro destes princípios cabe um conjunto de objectivos específicos, como “melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º Ciclo, num período entre 4 a 8 anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua”, “criar nas escolas do 1.º Ciclo uma dinâmica interna de formação continuada no

âmbito do ensino da língua, ancorada em instituições do ensino superior” e “disponibilizar a nível nacional materiais de formação, materiais didácticos e materiais de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1.º Ciclo do Ensino Básico”, entre outros (ME, 2006, 3).

A participação dos professores neste programa obriga-os ao cumprimento de um conjunto de objectivos e compromissos, como sejam o “assumir que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever”, o “criar a rotina de um tempo de leitura diária recreativa em voz alta pelo professor”, o “promover nos alunos hábitos de leitura autónoma”, o “tornar a aprendizagem da língua escrita um desafio interessante para si próprio e para as crianças”, o “desenvolver um ensino sistematizado da língua escrita (...)”, o “desenvolver actividades de ensino sistematizado em que esteja explícita uma profunda relação entre o desenvolvimento da oralidade e as competências de leitura e de expressão escrita”, o “desenvolver um processo de monitorização das aprendizagens das crianças, através da avaliação individual e colectiva da turma” (ME, 2006, 5).

Os domínios da formação contemplados neste Programa são o desenvolvimento da oralidade, o ensino da expressão escrita, com especial destaque para as dimensões do “processo de escrita e as suas diferentes componentes (planificação, textualização e revisão” e “a construção de textos de diferentes géneros discursivos na exploração da utilização de funções diversificadas da linguagem escrita”, entre outras), o ensino da leitura, onde se sublinha “a aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais” e a “narrativa, poesia, texto dramático e obras de carácter informativo, em suporte de papel e suporte digital”, “hipertexto”, “a relação com o Plano Nacional de Leitura”, entre outras (ME, 2006, 11).

No âmbito deste Programa, o Ministério da Educação publicou diversos materiais de apoio, de entre os quais se destaca a brochura “*O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*”, de Inês Sim-Sim, que dedica um capítulo ao ensino da compreensão da poesia, onde se sustenta que “a leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – aliterações e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica”, enunciando-se também um conjunto de seis estratégias para a compreensão da leitura de poemas: encorajar os alunos a ler poesia, a desenvolver a compreensão da leitura de poemas; a treinar a leitura em voz alta e em coro, a memorizar e a recitar poesia, a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e a

desenvolver o raciocínio metafórico. A estas acrescenta-se a nota de que “a repetição monotorizada da leitura oralizada e expressiva de poesia afecta positivamente a compreensão e a fluência” (Sim-sim, 2007, 55).

Ainda segundo a referida autora, o desenvolvimento da compreensão de um poema passa pela escolha antecipada do mesmo pelo docente (e indica-se, a modo de conselho, poema com humor, *nonsense*, alusivo a uma data ou tópico, com diálogos...), pela leitura do poema pelo docente em voz alta, pela releitura do poema em coro, pela explicitação e explicação de palavras desconhecidas ou de um segundo sentido da palavra, pela identificação de “pontos-chave” (conteúdo, forma), pelas associações de sentimentos, emoções e sensações individuais ao poema, pela descoberta do sentido do poema, sobre o uso de expressões ou de repetições (interrogando o autor), pela realização de actividades a partir do poema (rimas, paráfrases, sinónimos... reescrita), pela partilha de leitura (leitura de partes do poema por crianças diferentes), pela memorização do poema, pela recitação do mesmo e criação de uma “antologia” pessoal com os poemas predilectos de cada aluno (Sim-sim, 2007, 55).

Em síntese, o *Programa Nacional de Ensino do Português*, como medida educativa, parece completar o que falta aos documentos curriculares. A própria denominação do Programa, ao assumir explicitamente a palavra “ensino” parece sugerir uma opção diferente daquela que os documentos curriculares vigentes apontam, centradas exclusivamente no aluno e nas suas aprendizagens. Note-se, a este título que, quer na apresentação deste Plano, quer nas brochuras formativas que lhe servem de suporte, rareia o conceito de “competência”, sendo este substituído por “objectivo”. Mais: algumas estratégias propostas, como é, a título de exemplo, o da memorização de poemas, vai mesmo no sentido oposto ao do enunciado na introdução do *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Este aspecto, a par de outros, pode constituir um passo decisivo para o ensino e aprendizagem da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Plano Nacional de Leitura

O *Plano Nacional de Leitura* constitui uma iniciativa da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares e reitera o objectivo de elevar os níveis de *literacia* dos portugueses. Destina-se, segundo o próprio manifesto de apresentação, a criar condições para que os

alunos possam alcançar níveis de leitura que lhes permitam lidar com a palavra escrita em qualquer circunstância da vida, interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar das grandes obras da Literatura (PNL, 2007, 1)

Concretiza-se este Plano num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar. No pressuposto de que, para atingir as crianças e os jovens, é indispensável mobilizar os principais responsáveis pela sua educação, consideram-se igualmente como segmentos do público-alvo privilegiado educadores, professores, pais, encarregados de educação, bibliotecários, animadores e mediadores de leitura.

Três factores são apontados como justificação para a implementação deste Plano: a) *a concepção da leitura como um bem essencial*: “Para viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo actual, para exercer uma cidadania activa, é indispensável dominar a leitura. Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios, é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo” (PNL, 2007); b) *a concepção da leitura como alicerce da sociedade do conhecimento*: “A União Europeia e organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, consideram-na um alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado, e têm formulado recomendações, dirigidas aos governos, para que a sua promoção seja assumida como prioridade política” (PNL, 2007, 3); c) *o reconhecimento da situação de Portugal nos estudos sobre literacia* a que aludimos no 1.º capítulo.

O *Plano Nacional de Leitura* toma como referência alguns princípios essenciais para a promoção da *literacia*, começando por reconhecer que “a aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da descodificação do texto. Para se atingirem patamares superiores de compreensão, é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa, durante vários anos”, sendo necessárias muitas e variadas actividades de leitura orientada. Reconhece-se também que o treino da leitura é tarefa e

missão da escola, não devendo este “ser remetido apenas para o tempo livre ou para casa, pois, se o for, em muitos casos não se realiza” (PNL, 2007, 4).

Note-se, todavia, que este Plano não faz qualquer referência à (leitura da) poesia. Mais uma vez entrevemos a sua leitura e promoção no âmbito dos princípios, objectivos, estratégias e áreas de intervenção onde, com efeito, ela pode ter lugar.

2.3. Consequências educativas para o ensino e a aprendizagem da poesia no 1.º Ciclo

Da análise das Orientações Curriculares deriva um conjunto de consequências educativas pertinentes para o ensino e aprendizagem da poesia no 1.º Ciclo, que passamos a sistematizar:

- Os documentos curriculares de que os professores dispõem são pouco precisos quanto ao lugar que a poesia deve ocupar nas actividades de sala de aula, são também de difícil operacionalização no sentido em que não especificam clara e precisamente os recursos poéticos que devem ser trabalhados, nem os objectivos concretos que se devem perseguir (Costa, 1992; Torrado, 1988). De facto, e apesar de neles constarem referências dispersas a tipos de texto poético, à sua distribuição pelos diversos anos de escolaridade e a estratégias gerais para se abordarem, segundo Mendes (1992), a poesia não está explicitamente contemplada nem nos objectivos, nem nos conteúdos, nem nos modos de operacionalização, nem no cânone seleccionado, nem mesmo no perfil do professor que deve assumir o ensino.

- Nesses documentos constata-se que a poesia é preterida a favor de textos avulsos, partindo do pressuposto que estes, pela simplicidade linguística e clareza de significado ou, ainda, pelo ritmo e musicalidade lúdica, captam e prendem o interesse das crianças. Por outro lado, denotam a tendência para imporem o critério de utilidade na escolha da poesia, parecendo que os textos são postos ao serviço da aquisição de competências com sentido *no* e *para* o quotidiano imediato dos alunos (Azevedo, 2004; Ceia, 1999; Dionísio, 2000; Sloan, 1991);

- O carácter vago das referidas Orientações permite-nos suspeitar que a abordagem da poesia fica ao critério de cada professor, podendo este dar-lhe, ou não, um lugar de destaque nas suas práticas educativas. A este propósito, Mendes (1992, 62) pergunta-se: “o professor não fica informado do que da disciplina da Poética o aluno terá que saber no final

de cada nível ou ciclo, ou seja: da versificação, o que aprende o aluno? E dos géneros poéticos, quais deve ou é suposto ficar a saber (...).”

- Os conhecimentos linguísticos que a poesia poderia proporcionar são, segundo Cabral (2002) reduzidos ao mínimo nos documentos curriculares; as indicações relativas aos processos produtores de sentido situam-se apenas no nível semântico, quando seria de recomendar a exploração de campos lexicais e de organização do poema. Trata-se somente, sublinha esta autora, de um mecanismo de “reconhecimento” dos recursos da versificação sem a necessária operacionalização dos recursos retóricos e da consequente exploração dos efeitos de sentido criados por tais recursos.

- Em tais documentos, a poesia ocupa um lugar obscuro, porque disperso entre várias outras intenções educativas, e residual, porque é preciso algum esforço de observação para se perceber que está lá. As poucas indicações pedagógicas são de carácter genérico, nem sempre claras, não reconhecendo nem identificando a especificidade deste tipo de texto. Por outro lado, pode inferir-se que a poesia aparece à maneira de receita, destinada a resolver os males do mundo: para sensibilizar as crianças para o multiculturalismo ou para questões de género, para se tornarem defensores do ambiente ou da paz, para adquirirem hábitos de alimentação saudável e assim por diante, sem uma clara e efectiva intencionalidade pedagógica.

- Este lugar de menoridade e subserviência que a poesia ocupa no currículo e nas medidas educativas propostas dos primeiros anos de escolaridade contrasta com a importância que vários teóricos e práticos lhe imputam no desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos assinalando-a como uma poderosa forma de comunicação (v.g. Jean, 1985; Searson, 1999; Sheiman, 1999) com potencialidades educativas em termos de escrita, leitura e compreensão (v.g. Durham, 2000; Sim-sim & Santos, 2006) e afectivas como a emoção e a fruição estética (v.g. Grimes, 2000; Jean, 1977; Perfect, 1999; Strickland & Strickland, 1997) e criativas (v.g. Azevedo, 2002; Carter, 2001; Pennac, 1997; Sousa, 1998).

II Parte

Revisão da Literatura

Em busca de uma definição e do valor da poesia

“Tenho uma ideia muito modesta da poesia, que nunca descobrirá nada de novo, nem resolverá os problemas do viver na terra; para mim consiste em expressar qualquer experiência humana daquela maneira que é simultaneamente um objecto iluminador – o poema – sempre com a sua vida própria na memória”.

José Maria Valverde (1961, 36).

Pode dizer-se que hoje o texto literário, em geral, e a poesia, em particular, são pouco considerados na formação e na educação. Trata-se de uma mudança em relação ao passado que afecta a transmissão da língua e da cultura, justificada pela necessidade de construção de um homem novo, desligado dos códigos tidos como mais eruditos, procedendo-se assim a uma verdadeira revolução cultural. Este “programa radical”, no dizer de Sallenave (2001), encontra a sua fundamentação num certo ideário pós-moderno, onde, entre outros, dois eventos são relevantes para questionar o lugar e o papel da poesia: a recusa da cultura erudita e nomeadamente a cultura literária, em nome de uma suposta democraticidade e o crescente desaparecimento da poesia dos programas e currículos educativos.

Neste contexto, uma questão decisiva para o nosso propósito é a de clarificar o que se entende por poesia. O escritor e poeta argentino José Luís Borges (2002, 24-25), sustenta que só se pode responder a esta questão, parafraseando Santo Agostinho: “se me perguntarem, então não sei” e explica, não explicando, “conhecemo-la tão bem que não sabemos defini-la (...) assim como não sabemos definir o sabor do café, a cor vermelha ou amarela ou o significado da ira, do amor, ou do ódio, do nascer ou do pôr do sol (...). Estas são coisas tão fundas em nós que só podem exprimir-se mediante esses símbolos vulgares que partilhamos”. Estamos perante a defesa da poesia como algo tão estrutural ou co-natural à condição humana que não pode definir-se, sem se correr o risco de secundarizar a sua importância.

Outros definem a poesia como obra de arte, como linguagem, como produto concreto, estabelecendo uma distinção entre poesia e poema, como é o caso, a título exemplificativo, de Guillén (1969, 23) que escreve: “Não partamos de “poesia”, termo indefinível. Digamos “poema” como diríamos “quadro”, “estátua”. Todos eles possuem uma qualidade que começa por tranquilizar-nos: são objectos, e objectos que estão aqui e agora, diante das nossas mãos, ouvidos e olhos”.

Estas duas posturas são, em nosso entender, como duas dimensões da mesma realidade. Dimensões que importa aprofundar no sentido de fundamentar e justificar o lugar, o papel e o valor da poesia na educação. É o que tentaremos delinear neste capítulo.

3.1. A Dimensão antropológica da poesia

A poesia é uma experiência antropológica porque constitui uma necessidade humana fundamental: a necessidade de criação pessoal, de entendimento e de conhecimento directo, de fruição estética e de relação com o mundo. É esta perspectiva que leva Núñez Ramos (1998, 11-12) a sustentar que estamos perante uma forma de conduta linguística que supera as palavras e os versos e se caracteriza como “o movimento interior do homem que as pronuncia”. A poesia está arreigada na própria condição humana e constitui uma das formas de a manifestar, ou seja, é, simultaneamente *expressão de* e *expressa a* mesma. Impõe-se, assim, concordar com Calvino (1989) quando defende que a racionalidade da literatura em geral e, portanto, também da poesia, deve procurar-se nas necessidades antropológicas que lhe correspondem.

A poesia é, ainda, uma experiência antropológica na medida em que manifesta que a pessoa tem necessidade de dizer-se, de falar de si, de superar-se, de interrogar-se, de colocar-se em questão, de completar-se pela linguagem (Fernández del Vale, 2002; Núñez Ramos, 1998). A linguagem, ao nomear as coisas, fá-las surgir, por meio da palavra. No entanto, e como bem explicita Núñez Ramos (1998, 24), a palavra não apresenta a realidade, mas representa-a sob algum aspecto: “Desde que o símbolo sonoro se reconhece como reprodutível e separável da coisa diante da qual surge, pode ser representado também sem que a coisa esteja presente, o que torna possível dirigir-se a coisas e realidades longínquas, que não foram dadas”.

Estas características, sendo inerentes à condição humana, permitem-nos sustentar que o homem é auto-poético, isto é, capaz de atribuir às palavras um valor pessoal, criando-as e recriando-as de novo, pronunciando-as de modo inédito, superando as artimanhas da linguagem, estranhando-a e desviando-se dela. A poesia é então, como enfatiza Paz (1982, 22), uma força capaz de revelar ao Homem os seus sonhos e convidá-lo a viver esses mesmos sonhos. Pela poesia, o poeta expressa o sonho do homem e do mundo e diz que é mais do que máquina ou instrumento, mais que mercadoria e trabalho. “A poesia, ao expressar estes sonhos, desafia-nos à rebelião, a viver acordados os nossos sonhos: a não ser já sonhadores mas o próprio sonho”.

A poesia como jogo é outra nota que a define como experiência antropológica. Como refere Paz (1976, 269), é o carácter inacabado do homem que faz com que o mesmo faça poemas, “imagens em que se realiza e se acaba sem acabar-se nunca de todo. O mesmo é um poema: é o ser sempre em perpétua possibilidade de ser completamente e cumprindo-se assim no seu não-acabamento”. Na poesia como jogo subsiste uma “oculta seriedade” (Núñez Ramos, 1998, 33) que se consubstancia num conjunto de propriedades dela procedente e que não podemos aqui desenvolver: a consagração do instante, a sensação de universo, a unidade com o mundo, o sentimento, a autenticidade e experiência inconsciente.

A poesia, na medida em que é *expressão de e expressa a*, é obra humana, labor, reflexão, criação, texto – é poema. Neste sentido, é obra que possibilita ver *mais* realidade, porque inclui e conjuga um conjunto de capacidades e de saberes que alguns sintetizam numa “espécie de *cognitio* sensitiva” ou “poder sensível (não intelectual, não conceptual) de revelação ontológica ou, se se preferir, cosmológica” (Dias, 2008, 8). Trata-se duma forma distinta de aceder e possibilitar conhecimento, ou, de “ver “através” da realidade, em distanciar-se do senso comum do real por fidelidade à própria realidade” (Belo, 1969). Todavia, “mais do que um acesso ao sentido, é um acesso de sentido” (Nancy, 2005). Não é, por conseguinte, *representação de* alguma coisa, mas utensílio (Mounin, 1962) e acção (Jean, 1995), o que pode, aliás, inferir-se da etimologia do verbo grego que originou a palavra *poiein* que significa fazer. É também imitação, no sentido que lhe atribui Aristóteles, na sua Poética (2003), isto é, operação que consiste em (re)fazer com as palavras algo que se assemelhe o mais possível à realidade. Neste contexto, é legítimo sustentar que a poesia se enxerta na realidade no sentido em que implica a vida e as suas questões fundamentais, sem que com isto se defenda necessariamente a ideia de correspondência.

A poesia cria realidade e vida por meio da linguagem, e isso “não significa exprimir o vivido ou poetizar o real, muito menos explicá-los. Pelo contrário, significa conseguir dizer, conseguir mostrar num dizer, o inexplicável da vida e do mundo (e do mundo vivido), atingir com palavras exactas o obscuro “centro das coisas”. A grande poesia é sempre nesse sentido exacta e não uma expressão inexacta (metafórica) do que a linguagem prosaica formularia exactamente” (Dias, 2008, 23).

A poesia é pensamento que “diz o *dizer-mais* de *mais-que-dizer*” (Nancy, 2005, 16), pensamento que abre o indizível, na medida em que “poesia é fazer tudo falar – e depor, em troca, todo o falar nas coisas, ele próprio como uma coisa feita e mais que perfeita” (Nancy, 2005,19). O poema é uma fuga ao querer dizer, ao significado, ao literal e uma forma de pensar o inexplicável, de dizer o incompreensível, de criar e de fazer “o primeiro fazer, ou então o fazer na medida em que ele é sempre primeiro, de cada vez original” (Nancy, 2005,17). É neste contexto que Goodman (1968, 102) sustenta que as artes, e a poesia incluída, devam “ser vistas com a mesma seriedade que a ciência como modos de descoberta, criação e alargamento do conhecimento no sentido amplo de avanço do entendimento”. Este conceito de “entendimento” é apropriado para caracterizar e definir o pensamento que a poesia é.

Este pensamento “estranho” estimula a imaginação porque se constitui como provocação (Jauss, 2003) ao pensar, ao dizer e ao sentir. Fruto da reflexão de Platão e dos gregos que perpassa o nosso modo de pensar, a imaginação associa-se ao *não-ser*, ao irreal, ao fantasioso. O hábito de separar o mundo imaginário do mundo real deriva de um profundo dualismo entre o ser e o *não-ser*, associando o ser à realidade e o não ser à imaginação. Esta distinção, que não nos cumpre aqui aprofundar, é superada pela poesia porque esta forma de pensamento enxerta na realidade e na experiência do mundo uma outra forma de racionalidade que inaugura a poética do possível e do sonho (Kearney, 1986). A imaginação não é o irreal, mas antes uma forma de pensar e conceber a realidade, de alargar os limites da mesma e de abrir a racionalidade humana. A imaginação é, ou pode ser, uma condição de possibilidade de criação de um novo dizer e de novas formas de dizer, ver e entender (Dias, 2008). A poesia produz a harmoniosa simbiose entre a realidade e a imaginação, mostrando como uma se figura na outra, como sustenta Saraiva (1995, 35): “Na realidade da poesia cabe até a referência ao que não existe; e o seu referente interno está sempre antes ou acima do seu referente externo, que pode dispensar. Mas a grande poesia é aquela que produz mais e melhores efeitos do real”.

A poesia é linguagem na medida em que todo o pensamento que possibilita emoção e sentimento, que desperta, forma-se e acontece “nas palavras da poesia e não é sensível nem pensável fora delas” (Dias, 2008, 15). Trata-se de fazer ver num dizer o que, no ser, não é dizível, numa experiência de invenção ou criação de uma nova e outra língua. A poesia explora, potencia e exponencia a língua, levando-a a um limite que faz coincidir poder com impotência. Ou inversamente, a linguagem constitui uma dificuldade, uma barreira, um

limite insuperável para a poesia (Núñez Ramos, 1998). Neste sentido, a poesia é desvio, violência e estranhamento criativo. Faz-se com palavras comuns, mas situa-as num outro espaço gramatical, sintáctico e semântico, criando uma língua em que cada palavra tem um referencial prático e um significado poético que a transporta para além do mero referencial, e que Belo (1969,71) designa de *translactício*, isto é, um significado em que a palavra é “duas vezes significativa na sua origem”. Dias (2008) tenta clarificar esta expressão de Belo, sustentando que a palavra, na poesia, é simplesmente “signo” e não “signo de”, ou seja, a palavra é auto-referente, produz o que significa sem perder de vista o seu referencial comum. Trata-se, segundo este autor, de uma outra língua dentro da língua comum. Assim, a poesia não é uma forma diferente de dizer, mas é a única forma de dizer o que a poesia diz. Ou como enfatiza Dias (2008, 22): “o que a poesia diz, o que a poesia chega a dizer, só pelos meios da poesia pode ser dito”. A poesia não é traduzível; não pode, de um poema, fazer-se uma paráfrase porque é exacta, no sentido de que não é tradução da linguagem comum nem é traduzível para ela; também não existe “para dar esplendor à ideia” porque “a imagem poética tem toda a ideia em si própria” (Belo, 1969, 73). Sem a imagem, a palavra poética fica nada. Daí o carácter único, inexplicável e metafísico da poesia: único porque não comparável com qualquer outro tipo de linguagem e de texto; inexplicável porque a poesia não se explica, o poema nada explica, nada quer explicar, dizendo o inexplicável, o incompreensível e inabarcável; metafísico porque condensa o excesso de ser, ou no entender de Belo (1969), coincide com o mistério, sendo a vidência ou evidência do mesmo.

A poesia cria realidade e vida, é pensamento e imaginação, é linguagem, constituiu-se como fonte de entendimento (Goodman, 2006, 102; Stockwell, 2002; Gavins & Steen, 2003; Nancy, 2005). Em razão dos aspectos enunciados, da inseparável unidade de forma e conteúdo e da não redução da actividade da mente humana ao pensamento, o texto poético é um contributo significativo para o entendimento humano e só comparável a outras formas de arte.

3.2. O valor do texto poético

Neste passo do nosso trabalho, importa perguntar: Que valor tem a poesia e para que serve? Que realidade representa esta forma de texto? É-lhe atribuído valor intrínseco ou meramente instrumental? E qual o seu valor *na* e *para* a educação escolar?

Valor da poesia: contributos da teoria estética e da literatura

Todas estas perguntas decorrem de um problema enunciado por Frondizi (1977) e que podemos sintetizar assim: O conhecimento tem valor porque o desejamos ou desejamo-lo porque tem valor? É o desejo, o agrado, o interesse do saber que está em causa ou o sujeito que confere valor ao saber?

Durante vários séculos, e em resultado de um processo de elaboração heurística, que tenta explicar e interpretar a realidade através da Razão, o conhecimento adquiriu um valor intrínseco fundamental que lhe advém de um conjunto de pressupostos, de princípios, de procedimentos e de explicações aceites como objectivos, universais e definitivas, em que a interpretação do sujeito está ou pode estar afastada. Este itinerário da racionalidade encontrou no Iluminismo o seu apogeu como projecto humano, filosófico e científico. Todavia, um conjunto de circunstâncias de cariz cultural e histórico, de consequências existenciais assinaláveis, introduziu um âmbito para além da modernidade, designado de pós-modernidade, no seio da qual a resposta ao problema acima enunciado vai no sentido de afirmar que nada tem valor intrínseco porque o valor é apenas o valorizar de alguém. Esta postura é coerente com um sistema de pensamento relativista e subjectivista, onde tudo tem valor e, em última instância, nada vale; um sistema onde se recusa a validade do universal e se valorizam os contextos, as situações particulares e concretas (Popper, 1996) que se interpretam como complexas, estando, portanto, além de qualquer possibilidade de apreensão e de explicação. Em simultâneo, situa-se o sujeito individual ou o grupo de pertença, como único e legítimo intérprete de cada acontecimento, afirmação e verdade. Daqui resulta que o conhecimento se entende como *subjectivo*, porque dependente da perspectiva do(s) seu(s) construtor(es); *contextualizado*, porque construído numa certa comunidade “cuja aceitação a(s) valida” (Nagel, 1999, 13), não possuindo, necessariamente, pertinência fora dela; *impreciso*, porque incapaz de mostrar uma verdade e/ou certeza estável; *provisório*, porque sujeito a revisões constantes, em função da convergência circunstancial de opiniões (Damião, 2001).

Trata-se de uma postura que denota uma profunda incompreensão da distinção entre valor intrínseco e valor absoluto. Sustentar que a valorização do conhecimento depende do sujeito ou sujeitos que o valorizam, é apenas afirmar que o conhecimento não é absoluto, mas isso não significa nem implica negar que o conhecimento não possua valor intrínseco. Ou seja, o conhecimento que o sujeito ou sujeitos valorizam por si e em si, e não em razão de qualquer outra coisa, tem um valor intrínseco (Murcho, 2006, 1).

A tradição metafísica ocidental oferece, no dizer de Searle (1999, 10), um conjunto de princípios básicos que nos permitem sustentar o valor do conhecimento contra as tentativas pós-modernas de o desvalorizar, e mesmo, de o negar. Assim, é necessário sustentar que a realidade existe independente das representações humanas, contra a perspectiva de que tudo são representações da realidade e como tal, a realidade é sempre e só a realidade apreendida e/ou construída pelo sujeito; é preciso reconhecer que a linguagem possibilita a comunicação ao nível do significado e não apenas ao nível do significante, isto é, concebe-se a partir dum duplo carácter: o comunicativo e o referencial, havendo uma estreita relação entre um e outro: o que se diz e comunica tem por norma uma relação com objectos e estados de coisas cuja existência é independente da linguagem e até do emissor e do receptor da mesma; é urgente reclamar, ainda, que a verdade é uma questão de precisão na representação: “as afirmações procuram descrever como são as coisas no mundo, cuja existência é independente da afirmação, e a afirmação será verdadeira ou falsa em função delas no mundo serem realmente como ela diz que são”.

Deste conjunto de princípios, o referido autor retira uma conclusão, a nosso ver fundamental, para inferir o valor do conhecimento: “os padrões intelectuais (...) são critérios de excelência e realização intelectuais objectiva e inter-subjectivamente válidos” (Searle, 1999, 15). Não nos cumpre extrair aqui todas as consequências de tal conclusão. Basta-nos, por agora, afirmar que negar o valor intrínseco do conhecimento produz um conjunto de consequências educativas substanciais que não podemos deixar de apontar: a educação torna-se medíocre porque tudo vale e nada é verdade; o valor do conhecimento, em contexto pós-moderno, não se afere da verificabilidade (Nozick, 1981), suscitadora de argumentação e de provas, mas obedece a critérios de ordem emocional e não gnoseológica (Murcho, 2006); deixa de se considerar o valor intrínseco do conhecimento para sobrevalorizar o seu valor instrumental com todas as implicações ideológicas que daí advêm; o conhecimento é desvalorizado em função do contexto sócio-cultural do sujeito, num círculo vicioso que empobrece o conhecimento e a educação; a complexidade torna-se o paradigma educativo fundamental, com a inerente opacidade de linguagem, de metas e finalidades (Dennett, 1997; Searle, 1999); a perda de relevância da busca da verdade racional conduz a educação à espontaneidade, supostamente criadora, não directiva, ao ritmo do bem-estar, à dispersão em detrimento da concentração, ao temporário em vez do voluntário, ao estético em vez do ético (Lipovetsky, 1988); a intencionalidade educativa desloca-se para a periferia da vocação escolar e sobretudo concebe-se como escrava e ao serviço da dinâmica sócio-cultural e

económica; opera-se uma transferência do domínio das ideias e da razão (característica da modernidade) para o domínio das experiências e dos espaços comuns significativos, com um conseqüente discurso parcial e desprezioso e uma materialidade objectivada pelo ócio e cultura de matriz intimista e narcisista (Castillo, 1992); o saber deixa de ser um saber a longo prazo, para o futuro, mas é um saber imediato, para as questões e problemas do presente; o saber aparece fragmentado, desarticulado e pouco sistemático, porque não se centra na procura dos fundamentos mas na tecnologia e na *praxis* e ainda na mudança e na inovação e, como tal, é variado, multifocal e polissémico e organiza-se em função dos educandos, dos seus gostos e interesses, perdendo o seu carácter totalizante e inserindo-se na esfera do pessoal (McGavran, 1999).

Este saber pós-moderno não precisa de ser fundamentado, basta que seja reconhecido como útil e empático, não se aceitando o conhecimento e o pensamento como da ordem da razão, mas antes da ordem da emoção; a apresentação dos conteúdos escolares, para serem aceites e reconhecidos como úteis, têm de se apresentar de forma inovadora, mediática, agradável, interessante e significativa para o indivíduo; o pensamento confunde-se assim com o lúdico; a escola vê-se obrigada a inter-agir com as correntes e modos sócio-culturais vigentes para ser relevante para o educando, aparecendo, cada vez mais em função da economia e do mercado de trabalho; correlativamente, a didáctica é de matriz sócio-construtivista, etnológica, regionalista, ou seja, a direcção que se lhe imprime não é dada pelo saber ou pelo educador, mas pelo educando, o seu contexto, as suas experiências, o seu universo social, cultural e geográfico; ao centrar-se a educação na pessoa e na individualidade do educando, o saber deixa de ser pré-dado para se tornar detectado; a pedagogia é eminentemente inter e multicultural, isto é, procura descobrir quais as conseqüências, para os processos educativos, da vida numa sociedade marcada pela pluralidade radical de modelos na dimensão social e cultural.

O valor intrínseco da poesia

A poesia tem, em primeiro lugar, um valor intrínseco (Levinson, 2004) em razão de um conjunto de características específicas, como a imitação (no sentido realístico-aristotélico), o ritmo, a memória, a rima e a métrica, as metáforas, a implicação do corpo e dos sentidos, o jogo e a emoção, a respiração e a sensualidade (Jean, 1995). Isto significa que o texto poético, constituindo-se como uma unidade orgânica, entendida como um conjunto articulado dos diversos aspectos que o configuram (Nozick, 1981; Pierce, 2003), encontra o

seu fundamento axiológico na racionalidade própria da condição humana e situa-se para além da mera comunicação funcional, enxerta-se numa antropologia que possibilita ao Homem dizer-se inteiro e, enquanto tal, configura-se numa representação universal do mundo, determina-se por uma estética (Goodman, 2006) de compromisso social e político (Davies, 1997) e recupera a temporalidade e o sentido da transmissão do próprio texto como testemunho humano fundamental.

Assim, a poesia, e contrariamente ao que possa supor-se, situa-se no campo da razão prática e não é um mero exercício linguístico que nada comunica de substancial, como insinua Foucault (1966/2005, 346) ao perguntar: “Que é, pois, tal linguagem, que nada diz, jamais se cala e a que se chama literatura?”. Esta invectiva parece dar voz àquilo que, aos olhos dos pensadores contemporâneos, respeita ao texto literário, em geral, e à poesia, em particular, e que concebe esta última como algo difícil – ou impossível – de definir, situando-se no âmbito do controverso, do indizível (Alberti, 1991), sem utilidade evidente e incapaz de contribuir para a transformação social. Esta postura inscreve-se numa confluência de correntes de teor pós-moderno, que decretaram a morte do sujeito (Foucault, 1975), propuseram a análise do discurso (Pêcheux & Fuchs, 1975), conceberam a língua como sistema social (Saussure, 1915/1995) e sustentaram a desconstrução do texto (Derrida, 1972). Tais correntes concorreram para a abdicação da dimensão axiológica da poesia como texto literário, empurrando-a para a esfera axiológica do indivíduo, que passa a ser o único e exclusivo critério de valorização da poesia.

Este género de subjectividade conduz à identificação do texto com o contexto e à absolutização do próprio texto, ao mesmo tempo que implica a desconstrução quer do sujeito, quer da própria realidade, remetendo para a esfera da ausência de ambos. Não se procura aqui uma adequação racional entre texto e contexto e entre texto e realidade objectiva e representada, antes elimina-se a relação entre significante e significado, dando lugar a uma pluralidade infinita de interpretações e de processos de releitura que sobrevalorizam o indivíduo que interpreta, com o seu contexto, o seu universo de significantes, de inscrições e circunstâncias, sobre o texto e o seu significado e autor (Borghesi, 2005).

Face a estas concepções importa reiterar o postulado de que a literatura em geral e a poesia de sobremaneira constituem uma forma peculiar de expressão. Segundo Aguiar e Silva (2002, 43), uma teoria pitagórica tardia distinguia duas modalidades de expressão: “uma, a mais corrente, apresenta-se “nua” (*filé*), desprovida de figuras e de quaisquer

recursos técnico-estilísticos; a outra, pelo contrário, caracteriza-se pelo ornato (*kosmos*), pelo vocabulário escolhido e pelo sábio uso do *tropos*. A primeira corresponde a uma linguagem não artística, não-literária; a segunda, em contrapartida, a uma linguagem artística, literária”.

A poesia apresenta particularidades em relação a outros tipos de textos, como os descritivos e expositivos, por força de um conjunto de códigos que, orgânica e unitariamente considerados, lhe conferem um valor intrínseco inquestionável com claras repercussões axiológicas cognitivo-educativas. São eles, resumidamente:

- *O código fônico-rítmico*: o som e o ritmo, a musicalidade e a cadência são características peculiares e específicas do texto poético que, por norma, não ocorrem num texto não literário e não são preocupação fundamental num texto literário de índole não poética; a poesia trabalha muitas vezes sobre padrões de som e entoação com a intenção de nos obrigar a ouvir um verso ou conjunto de versos de um modo particular, como fez notar Shelley, no longínquo ano de 1840 (2001, 43): “Os sons, bem como os pensamentos, estão relacionados entre si e também entre aquilo que representam, e a percepção da ordem destas relações tem-se verificado sempre estar ligada à percepção da ordem das relações do pensamento”.

- *O código métrico* que regula a organização peculiar da forma de expressão dos textos poéticos; a poesia, ao inscrever-se, por norma, dentro de padrões métricos e rítmicos que não existem nos textos descritivos e expositivos, remete, ao invés destes (van Dijk & Kintsch, 1983) para a forma e a memória do texto.

- *O código estilístico* condensa um conjunto de figuras de estilo que, pela sua abundância e pertinência, configuram o texto poético como um texto peculiar; a conjugação de figuras de estilo que se apresentam separadas ou articuladas de maneira orgânica, e na qual se observa uma densidade particular de comparações, metáforas, imagens e significados que captam a realidade das coisas, dos acontecimentos e das pessoas de modo não meramente informativo, envolvendo o entendimento, a fruição estética e apelando em simultâneo para o universo da emoção, dos sentimentos (Jean, 1995; Nozick, 1981; Perfect, 1999; Pierce, 2003; Strickland & Strickland, 1997) e da criatividade (Barret, 1972; McGavran, 1999; Grimes, 2000). Subsiste à poesia uma tal acumulação de imagética que pode “causar ou suprimir as associações normais que fazemos, não pelo jogo de palavras nem pela distorção gramatical, mas pela reunião sistemática de figuras de estilo invulgares” (Graham, 1997, 186).

- O *código técnico-compositivo* que regula a organização das macroestruturas formais do conteúdo e da expressão do texto poético; a articulação entre forma e conteúdo, habitualmente concretizada naquilo que podemos chamar de “*jogo de palavras*”, onde abunda a distorção da linguagem e da estrutura sintáctica, num processo de “*desfamiliarização*” (Miall & Kuiken 1999) desenvolve a compreensão a diversos níveis (Zwaan, 1994; 1999). Com efeito, este jogo de palavras, numa justaposição do familiar e do estranho, força-nos a escutar e a considerar de novo coisas a que, de outro modo, prestaríamos pouca atenção.

- O *código semântico-pragmático* que, não sendo específico do texto literário, assume neste uma configuração conotativa e plurisignificativa especial ou, no dizer de Graham (1997, 187), uma representação multinivelada. Com efeito, “pela exploração sistemática de diferentes paletas de significado, um conjunto de expressões e imagens pode ser-nos apresentado simultaneamente em mais de uma perspectiva”.

Numa palavra: o som e o ritmo, a musicalidade e a cadência, a métrica e a rima, as figuras de estilo, a distorção linguística e sintáctica e a plurisignificação e representação multinivelada, a acumulação de imagética e a construção de uma linguagem com múltiplos níveis são recursos que só a poesia possibilita e “pelos quais podemos dizer que a poesia revela ou mostra coisas, análogas a formas de pensamento pelas quais um argumento pode mostrar, ou uma experiência descobrir, alguma coisa” (Graham, 1997, 189). Estes recursos são meios pelos quais a mente é dirigida para níveis e estilos de compreensão peculiares.

O valor instrumental da poesia

A poesia tem, em segundo lugar, um valor instrumental – lúdico-utilitarista e educativo –, na medida em que “está sempre por reinventar e não existe, não vive, se não for acordada, reanimada pela imaginação do leitor e/ou do ouvinte” (Jean, 1995, 52), numa dinâmica de implicação simultânea entre o mundo real e os domínios do imaginário (Jean, 1987). Por outro lado, a densidade metafórica da poesia desencadeia uma leitura a dois (ou mais) níveis e velocidades, o que constitui uma poderosa provocação para a compreensão, a imaginação e a criatividade (Barret, 1972; Goodman, 2006; Kintsch, 2002; Miall, 2003; Sallenave, 1997; Young, 2001).

Como dissemos já no tópico anterior, a poesia permite pensar e imaginar realidades diferentes daquelas a que estamos habituados (Levin (1976), empurrando a imaginação e o pensamento para o universo do símbolo (Durand, 1996) e podendo entender-se como um

contra-ataque à banalidade quotidiana da linguagem, destruindo as suas significações e associações gastas, contra a trivialidade, os clichés, os estereótipos, os automatismos, os modos habituais de dizer que se tornam depressa formas de pensar (Boncourt , 2007). A imaginação e a criatividade são convocadas pela poesia por razões de ordem vária: primeiro, por causa da “estranheza” da própria linguagem poética que manifesta (Guerreiro, 2000) e provoca uma “desfamiliarização” de sentidos que desencadeia uma modificação e alteração dos conceitos e sentimentos; segundo, por induzir a pensar a realidade sob uma outra forma, recriando-a, tornando-a nova e distinta; terceiro, por ser, em si mesma, criação da linguagem, do pensamento e da realidade (Kinloch, 2005); quarto, por ser, possibilitar e dar voz a um excesso de sentido (Gusmão, 2002; Lourenço, 2000; Rubim, 2002).

A poesia possibilita o desenvolvimento da compreensão, sobretudo pelos efeitos que produz nos leitores, sendo possível, segundo Miall & Kuiken (1999, 133), sistematizá-los em três tópicos: (1) detecção dos aspectos linguísticos próprios dos códigos poéticos (fónico-rítmico, estilístico, semântico-pragmático); (2) “desfamiliarização” sentida perante estes códigos; e (3) transformação ou mudança de sentimentos ou crenças. Estes autores mostram, por via de estudo empírico, que os dois primeiros efeitos, que incluem a detecção dos recursos estilísticos e a resposta à “desfamiliarização” são necessários, mas insuficientes para identificar a especificidade da poesia, uma vez que se encontram presentes em outros tipos de texto. O efeito verdadeiramente relevante da poesia nos leitores prende-se com a transformação ou mudança de crenças pessoais, porque remete para “sentimentos que oferecem um caminho para o ‘eu’, especialmente para as experiências pessoais que oferecem um novo contexto interpretativo que se segue ao momento da “desfamiliarização” (Miall & Kuiken, 1999, 134). Este efeito é “o mais específico para o leitor individual”, podendo concluir-se, neste apartado, que a poesia “parece apelar para o que é individual no individual” (Miall & Kuiken, 1999, 134).

Com base na afirmação da relevância do sentido literal (*nível superficial* e de *base do texto*) sobre o sentido figurado (*modelo de situação*), muitos defendem que a função da poesia é a de deliciar e instruir, residindo a instrução no conteúdo e a delícia na forma. Todavia, e segundo Graham (1997), a distinção entre forma e conteúdo de um poema não é razoável para afirmar que a poesia como texto potencia a compreensão; o texto poético é um todo, sendo que o seu “conteúdo”, não pode ser dito de forma satisfatória numa paráfrase em prosa, isto é, a poesia não permite a paráfrase sem que algo de substancial se perca. Na poesia, o pensamento e o modo de expressão são inseparáveis, pelo que a paráfrase serve de

indicador da qualidade da poesia, ou seja, “a inseparabilidade de forma e conteúdo num poema é a marca da sua qualidade”, ou ainda, “quanto mais difícil a paráfrase, maior a poesia” (Graham, 1997, 175).

Ainda na óptica do referido autor, em termos teóricos e especulativos, por inexistência de sólidos estudos empíricos, e concebendo a poesia como uma totalidade de forma e conteúdo, esta terá de “dar algo à mente” e não se limitar a “deliciar o ouvido”. Assim, “(...) se o pensamento de um poema pode ser reafirmado em prosa sem perda significativa, não pode ser o poema, estritamente falando, que está a dirigir a mente mas apenas o que o poema diz”. (...). “O que precisa de ser mostrado, então, é que a direcção mental é por vezes conseguida pelos recursos da própria poesia – ritmo, rima, aliteração, assonância, etc., e, acima de tudo, imagética. Demonstrar isto é demonstrar que a forma poética pode ser uma parte essencial do que diz um poema e não uma mera adição agradável que lhe é feita” (Graham, 1997, 176). Daqui se infere que a poesia, em termos de compreensão literária, permite e possibilita também uma compreensão do sentido figurado (nível do *modelo de situação*), que não dispensa o sentido literal (nível *superficial* e de *base de texto*), mas articula-os de forma inseparável, desencadeando mesmo emoções de tipo narrativo e estético (Miall, 2003; Krehel, 2003).

É neste contexto que, por exemplo LaBonty & Danielson (2004), discutem as vantagens da poesia para a matemática, dado o paralelismo existente entre o ritmo da linguagem e as aptidões da mesma. Assim, ler e escrever poesia sobre conteúdos da matemática envolve os alunos na escuta, fala, leitura e escrita em ordem a desenvolver e demonstrar a compreensão dos conceitos matemáticos e suas relações.

A poesia permite o desenvolvimento do sentido estético, numa dupla perspectiva: por um lado, abre-nos à experiência e à recepção estética, entendida esta como uma expressão gratificante, vinculada à beleza da linguagem e que se funda na construção de sentido, e por outro, oferece critérios para interpretar essa mesma experiência. Implicando-se o leitor num processo activo que o envolve na comunicação poética não pode dizer-se que essa experiência estética seja algo subjectivo, pontual e perecível, mas ao contrário, está motivada pelo prazer que oferece como obra de arte (Ruiz-Ruano, 1999).

Johnson (2007), revendo a investigação que procura estabelecer o impacto da educação estética nos primeiros anos de escolaridade, conclui que as artes, em geral, e a poesia, em particular, constituem um contributo único e vital no desenvolvimento da

linguagem e da *literacia* das crianças, bem como no auto-conhecimento e no empenho na aprendizagem.

A poesia possibilita o desenvolvimento da comunicação oral e escrita uma vez que é um tipo de texto livre das restrições linguísticas impostas pelos textos comuns, permitindo, por isso, aceder a um uso da linguagem distinto do habitual (Ruiz-Ruano, 1999). Kristeva (1980) designa esta possibilidade como uma revolução da língua de comunicação. A linguagem poética, no dizer de Jean (1995), tem outras preocupações para além de comunicar o que não exclui que ela seja também, sempre e sem dúvida em primeiro lugar, língua de comunicação. A poesia “faz falar muito e, sobretudo, faz escrever” (Rubim, 2000, 47) e reivindica uma explicitação acerca do seu sentido e isto conduz a uma escrita, ou re-escrita (ainda que oral) do poema, podendo essa assumir configurações diversas. “Falar de poesia – adverte Seixo (2000, 50) – consiste, portanto, em escrever: escrever poesia, outra ou a partir dessa, escrever ao lado da poesia, ou sobre (ou sob) a poesia (...) porque só a escrita trabalha o sentido que se considera, desenvolve ou reformula”.

A articulação dos vários códigos linguísticos implicados no texto poético, possibilita o desenvolvimento das capacidades de expressão oral (como a rima e outros aspectos fonéticos, a musicalidade, entre outros) e de escrita, rompendo com as barreiras meramente informativas e constituindo-se como ponto de partida para uma escrita criativa (Lourenço, 2000). Tendo em conta que jogar com as palavras permite captar e conservar o prazer das mesmas, que “a dicção é metade do pensamento, o resto é vocabulário” (Jean, 1995, 123), que as cantilenas e os jogos de palavras fornecem ao leitor um “outro” vocabulário, que a leitura da poesia em voz alta é fundamental, pode sustentar-se o valor educativo da poesia no que toca ao desenvolvimento e estruturação da comunicação oral e escrita (Krehel, 2003).

No dizer de Cumming (2007), as crianças têm uma predileção espontânea para “brincar” com a linguagem, incorporando a poesia antes da escola e do contacto curricular com a mesma. Reconhecendo que a investigação sobre a linguagem das crianças na sala de aula é escassa, esta autora apresenta um estudo de caso comparando dois grupos de alunos, concluindo que as crianças que se envolvem com o jogo da linguagem criativa proporcionada pela poesia apresentam uma maior desenvoltura na comunicação oral e escrita. Esta investigação sugere que o professor deve potenciar as experiências poéticas, na construção de pontes entre os conhecimentos de linguagem dos alunos e os conhecimentos especializados da poesia ensinados na aula.

Segundo Ediger (2002), a melhor articulação entre leitura e escrita faz-se pela introdução curricular da poesia, sendo que a leitura em voz alta possibilita aos alunos o contacto com as actividades de leitura e desenvolve os sentimentos e a dimensão estética da aprendizagem.

Van Wyhe (2006), num relato da sua experiência de ensino da poesia, aponta as muitas vantagens da mesma, como a brevidade de leitura e discussão de um poema completo para dar início a uma aula ou a variedade de textos que possibilita a descoberta duma série vasta de temas e estilos. A poesia é ainda relevante, segundo a autora, para ensinar a escolha das palavras, desenvolvendo a fluência oral e escrita e ajudando os alunos a compreender o modo, o tom e sentido das emoções do que lêem e do que escrevem. A poesia oferece modelos para que estes os possam experimentar, ajudando cada um a adquirir o seu estilo de escrita.

A poesia permite o desenvolvimento da sensibilidade afectiva, relacional e social. Segundo Mestres i Salud (2003), é a única linguagem que pode revelar o que cada um é e o papel que representa na sociedade, porque tem a capacidade de traduzir a secreta verdade do homem sobre si mesmo, o seu mundo e a natureza. Este facto pode contribuir para a formação do espírito crítico do ser humano, ajudando a um melhor entendimento da realidade. Piqueras (2000, 85) defende que a poesia torna o ser humano mais sensível, “entendendo por sensibilidade a capacidade especial para perceber e sentir a música, a arte, a beleza... até chegar a descobrir a magia que determinadas palavras encerram em si mesmas e quando se deixam acariciar pelos outros”. Este autor mostra que os alunos definem e concebem a poesia como uma maneira de expressar sentimentos e pensamentos. “Sugere-lhes vozes que chegam da alma. Simbolizam-na como a água que corre. E pensam que ao seu redor há poesia, porque há vida e amor” (Piqueras, 2000, 86). Neste contexto, esboça um conjunto de razões que justificam a necessidade da poesia: a primeira razão é o antipragmatismo, porque a poesia é comunicação que gera a tolerância e a liberdade; porque enriquece as possibilidades expressivas, estimulando nos alunos a reflexão, a invenção e a criação; porque proclama as sensações, as experiências e os conhecimentos humanos; porque “humaniza os sentidos de todos os seres humanos e propicia o gozo pelo estético já que nos ensina a olhar poliedricamente a realidade” (Piqueras, 2000, 87); a segunda razão é a anti-barbárie, porque a poesia traz à luz o mais nobre do ser humano, porque descobre carícias que o homem actual precisa, porque tem uma linguagem especial que só o homem sensível pode intuir e descobrir; a terceira razão é a necessidade de fazer sair a poesia do cárcere em

que a puseram os ditadores e os demiurgos do silêncio por decreto; a quarta razão é o seu carácter democrático, porque a poesia é de todos e para todos (Piqueras, 2000).

No mesmo sentido aponta Matsuura (2003), que na mensagem do *Dia Mundial da Poesia* de 2003, acentuou que a poesia é um facto cultural de grandes projecções, uma linguagem total que constitui a expressão duma vontade íntima de viver com os outros e, portanto, um instrumento essencial de aproximação entre os povos. Assim sendo, a poesia ajuda-nos a conviver e é indispensável para o diálogo entre as culturas e a relação harmoniosa entre os povos.

Também Eva-Wood (2004), num estudo sobre o papel das emoções na formação de leitores, comparou, em dois grupos de alunos, dois tipos de interpretação poética: um, assente na verbalização dos pensamentos e outro na verbalização dos pensamentos e sentimentos. O estudo conclui que o segundo grupo identificou um número maior de dispositivos poéticos e manifestou um maior interesse pelo poema, revelando, ainda, comentários mais elaborados sobre o texto poético, o que denota uma maior compreensão dos textos.

Considerando que a poesia pode motivar os alunos, Jean (1995, 135-136) afirma que “muitas vezes, a língua da poesia parece uma espécie de monstro... que, curiosamente, fascina a criança”. O autor explica que o facto da poesia ser um corpo de linguagem estranho ao comum e habitual, faz com que ocorra num primeiro momento a surpresa, o desconcerto e o aborrecimento, como se se tratasse duma “verdadeira língua morta”, porque arcaica, reservada, incompreensível e “fora de moda”. Todavia, a este momento sucede habitualmente um outro, de fascínio e beleza. A leitura do texto poético exige uma respiração diferente do habitual, num exercício de decifração fonética, que, por causa do fôlego suspenso, da hesitação ou do medo de não saber ou inverter, acabamos por deixar de ver literalmente; e isto faz ver o poema de outro modo, com outra profundidade. A poesia, por força do ritmo e da musicalidade que, por norma lhe são inerentes, cativa a atenção dos ouvintes e dos leitores e convida-os a entrar na casa de sentido do texto poético.

A poesia pode ajudar a criar um bom ambiente de sala de aula. Boncourt (2007), a propósito da violência na escola, sustenta que o tipo de texto a que nos referimos, na medida em que é e se constitui como um poder criativo, suprime a situação de frustração resultante do não reconhecimento, sublima as tensões violentas naturais e confere-lhes formas morais e

sociais aceitáveis e sobretudo permite ao aluno confrontar-se com a violência no plano simbólico e ultrapassá-la.

Mobley (2000) desenvolveu um projecto de investigação durante seis semanas, com 23 alunos do 3.º Ciclo, demonstrando como um conjunto de actividades de ensino e de envolvimento na sala de aula centrados na poesia ajudou a construir uma verdadeira comunidade em que os alunos, de proveniências diversas, procuravam integrar-se.

A poesia possibilita o desenvolvimento do gosto pela leitura. Dado um conjunto de aspectos que o texto poético apresenta como a musicalidade, o ritmo, o jogo de palavras e a combinação “mágica” das mesmas, é atractivo para os alunos, sobretudo quando é recitado de modo adequado, ocorrendo frequentemente um itinerário que vai da escuta do texto por outrem à leitura individual do mesmo, numa tentativa de apropriação pessoal do poema (Velasco, 2007). Assim, trata-se, segundo Martínez (2007) de um eficaz instrumento de fomento de leitura, sendo necessário, por conseguinte, encher de poesia as salas de aula.

A poesia pode desenvolver a memorização. Funciona, segundo Júdice (1998, 41) “como o discurso depositário da memória da palavra, como mundo pleno de uma significação inteira”, constituindo uma arte da memória, porque a esta se associam muitos dos recursos formais com que a poesia pode ser guardada e transmitida de cor (Sousa, 1998).

Em suma, diversos autores que se têm debruçado sobre a importância pedagógica da poesia sublinham que ela condensa recursos estilísticos únicos que não se encontram em mais nenhum tipo de texto, capta e expressa a realidade como nenhum outro tipo de texto e é um género literário com uma beleza única. O valor intrínseco da poesia atribui-lhe consequentemente um valor lúdico/utilitarista (porque possibilita uma educação divertida, é muito importante para desenvolver a memorização, ajuda a criar um bom ambiente de sala de aula e motiva os alunos) e um valor educativo (porque desenvolve a compreensão, o sentido estético, a sensibilidade afectiva e relacional, a comunicação oral e escrita, a criatividade e o gosto pela leitura).

3.3. Consequências educativas da valoração da poesia

Clarificar a relação entre o valor intrínseco e o valor instrumental do texto poético é de capital importância porque nos permite concluir que o segundo depende do primeiro e

não vice-versa. Esta relação nem sempre é clara, dado que alguns autores (Gadamer, 1986; Huizinga, 2003, entre outros) sustentam que o valor da poesia está necessariamente ligado ao prazer ou à satisfação, defendendo que uma poesia é boa quando é agradável, aprazível ou divertida. Segundo esta opinião, o que realmente importa no texto poético é o prazer que dele obtemos e isto tem, obviamente, a ver com os nossos sentimentos e gostos pessoais e não com a natureza intrínseca do texto. Desta postura decorre um conjunto de consequências que não podemos problematizar aqui, porém enunciámos alguns aspectos, a partir da reflexão de Graham (1997) sobre a obra de arte: em primeiro lugar, não é claro que a poesia seja uma verdadeira fonte de diversão; em segundo lugar, se o valor da poesia reside no prazer que proporciona, isso impossibilita as várias discriminações entre os vários estilos de texto poético, sendo valiosos apenas aqueles que, subjectivamente, proporcionam prazer. Estes aspectos não negam o prazer que a poesia proporciona, apenas enfatizam que se o valor da poesia reside apenas no prazer que dela advém, a poesia não tem valor em si mesma, derivando este da apreciação dos leitores.

Associada a esta está a opinião de que o valor da poesia está na emoção e no sentimento que exprime e comunica. Tal postura apresenta sérias dificuldades, entre as quais, o facto de se atribuir *a priori* aquilo que apenas o pode ser *a posteriori*, aferindo os méritos a partir da sua causa. Por outro lado, esta posição confunde emoção com poesia. Graham (1997, 50) explicita que, ainda que a ocasião da criação poética seja uma experiência emocional e a sua recepção e leitura suscite emoção, “pode não ser verdade que a emoção seja o conteúdo da obra”, isto porque “uma emoção imaginada não precisa de ser sentida e a ausência de sentimento é uma marca de verdadeira criatividade artística”. Daqui que se infira que a emoção tem mais a ver com o modo como é conseguida do que com o facto de ocorrer ou não.

Outros ainda, sem desprezar o prazer e a emoção que a poesia desperta, sustentam que a poesia é fonte de entendimento, “descoberta, criação e alargamento do conhecimento no sentido amplo de avanço do entendimento” (Goodman, 2006, 102; v.g. Gavins & Steen, 2003; Nancy, 2005; Stockwell, 2002). Sem confundir ou identificar entendimento com verdade, mas a partir de uma lógica da imaginação, da inseparável unidade de forma e conteúdo e da não redução da actividade da mente humana ao pensamento, defende-se que a poesia, por causa do seu valor intrínseco, é um contributo significativo para o entendimento humano.

A poesia, sendo criação imaginativa, que muitas vezes nos possibilita prazer e emoção, leva-nos a “ver” e a pensar a nossa experiência de vida no mundo de forma diferente. Constitui-se como uma fonte de entendimento por ser uma forma peculiar de expressão e em razão de um conjunto de códigos específicos.

“É preciso ensinar a poesia porque embora, como qualquer outra actividade, ela tenha aspectos inatos, é também uma coisa que se aprende. (...). Não me venha quem quer que seja com a história da inspiração, quanto mais não seja porque a própria poesia se aprende”.

Ruy Belo (1969, 72).

Os estudos sobre o ensino e a aprendizagem da poesia em Portugal, apesar de escassos, permitem-nos esboçar um quadro sobre o mesmo. Estas actividades decorrem, em geral, das percepções que os professores têm do texto poético, seja em razão das características da formação inicial relativa ao tema, seja por causa das notas específicas e peculiares do texto poético, seja ainda por razões de índole pedagógica. A verdade é que, apesar da práticas docentes quase excluïrem a exploração do texto poético na escola, é sustentável defender a legitimidade do seu ensino e apontar alguns critérios gerais, estratégias e até alinhar o perfil do professor para a exploração da poesia.

Será este itinerário que procuraremos delinear no sentido de captar as relações entre o conhecimento das Orientações Curriculares, o valor do texto poético e a formação e preparação dos professores bem como compreender como é que esta correlação determina e configura as práticas docentes.

4.1. O lugar da poesia na escola: decisões e práticas docentes

Na actividade docente, as decisões, porque enquadradas institucionalmente, são influenciadas por instâncias como o poder político, as Orientações Curriculares e os diversos programas. Este facto não diminui a margem de autonomia decisória de cada professor, sendo estas mais ou menos imediatas, complexas, conscientes e explícitas conforme as situações pedagógicas, a diversidade das funções exigidas, entre outras. Assim, o ensino baseia-se nas decisões docentes, tomadas depois de um processamento cognitivo da informação (Sutcliffe & Whitfield, 1979).

Prescindindo das várias interpretações em torno do processo de decisão docente e da investigação que lhe é subjacente, optamos por identificar, de modo sumário, as práticas

docentes identificadas na literatura que nos possibilitam delimitar a sua percepção e que são as que apontamos de seguida:

A poesia na escola é tratada como actividade museológica (Diogo, 1994), isto é, como algo em desuso, uma forma de expressão culturalmente distante no tempo e dos contextos quotidianos, um tipo de comunicação não informativo, ao qual se recorre apenas em situações extraordinárias e que, em última instância, nos remete para um âmbito comunicativo pouco comum, que não é o dos alunos (Boncourt, 2007). Muitos docentes prescindem do uso e exploração do texto poético na sala de aula porque o consideram desajustado e não consentâneo com o desenvolvimento da comunicação oral e escrita. Quando é proposto, é-o exactamente para mostrar o seu carácter demasiado nobre e, de certo modo, inacessível (Moreno, 1999).

A poesia, quando trabalhada na escola situa-se no campo da trivialidade, isto é, do lúdico, da diversão (Cervera, 1990; Tejerina, 1993) e, portanto, como forma de “satisfação imediata e epidérmica da brincadeira”, em vez do “prazer retardado e profundo da fruição estética e da experimentação imaginativa” (Fonseca, 1994, 175). Considerem-se a este respeito, os manuais escolares, suporte essencial das práticas dos professores, onde os textos poéticos são, por norma, de reduzida dimensão e excessiva simplicidade estrutural e vocabular, o que acaba por “impedir o aluno de aceder a patamares qualitativamente mais elevados, que o farão ver o mundo com olhos mais ‘afinados’, capazes de explorar a complexidade, a estranheza que esse mundo comporta” (Sousa, 2005, 98).

A poesia em contexto escolar é episódica porque se lê em separado um texto e depois outro e outro, sem que se estabeleça uma relação temática ou tipológica que os una, que lhe imprima sentido, evidenciando-se assim a fragilidade ou a inexistência de relações inter-textuais. Numa palavra, a poesia acaba por ser reduzida a uma lição de leitura (Diogo, 1994), com todas as questões que daí advêm e que têm fundamentalmente a ver com a atitude passiva face ao texto e com a noção de que existe uma única forma interpretativa e que só uma resposta é a correcta. Além disso, estando a poesia, como já dissemos, ao serviço de efemérides e eventos esporádicos, falta a definição de objectivos pedagógicos precisos, subordinando-se a sua exploração a determinadas perspectivas ideológicas ou morais, ou ainda, à aprendizagem, em exclusivo, de noções gramaticais ou outras. Esta postura utilitarista, não concebendo o contacto com a poesia como uma inter-acção dinâmica entre o

texto e o leitor (Iser, 1985), acaba por não despoletar o jogo da imaginação e privar da fruição estética.

A escolha e selecção dos textos poéticos por parte dos professores, secundada pelos manuais escolares, obedecem, regra geral, a critérios de índole lexical e gramatical, depreciando as competências interpretativas e criativas, e mais ainda, as questões estético-frutivas. Neste contexto, e em palavras simples, pode seguramente dizer-se que este tipo de texto, quando está na escola, apresenta-se mais como poesia para educar do que poesia que educa (Carter, 1998).

Segundo os autores supra citados, pode dizer-se que a poesia não ocupa a centralidade reclamada pelo seu valor intrínseco. De facto, algumas das decisões docentes relativas à (não) exploração da poesia prendem-se com a natureza específica do próprio texto poético.

Muitos professores do 1.º Ciclo percebem que a linguagem comum se situa no âmbito da denotação (código notional) ao passo que a linguagem poética situa-se na ordem da conotação e, como tal, oferece resistência à simplicidade, à claridade, à relação de equivalência imediata sobre que assenta o ensino, onde se ensinam e aprendem as bases da língua. Assim, torna-se necessário admitir que os professores, nos primeiros anos de escolaridade, tendo em conta os objectivos da aprendizagem elementar, se centrem na didáctica das questões da transmissão linguística comum. Contrária à simplificação e à função social da linguagem que a escola deve transmitir, compreende-se por que razão a poesia não se inscreve prioritariamente na esfera das decisões docentes (Boncourt, 2007; Carter, 2008).

Acresce a isto a frequente transgressão das regras da construção da frase própria deste tipo de texto. Na poesia, a ordem normal e habitual do texto comum é, tantas vezes, subvertida e pervertida, sendo a gramática, a organização do discurso escrito, a pontuação, entre outros aspectos, posta em causa. A lógica de comunicação poética não procura informar, demonstrar, convencer ou simplesmente contar, ou, em resumo, assegurar o encadeamento linear do discurso, como se pretende supostamente num nível de ensino inicial.

Por outro lado, e por falta de formação específica, muitos professores desconhecem que na poesia, ritmo e semântica não existem separadamente, mas aparecem em simultâneo; são dois universos que coabitam no verso, o universo musical constituído pela sonoridade da

frase e o universo semântico onde o peso das palavras faz eco no choque da sua imagem sonora. No texto poético coexistem duas sintaxes: a ordinária ou comum, que aparece à primeira leitura, de interpretação quase textual e a outra, sobreposta e em simultâneo, onde as ligações com a primeira estão carregadas de ambiguidades sintáticas, rítmicas e fónicas (Boncourt, 2007), possibilitando a criação de outro universo de imaginação e criatividade (Jauss, 2003). Alguns autores, todavia, não admitem esta ideia de que o texto poético é uma infracção à língua comum, mas antes a exploração maximizada e otimizada dos recursos latentes na língua comum (Camelin, 2000; Gardes-Tamine, 1992).

A poesia é percebida ainda, segundo alguns teóricos (Boncourt, 2007; Sallenave, 2001) como um luxo próprio de classes favorecidas. O impacto e o poder do texto poético não são pensados em termos de eficácia linguística mas de estética sociocultural, entendendo-se este tipo de texto como um código de marcas estéticas valorizadas socialmente. A poesia parece perdurar na percepção de muitos professores como um tipo de texto ou de produção ineficaz, não produtivo, estéril (Martin, 2000).

O ensino da poesia: legitimidade e critérios

Face às decisões e práticas docentes acima enunciadas, torna-se pertinente perguntar e investigar o seguinte: é possível ensinar poesia? (Cabral, 2002).

Se procurarmos a resposta na palavra dos poetas, encontramos com frequência e insistência a afirmação de que a poesia não se ensina, não se pode definir ou que dela não se fala: o importante é deixar que ela fale por si e de si mesma. Como afirma o poeta António Ramos Rosa (2000, 15), “a poesia é o acto de respirar pela linguagem o que o homem não sabe ou não pode dizer (...), o desconhecido inerente à existência humana”.

Desta observação resulta claro, por um lado, a rejeição de qualquer discurso que se sobreponha (e nessa medida substitua) pela interpretação o próprio texto, e por outro, a afirmação reiterada da fruição intuitiva do poema que permite “respirar a poesia na poesia” (Ramos Rosa, 2000, 15). Eugénio de Andrade (2000, 27) subvaloriza mesmo o ensino e estudo da poesia, como abordagem de técnicas em desfavor do que designa de “inteligência do coração”. No mesmo sentido permanecem ou se encaminham vários outros poetas como Fernando J. B. Martinho (2000), Armando Carvalho (2000), António Franco Alexandre (2000). Subsiste um paradoxo, isto é, os poetas parecem recusar o discurso sobre a poesia, mas aceitam e reconhecem a legitimidade e a importância do mesmo.

Genericamente, os investigadores distanciam-se dos poetas, fundamentalmente porque têm consciência do capital cultural que a poesia encerra e possibilita e porque lhe reconhecem valor pedagógico e educativo. Introduzem-lhe todavia uma nuance substancial para a defesa do seu ensino: não se trata de ensinar poesia, mas de ensinar a ler poesia. De facto, neste contexto, tem sentido a postura daqueles que sustentam que a poesia não se ensina nem se aprende, mas pode ensinar-se e aprender a ler, analisar, interpretar - a compreender - um texto poético (Eiras, 2002; Castro, 2002). Subsiste de novo aqui a distinção entre a dimensão antropológica e a obra de arte que a poesia é.

Assim, consideramos que a poesia pode e deve ensinar-se pelas seguintes razões:

Pode ensinar-se a ler poesia, segundo Aguiar e Silva (2002, 91), desde que se verifiquem duas condições prévias: “quem aprende tem de ser capaz de receber, fecundar e desenvolver a semente; quem ensina tem de saber o quê, quando e como semear”. Daqui decorre a possibilidade de sustentar e fundamentar uma relação entre o ensino e a aprendizagem: pode-se ensinar porque se pode aprender a ler poesia. De acordo com Gusmão (2002, 41), haverá quem considere que da possibilidade de aprender não se deduz necessariamente que seja possível ensinar o que pode aprender-se. E lembra mesmo o argumento que consiste em dizer que aprendemos a ler poesia lendo-a (em parte é assim), sendo desnecessário o intermediário, o professor, constituindo este um obstáculo material, alguém que se interpõe abusivamente “- com o peso do seu corpo, das suas técnicas, do seu vocabulário ou dos seus tiques de linguagem - na relação, supostamente *i-mediata*, entre o leitor e o poema que lê”.

Se se constata que a poesia é linguagem carregada de um alto grau de sentido, teremos de concluir, na opinião de Martins (2002) que ensinar a ler através da leitura da poesia é uma forma produtiva de dinamizar essa pedagogia simples e essencial. Mais: sendo a literatura em geral, e a poesia em particular, o mais nobre e elevado modo de usar a língua, terá de ser inevitavelmente modelo na aprendizagem de modalidades de formulação e expressão do pensamento e do conhecimento, dos sentimentos e das emoções (Morão, 2002). Neste contexto, o ensino da leitura da poesia deve superar duas ilusões (de polaridade aparentemente opostas): a de que a poesia é uma actividade espontânea e, ao contrário, a de que se é uma linguagem hermética acessível apenas a uns quantos iniciados. Superadas estas ilusões, segundo a autora referida, importa clarificar que ensinar a ler poesia é “equipar o

leitor para perceber por que razões um poema é bom e lhe diz coisas que podem também ser suas, podem também falar do seu mundo e de si” (Morão, 2002, 76).

Sendo as palavras o material constitutivo do poema, tender-se-á a lê-lo em conformidade com os critérios de entendimento do sentido que se aplica ao comum dos textos; se não se reflectir sobre a natureza da linguagem poética e a relação que o texto poético procura estabelecer com o leitor, permanecerá o padrão de análise segundo o qual tudo deveria ser explicado na lógica do óbvio e transparente (Cruz, 2002). Ora, esta postura é incompatível com a forma e o conteúdo do texto poético que reivindica, e de certo modo impõe, um outro e diferenciado padrão de análise.

No mesmo sentido se pronuncia Júdice (2002) para quem, “desde que se ensina a ler, ensina-se a ler poesia”, porque esta é inerente à linguagem, havendo sempre uma componente poética naquilo que se aprende, seja na música das rimas infantis aos jogos possíveis com as palavras e a descoberta dos seus significados. Todavia, esta opinião parece esboroar-se diante do divórcio evidente entre o ensino e a poesia, que Júdice (2002) justifica do seguinte modo: primeiro, porque, quase sempre, a sensibilidade ao poético se perde por falta de um acompanhante – entenda-se, professor; segundo, porque o utilitarismo linguístico reinante, concebe a criação poética como acessória e marginal. Se o uso da poesia for apenas um patamar de acesso a outras realidades, perde-se o que nela é essencial: “a sua vida própria, criando mundos que devem ser compreendidos em si mesmos, sem o recurso a alavancas artificiais que acabam por simplificar e desvirtuar essa lógica imanente do universo literário” (Júdice, 2002, 42). Daqui, conclui este autor, que a experiência do professor e do aluno não pode interferir na compreensão do universo poético; deve ser este, pelo contrário, a iluminar e a esclarecer essa experiência.

Assim, ensinar a ler poesia é conduzir o aluno ao confronto com aquilo que a distingue: “uma experiência pessoal que nasce de uma diferença subjectiva e de rupturas com os hábitos perceptivos do real. Deve, pois, por isso, começar por ensinar-se a *dificuldade* de ler poesia” (Júdice, 2002, 65), porque, efectivamente, a poesia trabalha(-se) “nos registos da complexidade, do implícito, dos ecos subterrâneos, expressando um número virtualmente infinito de cambiantes do mundo interior” (Morão, 2002, 77). Ter-se-á de concluir que ensinar a ler poesia, não pressupondo nenhuma faculdade imaginativa especial, “exige trabalho moroso, por vezes áspero e feito de paciência e erro, que define a actividade da leitura” (Silvestre, 2002, 70) que passa, necessariamente, pelo conhecimento da linguagem poética, dos seus usos e recursos técnicos. Por isso, sustenta Morão (2002), a racionalidade e a

disciplina, a obrigatoriedade da leitura da poesia e tudo o mais que deve estar associado ao crescimento e a uma aprendizagem programada são indispensáveis.

A noção da importância das palavras, o valor do uso de uma palavra face a outra possível, os efeitos de riso, deslumbramento, poder, sedução, compaixão, beleza pura e infinito, a jubilação e modulação das palavras, “tudo isso se pode aprender e tudo isso pode alterar uma vida, uma relação, um momento de desânimo, um começo de morte” (Coelho, 1998, 14).

Ensinar a ler poesia comporta uma pluralidade de significados que Buescu (2002, 36) diz ser necessário clarificar no sentido de fundamentar a legitimidade do mesmo ensino. Assim, de acordo com esta autora, ensinar a ler poesia é, em primeiro lugar, fornecer e possibilitar a aquisição de saberes, vazados em noções técnicas que é possível conhecer, compreender e reconhecer nos textos poéticos; em segundo lugar, “ensinar-com-exemplos”, fazendo parte da leitura do poema “o entusiasmo que sobre ele e com ele sentimos – e ensinar que se pode ter entusiasmo é (...) aquilo que um professor pode (e deve) fazer”; em terceiro lugar, partilhar experiências, a de ter aprendido e de querer, com entusiasmo, transmitir o aprendido.

Em conclusão, a poesia pode e deve ser objecto de ensino e de aprendizagem e não apenas de aprendizagem, como defendem alguns autores (Branco, 2005; Carlos, 1999). Dito isto, importa fazer duas advertências: a primeira é que nada nem ninguém, no ensino e na aprendizagem da poesia, pode substituir-se ao próprio texto poético, como objecto estético; a segunda refere-se à irredutibilidade da poesia à pura “racionalidade discursiva com que a pedagogia, e mesmo a crítica, tentam frequentemente apoderar-se dela” (Cabral, 2002, 12).

Esta última advertência ganha sentido se pensarmos que o discurso educativo sobre o texto poético não se situa ao nível da sua legitimidade, mas ao nível das práticas didácticas. Trata-se de perceber, como aliás insinuou Eugénio de Andrade (2000), que as aprendizagens técnicas e estilísticas ou extra-textuais não são apetecíveis no que toca, quer à motivação escolar, quer ao desencadear de processos poéticos autónomos. A questão central será, por conseguinte, o modo como falar, como ensinar, como tratar a poesia, para que esta se configure como uma descoberta e um encontro do aluno consigo mesmo e com os outros, pela mão da poesia (Cabral, 2002).

CrITÉRIOS gerais para o ensino da poesia

Tendo em conta que se pode e deve introduzir a poesia no processo de ensino-aprendizagem e a partir do trabalho de alguns autores nacionais e estrangeiros que têm desenvolvido meritório trabalho de campo (v.g. Cabral, 2002; Franco, 1999; Grimes, 2000; Jean, 1995), ousamos esboçar aqui um conjunto de critérios gerais orientadores e estruturantes do processo de ensino-aprendizagem da poesia.

Antes de mais, afirma a generalidade desses autores (v.g. Laubenthal, 2000; Mendes, 1992; Searson, 1999; Sharp, 2005; Sloanm, 1991, entre outros), o tratamento da poesia na escola tem de ser um processo iniciado em idades prematuras, com etapas diferenciadas em conformidade com as fases do desenvolvimento e com procedimentos adaptados a essas fases. Cabral (2002, 13) refere, a este título, que a adesão à poesia “tem muito a ver com a efectivação de toda uma pedagogia em que o texto poético seja objecto de um convívio, não esporádico, mas programado e esclarecido, muito anterior à aprendizagem da leitura”. A poesia, sendo trabalhada oralmente, funciona segundo Diogo (1994, 45) como uma propedêutica à poesia escrita, permitindo a “recuperação deste *continente poético esquecido*”.

O contacto com a poesia deve ser regular e continuado. A este propósito, Franco (1999, 84) refere mesmo que cada professor deve ter “sempre de reserva um poema ou uma pequena citação”, que conecte com os diversos temas que surjam em contexto de sala de aula e ajudem a consubstanciar uma intimidade profunda com a poesia; deve ser um contacto provocado, porque, como refere Jean (19995, 156), “há que admitir que as crianças raras vezes irão procurar espontaneamente livros de poesia, se alguém – pais, professor, colega – não as incitar”; deve ser abundante, no sentido de que deve ser uma presença com a qual os alunos se familiarizem e não redutível ao que consta no manual; deve ser variada e não se deixar intimidar com as supostas questões de dificuldade, porque, como refere a poetiza Sophia de Mello Breyner (1993, 185), “a cultura é feita de exigência” e “uma criança é criança mas não é um pateta”.

A poesia, ao ser proposta aos alunos, deve ter em conta que o contacto primeiro tem a ver mais com aspectos rítmicos e vocais do que com estruturas sintácticas ou com os planos formal e semântico. A oferta e o trabalho com o texto poético tem de desenvolver uma dinâmica de audição e leitura, primeiramente individual, interiorizada e silenciosa e só depois comunitária ou social. Trata-se de ouvir/ler um poema para si e para os outros, de

modo a captar e a transmitir as questões rítmicas e da musicalidade, num exercício que Jean (1995) designa como sendo de respirar o sentido e de captação do texto, não apenas na sua globalidade, mas também na sua especificidade e dificuldade.

Outro aspecto pedagógico significativo tem a ver com a dimensão lúdica da poesia, entendida como “uma escola onde se brinca”, porque “a actividade poética é uma actividade que só pode realizar-se na desconstracção, na alegria e no prazer” e porque essa actividade passa “por uma espécie de desconstrução da linguagem corrente de comunicação, uma desconstrução, evidentemente, de carácter lúdico” (Jean, 1995, 196). Neste ponto, é urgente promover um conjunto de iniciativas coordenadas e pedagogicamente assumidas “que confrontem as crianças com a linguagem poética” (Franco, 1999, 86), que potenciem a relação sensorial com a realidade no sentido de criar e proporcionar as condições de plasticidade do poema.

O contacto continuado com a poesia e a actividade poética passa obrigatoriamente pela escuta, pela leitura e pela escrita, possibilitando cada uma destas dimensões o acesso criativo a cada uma das outras. Deste contacto emergem dois aspectos: o primeiro tem a ver com a memorização do poema que é absolutamente relevante, como lembra Sophia de Mello Breyner Andresen (1993, 185), ao escrever: “(...) é importante aprender o poema de cor, pois o poema decorado fica connosco e vai-nos revelando melhor, sempre que o repetimos, o seu sentido, e a beleza da sua linguagem e da sua construção”; o segundo relaciona-se com o que é comum designar-se de pedagogia do imaginário e que possibilita a exploração criativa da linguagem, em estreita relação com a vertente lúdica da poesia e a par de um conjunto de outros factores de índole emocional, estética e até social.

Tendo em conta que a poesia na escola não depende da acção individual e individualizada de cada professor, alguns autores (v.g. Jean, 1995; Franco, 1999) defendem a criação de grupos de professores que desempenhem em cada escola, zona geográfica ou educativa, um papel de coordenação, promoção e orientação das actividades ligadas ao ensino da poesia.

Todas estas dimensões, se articuladas e coerentemente propostas e desenvolvidas, conduzem a um processo e itinerário pedagógico que possibilita a passagem gradual do jogo à reflexão, da fruição da leitura elementar à análise e crítica reflectida, do carácter limitado

da linguagem a um progressivo e desenvolvimento domínio da língua e da sua estrutura (Cabral, 2002).

4.2. Estratégias para o ensino da poesia e perfil do professor

Tendo como pano de fundo a informação apurada nos documentos curriculares enunciados, e considerando o diagnóstico dos problemas pedagógicos e didáticos que tal relação suscita, desvendados pela revisão da literatura, pensamos ser legítimo esboçar um conjunto de estratégias susceptíveis de se implementarem, quer em contexto de formação de professores, quer em termos de sala de aula. Dentre elas destacamos as seguintes:

- A motivação para a leitura da poesia, “associando-a o mais possível a todo o tipo de aprendizagens e de textos” (Cabral, 2002, 60) e não a apresentando apenas como mais um conteúdo escolar ou académico;

- A leitura de textos poéticos de qualidade comprovada (Collom & Noethe, 2005), de vários tipos (Lukens, 2007) de crescente grau de dificuldade e beleza, de modo a constituir-se como um desafio a ir mais longe e mais fundo na compreensão (Magalhães, 2006) e na fruição estética;

- A aproximação do texto poético a outras linguagens artísticas de qualidade em ordem a superar o preconceito de que ele se inscreve exclusivamente no reino da formalidade e do tédio (Lansky, 1997);

- O contacto individual e visual (Jean, 1995) com o texto poético, para que se concretize uma apropriação simultaneamente pessoal e integral do texto como um todo, como uma unidade orgânica (Nozick, 1981; Pierce, 2003);

- A proposta e concretização de abordagens progressivamente complexas no sentido de desenvolver os níveis de compreensão (Barret, 1972; Miall, 2003; Kintsch, 2002) e de fruição estética (Souza, 2006);

- A oferta de ferramentas para a resolução dos problemas de compreensão do texto poético (Carter, 1998; Sharp, 2005) em ordem a desenvolver uma dinâmica de ensino-aprendizagem colaborativa entre professor e alunos e vice-versa e outros agentes educativos (Collom, J. & Noethe, S., 2005);

- O desenvolvimento da metacognição, desafiando cada um a tomar consciência e a inteirar-se dos processos pessoais de aprendizagem (Laubenthal, 2000; Sheiman, 1999);

- A associação do poema com os restantes domínios do ensino-aprendizagem da língua de modo a evidenciar o carácter simultaneamente transversal e universal do texto poético (Azevedo, 2002; Johnson & Myklebust, 1967);
- A contemplação dos saberes e valores transversais que a poesia por inerência proporciona (Bloom, 1997; Galda & Liang, 2003);
- A procura da plenitude do acto educativo, através da poesia, que potencia o desenvolvimento de competências cognitivas, socio-afectivas e criativas, entre outras (Grimes, 2000).

Como se pode perceber, a poesia exige dos professores uma profunda e continuada formação para a aquisição de um conjunto de competências; tal tarefa formativa, destinando-se primeiramente aos professores, encontra nos alunos os últimos beneficiários deste processo e, no fundo, da força dinamizadora de aprendizagem que a poesia constitui.

Perfil do professor para ensinar poesia

As insuficiências respeitantes às indicações curriculares e programáticas, questionam o perfil e o papel dos professores, bem como as suas práticas de ensino, não se lhe podendo exigir que, por si, sem orientações precisas, proponham e trabalhem a poesia como uma mais-valia para o desenvolvimento da compreensão, da criatividade e de outras competências fundamentais. Curiosamente, esta situação parece ser recorrente no nosso panorama educativo. Já o poeta e professor Sebastião da Gama, no seu *Diário* (1958/1993), resultante do seu estágio de Português na Escola Veiga Beirão, no ano lectivo de 1948-1949, queixava-se da inexistência de orientações precisas sobre o ensino e a aprendizagem do texto poético. Aliás, este registo autobiográfico, bem como outros testemunhos práticos corroboram a ideia de que a competência do professor é condição primordial e indispensável para a pedagogia da poesia. Trata-se de uma competência que passa, em primeiro lugar, por cultivar o gosto pela sua leitura, o que se traduz no convívio regular com os textos dos poetas e outros eventos de índole poética.

Com Reis (1992, 44), diremos que a didáctica da literatura e, por maioria da razão, a da poesia, “solicita ao professor uma atitude e uma vivência exemplares (...), uma intervenção fortemente pessoal, dando testemunho intenso de uma experiência que vale a pena viver e que é a experiência da Literatura; uma experiência feita de uma paixão que

como tal há-de ser transmitida, mesmo pela via de um certo toque carismático que o professor deve saber cultivar”.

A estas características, Mendes (1992, 68) acrescenta a de “leitor furioso e exímio”, que diz não ver nem sequer delineado no *Programa de Língua Portuguesa*, “onde nunca se fala no gosto e capacidade científica do professor, na sua necessária influência na criação e transformação dos leitores”, professor de quem se espera apenas que seja “um gestor, um animador, um administrador das milhares de tarefas a organizar na sala de aula”, que apenas “ajuda, apoia, partilha, respeita, facilita”.

Em contraponto positivo com esta descrição e para uma pedagogia dos textos poéticos, Cabral (2002) apresenta um perfil de professor que inclui as seguintes características: 1) falar com paixão nas aulas da poesia que lê e de sugerir leituras ajustadas e adequadas a cada aluno; 2) acompanhar o movimento e as novidades editoriais no que se refere à poesia; 3) escolher poesia para estudar em sala de aula, ampliar o seu conhecimento sobre o autor (a biografia e outras obras) e outros saberes em ordem a uma estratégia didáctica séria e profunda; 4) procurar e encontrar materiais motivadores de qualidade, sem os absolutizar, mas colocando-os ao serviço do próprio texto poético.

Costa (1992) acrescenta, ainda, a capacidade de criar um “clima poético”, como modo de desenvolver uma pedagogia global da poesia.

Tal perfil de professor delinea-se muito antes da entrada na universidade e continua muito para além dela, devendo ser conscientemente assumido. Por outro lado, a sua aquisição reveste-se duma dificuldade acrescida porquanto a literatura, e a poesia em particular, está hoje esquecida nos planos de formação de professores que universidades e escolas superiores proporcionam a quem quer enveredar pelo ensino, e se aparece é em contexto de mestrados e pós-graduações, o que, para além dos problemas específicos de formação, informação e competência, traz também problemas de legitimação na medida em que se oferece como pós-formação o que deveria oferecer-se na formação inicial (Diogo, 1994).

III Parte

Investigação Empírica

Problemática e estudos realizados

O ensino da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui um campo vasto e rico de investigação, onde praticamente tudo está por fazer, quer ao nível do ensino e das práticas docentes, quer ao nível da aprendizagem dos alunos. Seria importante, nomeadamente, especificar as particularidades do texto poético em relação a outros tipos de textos, como os descritivos e expositivos e as suas implicações ao nível das representações mais fortes aos níveis *superficial* e da *base do texto*, comparativamente ao nível do *modelo de situação* (Zwaan, 1994, 1996). Igualmente importante seria investigar com profundidade o carácter singular dos efeitos que a poesia produz nos leitores, ao nível da detecção dos aspectos linguísticos próprios dos códigos poéticos (fónico-rítmico, estilístico, semântico-pragmático), da “desfamiliarização” sentida perante estes códigos e da transformação ou mudança de sentimentos ou crenças (Miall & Kuiken, 1999). De incontestável valor seria investigar a relação entre o desempenho docente e as aprendizagens dos alunos, bem como averiguar o papel do ensino da poesia, quando devidamente orientado por instruções específicas, no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Não sendo possível abarcar num só trabalho todas as dimensões referidas, delimitamos a nossa investigação a uma em particular: “ as decisões docentes relativas à poesia”, a partir de três variáveis - 1) a percepção das Orientações Curriculares ; 2) a formação recebida para trabalhar a poesia; e o 3) valor atribuído ao texto poético.

5.1. Problemática

Apesar de as Orientações Curriculares para a Língua Portuguesa no Ensino Básico (que analisámos nos Capítulo II), não privilegiarem o trabalho sistemático com a poesia, fazem-lhe referência, pelo que fica, de algum modo ao critério dos professores incluírem-na nas suas planificações e na dinâmica de sala de aula. Na verdade, a par da falta de formação específica dos docentes e da falta de atenção ao texto poético nas Orientações Curriculares, os professores são profissionais que tomam decisões, manifestas nas suas práticas docentes. Assim, considerámos fundamental, no quadro do nosso trabalho empírico, identificar as

decisões que, com base no *Currículo do Ensino Básico* e no *Programa de Língua Portuguesa*, os professores tomam relativamente ao ensino da poesia.

Segundo alguns autores (por exemplo, Cervera, 1990; Diogo, 1994; Fonseca, 1994; Sousa, 2005; Tejerina, 1993), a poesia aparece na sala de aula por indicação do manual, de modo episódico e ao serviço de efemérides e eventos esporádicos, situando-se no campo do lúdico, da diversão e obedecendo, regra geral, a critérios de índole lexical e gramatical, depreciando as competências interpretativas e criativas e considerado por alguns docentes como tipo de texto desajustado, não consentâneo com o desenvolvimento da comunicação oral e escrita. Neste contexto, é de admitir que os professores não tenham primeiramente em conta o valor intrínseco da poesia, mas sim o seu valor instrumental.

Desta maneira, pensamos que é importante averiguar as **percepções** que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm das Orientações Curriculares relativas à poesia, compreender as **decisões** destes professores relativamente à integração da poesia nas suas práticas de ensino e inventariar a **preparação** que referem ter para trabalhar a poesia, por um lado, e que desejariam ter, por outro.

Sendo os conceitos *percepções* e *decisões*, centrais no nosso estudo, dadas as múltiplas acepções que assumem no vocabulário pedagógico, importa esclarecer os **significados** com os quais trabalhamos.

Designamos por *percepções* entendimentos e opiniões manifestados pelos professores, a respeito das Orientações Curriculares relativas à poesia, do processo pedagógico-didático que delas decorrem e das próprias características e valor da poesia como objecto de ensino.

Complementarmente, designamos por *decisões* as opções que os professores dizem tomar para trabalhar o texto poético com os seus alunos, nomeadamente em relação a tipos de poesia, frequência ou regularidade do recurso ao texto poético, bem como as metodologias utilizadas.

5.2. Estudo exploratório

Sendo a investigação sobre o ensino da poesia no 1.º Ciclo demasiado escassa, decidimo-nos primeiramente por encetar um estudo com carácter exploratório que envolveu uma amostra reduzida de sujeitos mas com as mesmas características das que se iriam estudar no estudo definitivo, como passamos a explicar de seguida.

Objectivos

O objectivo deste estudo foi o de fazer um levantamento preliminar das percepções:

1 - do conhecimento e uso das Orientações Curriculares relativas à poesia constantes no *Currículo Nacional do Ensino Básico* e no *Programa de Língua Portuguesa* do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

2 - da opinião acerca das Orientações Curriculares relativas à poesia constantes no *Programa de Língua Portuguesa* do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

3 - das decisões dos professores relativamente à integração da poesia nas suas práticas de ensino;

4 - da preparação que os professores referem ter e que desejariam ter para trabalhar a poesia.

Instrumentos

Para concretizarmos estes objectivos, delineámos uma **entrevista de carácter semi-estruturado** dirigida aos professores, baseada, em termos de conteúdo, na revisão da literatura a que procedemos e, em termos de forma, na *técnica de explicitação da orientação* (Vermersch, 1996; Vermersch & Maurel, 1997). Depois de aperfeiçoada, a entrevista ficou completa com dezassete perguntas, distribuídas por quatro grupos ou categorias (cf. Anexo I).

O primeiro grupo – *Conhecimento e utilização das Orientações Curriculares* – é composto por quatro perguntas que se reportam ao conhecimento que os professores dizem ter das Orientações Curriculares e do uso que fazem delas – perguntas 1.1.a e 1.1.b e 1.2.a e 1.2. b.

O segundo grupo – *Especificação e opinião acerca das Orientações Curriculares* – é composto por oito perguntas que se reportam à percepção do conhecimento, do uso, da

opinião e das metodologias contidas nos documentos curriculares, relativas à poesia – perguntas 1.3.a e 1.3.b; 2.1.a e 2.1.b; 2.2.a e 2.2.b; 2.3.a e 2.3b.

O terceiro grupo – *Decisões do professor* – é composto por dez perguntas que se reportam à percepção das decisões curriculares, no que se refere à integração, frequência, escolha, proveniência, momentos, áreas curriculares, competências, tipos de texto e metodologias da poesia na prática de ensino – perguntas 3.1. a 3.9.

O quarto grupo – *Preparação que os professores referem ter para trabalhar a poesia* – é constituído por três perguntas que se reportam à percepção e uso da formação para a exploração do texto poético – perguntas 4.1. a 4.3.

Procedimentos

Este estudo materializou-se num trabalho de entrevista pessoal a professores e foi concretizado entre Abril e Junho de 2007 e permitiu, com base nos dados recolhidos e tratados através da técnica de análise de conteúdo, construir uma escala e delinear o estudo definitivo (cf. Anexo IV).

Amostra (Caracterização)

A amostra é constituída por 21 professores (n=21) do 1.º Ciclo do ensino Básico, sendo 18 sujeitos do sexo feminino (85,7%) e 3 sujeitos de sexo masculino (14,3%), da cidade de Coimbra, sendo 13 professores do ensino público e 8 professores do ensino privado.

O tempo de serviço reparte-se de forma desigual, sendo que o maior número de professores se situa na primeira (6 sujeitos; 28,6 %) e na terceira (8 sujeitos; 38,1%) década de serviço. Na segunda e quarta década de serviço é igual o número de docentes: 3 professores (14,3%). Só 1 (4,8%) dos inquiridos tinha mais de 40 anos de serviço (cf. Quadro I)

Quadro I – Tempo de serviço dos professores

Tempo de serviço	n	%
Entre 1 e 10 anos	6	28,6
Entre 11 e 20 anos	3	14,3
Entre 21 e 30 anos	8	38,1
Entre 31 e 40 anos	3	14,3
Mais de 40 anos	1	4,8
Total	21	100,0

No que diz respeito ao ano de escolaridade leccionado constata-se uma repartição, entre todos os anos de escolaridade: 5 professores (23,8%) no primeiro ano; 7 professores (33,3%) no segundo ano; 3 professores (14,3%) no terceiro ano e 6 professores (28,6%) no quarto ano (cf. Quadro II).

Quadro II - Ano de escolaridade leccionado pelos professores

Ano de Escolaridade	N	%
1º ano	5	23,8
2º ano	7	33,3
3º ano	3	14,3
4º ano	6	28,6
Total	21	100,0

A escolha desta amostra obedeceu apenas ao critério da disponibilidade dos sujeitos, decorrente do contacto com os responsáveis de Agrupamento de Escolas ou Directores de Colégios.

Resultados

Os resultados da análise das características do instrumento de medida utilizado, no que toca à consistência interna, entendida esta como o grau de uniformidade ou de coerência entre as respostas dos sujeitos e cada um dos itens que compõem o instrumento e aplicado o coeficiente de *alpha* de Cronbach (1951), revelam um valor de 0,823 para 31 itens.

O instrumento utilizado revela, pois, uma boa consistência interna (cf. Quadro III).

Quadro III - Consistência Interna da Entrevista Semi-estruturada a professores do 1.º Ciclo

Cronbach's Alpha	N.º Items
,823	31

Análise descritiva

De seguida, passamos a apresentar a análise descritiva dos resultados relativamente a cada grupo de questões:

O conhecimento das Orientações Curriculares

Quando questionados sobre o conhecimento que têm do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, constatamos que 13 (61,9%) dos entrevistados diz “conhecer bem” esse documento e apenas 2 (9,5%) referem que o conhece “muito bem” e 6 (28,6%) dizem conhecer “assim-assim”. Tal conhecimento advém da formação inicial (razão aduzida pelos professores mais novos), da participação em acções de formação específicas e do estudo pessoal, necessário para a planificação do ensino. Todavia, reconhece-se que o conhecimento deste documento é genérico e não pormenorizado.

O conhecimento que os professores dizem ter do *Programa de Língua Portuguesa* é mais acentuado que o conhecimento do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, sendo que 9 (42,9%) dizem “conhecer muito bem” esse documento, enquanto 8 (38,1%) referem conhecê-lo e 4 (19%) confessam conhecer “assim-assim”. O conhecimento mais aprofundado deste documento deriva do facto de ser frequentemente consultado para a planificação do ensino (“a planificação exige a consulta do Programa”) e ser objecto de análise em acções de formação na área da Língua Portuguesa.

A maioria dos professores não tem a percepção de recorrer às Orientações patentes nos documentos referidos, já que 5 (25%) dizem usar “sempre”, 5 afirmam (25%) “quase sempre”, sendo que um número maior, 8 (40%) opta por uma posição intermédia. A justificação para este facto prende-se, segundo a opinião de alguns, com o tempo de serviço que vai enxertando no pensamento e na prática as orientações e com a convicção de que os manuais escolares cumprem, sistematizam e apresentam-nas de modo eficiente.

O conhecimento das orientações relativas à poesia, constantes do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, divide os professores, em percentagens iguais, entre os que “conhecem” e os que “não conhecem”, os que “conhecem pouco” e os que se situam numa posição intermédia (5 sujeitos; 23,8%), sendo que apenas 1 diz conhecer “muito bem” (4,8%). A dispersão similar da percepção do conhecimento mostra que os professores supõem que o texto poético tem de fazer parte dos conteúdos do currículo, sem contudo conhecerem especificamente o seu lugar.

As respostas dos professores são bastante distintas quando o documento a que se recorre é o *Programa de Língua Portuguesa*. Com efeito, 10 (50%) dos entrevistados dizem recorrer “sempre”, 6 (30%) “quase sempre”, sendo que apenas 1 dos sujeitos (3,1%) diz que “quase nunca” recorre ao mesmo, 3 (15%) optam por uma posição intermédia e 1 (5%) diz “quase nunca”. As planificações do ensino obrigam ao contacto com este tipo de texto, na maioria das vezes proposto pelo manual escolar ou usado a propósito de alguma efeméride.

O conhecimento que os professores dizem ter das orientações relativas à poesia constantes do *Currículo Nacional do Ensino Básico* reparte-se de modo igual entre os que referem “conhecer” (n=5), “conhecer pouco” (n=5), ou conhecer “assim-assim” (n=5), com uma percentagem de 23,8%, sendo de destacar que apenas 1 professor (4,8%) diz conhecer muito bem. Esta similar distribuição, se cruzada com o conhecimento geral que os professores dizem ter do Currículo, evidencia o não conhecimento específico do documento por parte dos professores.

Os dados são distintos quando se pergunta sobre conhecimento que os professores dizem ter das orientações relativas à poesia constantes do *Programa de Língua Portuguesa*, sendo que 9 sujeitos (42,9%) dizem “conhecer bem”, 3 professores (14,3%) “assim-assim”, e 3 professores (14,3%) referem “conhecer pouco” e “não conhecer”. Apenas 1 (4,8%) refere conhecer “muito bem”. Neste aspecto, o conhecimento parece correlacionar-se directamente com o recurso frequente ao documento (ainda que por via do manual) levando à convicção do conhecimento das orientações sobre o texto poético.

Competências, tipos de poesia e metodologias

Solicitados os professores para que enunciem as competências que, nos documentos curriculares, se refere que os alunos devem adquirir ao trabalhar a poesia, a maioria (n=6) não sabe quais são essas competências (28,6%), 4 professores “sabem pouco” (19%), 5 (23,8%) dizem saber “assim-assim”, sendo apenas 3 (14,3%) os que dizem “saber bem” e 3 (14,3%) dizem saber “muito bem”. Estes dados, quando explicitados, mostram que os professores equiparam este tipo de texto a qualquer outro, não reconhecendo as notas distintivas e específicas do mesmo, considerando que “a poesia não é um dos conteúdos fundamentais do Programa”. Por conseguinte, as competências que enunciam não são competências literário-poéticas, mas de índole geral, como: “desenvolver a expressão oral, escrita e de leitura”;

“aquisição de vocabulário”; “informação e distinção de/sobre os vários tipos de texto”; “expressividade e entoação”; “produção de textos”; “criar o gosto pela leitura”.

Neste contexto, a opinião dos professores acerca da opção por estas competências está em dissonância com o conhecimento das mesmas. Os professores não conhecem profundamente as competências indicadas, mas 6 (30%) referem que são “muito pertinentes”, 4 (20%) consideram-nas “pertinentes”, sendo que, apesar de tudo, 8 (40%) têm uma opinião neutra sobre a pertinência das mesmas e apenas 1 (3,1%) as considera “pouco pertinentes” e 1 (3,1%) “nada pertinentes”. Este elevado grau de pertinência atribuído à poesia prende-se com razões diversas: “gosto pessoal do professor”, “desenvolvimento da imaginação e da criatividade”, “desenvolvimento da sensibilidade”, “produção e interpretação de textos”, “desenvolvimento dos aspectos gramaticais”.

Quanto ao tipo ou tipos de poesia que nos dois documentos curriculares referidos se pretende que os alunos trabalhem, 7 (33,3%) dos entrevistados referem saber “assim-assim”, 5 (23,8%) dizem “saber pouco” e 6 (28,6%) confessam “não saber”. O número dos que dizem “saber muito bem” (n=1; 4,8%) e “saber bem” (n=2; 9,5%), é muito reduzido. A enunciação dos tipos de texto é básica e, mais uma vez, decorre da experiência e uso dos manuais (onde constam os tais tipos) sendo as seguintes: rimas, quadras, provérbios, acrósticos, lengalengas, trava-línguas.

A opinião dos professores acerca do tipo ou tipos de poesia que nos dois documentos curriculares referidos se pretende que os alunos trabalhem está, de novo, em dissonância com o conhecimento das mesmas. Apesar de 8 (44,4%) professores terem uma opinião neutra sobre a pertinência dos mesmos, é significativo o número dos que referem que os tipos de texto constantes do *Programa* são “muito pertinentes”, 4 (22,2%) professores e são igualmente 4 (22,2%) os professores que os consideram “pertinentes”. Apenas 2 as consideram “nada pertinentes”. As razões aduzidas para esta pertinência são o gosto dos alunos e dos professores por este tipo de texto (“eles ficam entusiasmados”), o desenvolvimento de competências fónicas e orais, o desenvolvimento da motivação para a leitura, escrita e interpretação.

As metodologias aconselhadas pelos documentos curriculares em causa para trabalhar o texto poético são desconhecidas dos docentes. Com efeito, 8 (42,1%) dos

entrevistados confessam “não saber” que metodologias são aconselhadas, 4 (21,1%) referem “saber pouco” sobre as mesmas, sendo que há 2 sujeitos (10,5%) que dizem “saber muito bem” e outros tantos “saber bem”. Quanto ao item saber “assim-assim” é a resposta de 3 (15,8%) dos entrevistados.

Solicitados a enunciar essas metodologias, os professores apontam metodologias gerais, aplicáveis a qualquer tipo de texto e não especificamente ao texto poético, como sejam: “audição e leitura cuidada”, “leitura acompanhada e animação da leitura”, “leitura participativa”, “entoação e expressividade”, “dramatização” (“associação do texto à linguagem gestual”), “identificação da estrutura e sentido do texto”.

O desconhecimento das metodologias aconselhadas nos documentos curriculares determina a opinião dos docentes sobre a pertinência das mesmas. Assim, 9 professores (52,9%) colocam-se numa postura neutral, 4 (23,5%) classificam-nas de “muito pertinentes”, 1 (5,9%) de “pertinentes” e também 1 (5,9%) considera-as “nada pertinentes”. Do número total de sujeitos, 2 (11,8%) consideram as metodologias “pouco pertinentes”. Alguns professores consideram que o texto poético não exige metodologias específicas, sendo um tipo de texto entre outros. De entre os que consideram as metodologias “muito pertinentes”, alguns aduzem “o contacto privilegiado com a língua”, “a motivação e interesse” que despertam nos alunos; outros destacam a entoação e dramatização como metodologia privilegiada “para desinibir e falar em público”; outros, ainda, dizem que as metodologias em redor do texto poético “obrigam a estimular a capacidade de raciocínio por via da sonoridade das palavras”.

Decisão do professor relativamente à integração da poesia nas suas práticas de ensino

Todos os professores entrevistados declaram integrar a poesia na sua prática de ensino. Todavia, quando se questionam os mesmos sobre a frequência com que o fazem, evidenciam-se algumas disparidades, já que 10 (47,6%) preferem não declarar a frequência do recurso à poesia, dividindo-se os restantes entre os que a integram “frequentemente”, 5 professores (23,8%), 4 professores (19%) “muito frequentemente” e 2 professores (9,5%) “pouco frequentemente”.

Quando se procuram aferir as razões do uso, o gosto pessoal do professor e a dimensão lúdica do texto, a par do gosto e interesse dos alunos são as mais constantes.

Alguns referem a importância da “beleza singular do texto poético” para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

A escolha dos textos poéticos

No que se refere à escolha do texto poético usada na prática de ensino, 12 (57,1%) dos docentes referem que essa escolha é prioritariamente feita pelos próprios professores, 20 (95,2%) admitem que uma larga percentagem de textos poéticos é escolhida pelos alunos, 12 (57,1%) e 10 (47,6%) aparecem de outras proveniências, sobretudo de casa, via pais e encarregados de educação e do manual de Língua Portuguesa.

Alguns professores justificam a sua iniciativa neste processo de escolha por causa do seu gosto pessoal; outros porque consideram “importante ter-se acesso a diversos tipos de texto e a poesia é o tipo de texto mais bonito e mais difícil de interpretar”. Outros, ainda, porque entendem que o texto poético é o que melhor os prepara para a compreensão.

Alguns professores dizem também promover e estimular a pesquisa de livros de diversas proveniências e sobretudo de casa.

A proveniência dos textos poéticos

A proveniência de grande parte dos textos poéticos usados na sala de aula provém do manual escolar (95,2%), de outros livros (95,2%) e de outros documentos (61,9%).

Estes documentos provêm fundamentalmente da biblioteca da escola (50%) e da biblioteca do professor (80%), mas também de outras proveniências (90%), sobretudo de casa e da *internet*.

Regularidade da exploração do texto poético

A maior parte dos inquiridos (90,5%) sustenta que trabalha o texto poético regularmente, ao longo do ano lectivo, sendo que um grande número (76,2%) refere que apenas a trabalha em ocasiões especiais, como no Natal, Páscoa, Dias Mundiais e afins.

O recurso/uso da poesia no âmbito das áreas curriculares

A poesia é trabalhada por 15 (71,4%) dos professores em outras áreas curriculares que não a Língua Portuguesa, sobretudo em Matemática, por questões que se prendem com a estimulação da memória, e em Estudo do Meio.

Competências a desenvolver quando trabalham a poesia

No que diz respeito às competências que os professores referem pretender que os alunos desenvolvam ao trabalhar a poesia, as opiniões são múltiplas e variadas podendo agrupar-se em torno de cinco categorias: a) comunicação oral (“leitura expressiva”, “captar a sonoridade das palavras”, “desinibir a expressão oral”, entre outros); b) comunicação escrita e leitura (“maior domínio da escrita”, “utilização dos recursos linguísticos”, “ler e compreender”, “desenvolver o vocabulário”, “retenção de informação”, “boa redacção de textos”, “distinguir os diversos tipos de texto”); c) funcionamento da língua (“respeito pelas regras de funcionamento da língua”, “reflexão sobre a própria língua”, “construção frásica”); d) criatividade e sentido estético (“desenvolver a imaginação e a fantasia”, “a musicalidade e o ritmo criativo das palavras”); e) sensibilidade social (“desenvolver a sensibilidade social”, “respeito pelos outros”, “aprendizagem do exercício da liberdade”).

Tipos de poesia trabalhados

Os tipos de poesia que os professores referem trabalhar são as lengalengas (9), rimas infantis (6), quadras (6), trava-línguas (4), provérbios (3), adivinhas (2). Alguns docentes explicam que escolhem o tipo de texto poético não pela forma, mas pelo conteúdo, assunto ou temática (5).

Metodologias usadas para trabalhar a poesia

As metodologias que os professores dizem utilizar para trabalhar a poesia agrupam-se em redor de dois eixos fundamentais, por eles designados como “tradicionais” e “novas”.

No que toca às primeiras são apresentadas genericamente as seguintes: “leitura e análise de texto”, “construção de frases, versos”, “exploração oral e escrita”, “leitura orientada”, “identificação da rima”, “ler, interpretar, escrever”.

As segundas são: “recurso à *internet*”, “jogos mnemónicos”; “ilustração de poemas”, “dramatização de textos”; “associação de música e pintura ao texto”; “análise de ideias e sentimentos envolvidos”.

A poesia e a formação inicial e contínua

A maioria dos professores entrevistados (81%) dizem não ter aprendido a explorar a poesia durante a sua formação inicial e os que dizem ter aprendido (19%) referem que tal aconteceu por força de determinado docente que gostava ou escrevia poesia. Paradoxalmente, quando se pergunta sobre a importância dessa formação para os sujeitos que a tiveram, 2 (50%) consideram que tal formação foi “adequada”, 1 (25%) considera-a “moderadamente adequada” e só 1 (25%) a considera “desadequada”.

Os professores não só não tiveram formação inicial sobre a poesia como não participaram em acções de formação contínua sobre a mesma (n=12; 57,1%). Dos que participaram em alguma acção de formação contínua, 5 (55,6%) consideram-na “adequada”, 2 (22,2%) “moderadamente adequada”, 1 (11,1%) “algo adequada” e, igualmente 1 (11,1%) “pouco adequada”.

Curiosamente, todos os entrevistados reconhecem que as suas práticas beneficiariam se recebessem formação para trabalhar a poesia. Quando se pergunta sobre que aspectos gostariam de ver tratados numa acção de formação sobre o texto poético, emergem três eixos fundamentais: estratégias gerais, metodologias e textos (cânon).

5.3. Estudo definitivo

Os dados recolhidos no estudo exploratório permitiram-nos delimitar com mais precisão os objectivos da investigação, construir uma escala tipo Likert e passá-la a uma amostra mais alargada de sujeitos, como a seguir explicamos desenvolvidamente.

Objectivos

Tendo em conta a problemática enunciada, confirmada pelo estudo exploratório, este estudo orientou-se pelos seguintes **objectivos**:

1. Identificar a percepção do grau de conhecimento que os professores têm das Orientações constantes do *Currículo Nacional do Ensino Básico* e do *Programa de Língua Portuguesa* e do **uso** que fazem dessas orientações, bem como a sua **opinião** acerca das mesmas. Especificando:

1.1. Identificar o **grau de conhecimento** das Orientações Curriculares;

1.2. Identificar o **uso** das Orientações Curriculares;

1.3. Identificar a **opinião** que têm das Orientações Curriculares.

2. Comparar percepções dos professores:

2.1. do **grau de conhecimento** que têm das Orientações Curriculares com o **uso** que fazem deles. Ou seja, comparar as percepções explicitadas em 1.1. e 1.2.;

2.2. do **grau de conhecimento** que têm das Orientações Curriculares com as **opiniões** que têm delas. Ou seja, comparar as percepções explicitadas em 1.1. e 1.3.;

2.3. do **uso** que fazem das Orientações Curriculares com as **opiniões** que têm delas. Ou seja, comparar as percepções explicitadas em 1.2. e 1.3.

3. Identificar a percepção do grau de conhecimento que os professores têm das Orientações Curriculares relativas à poesia e do **uso** que fazem dessas orientações, bem como a sua **opinião** acerca das mesmas. Especificando:

3.1. Identificar o **grau de conhecimento** das Orientações Curriculares relativas à poesia;

3.2. Identificar o **uso** das Orientações Curriculares relativas à poesia;

3.3. Identificar a **opinião** que têm das Orientações Curriculares relativas à poesia.

4. Comparar percepções dos professores:

4.1. do grau de conhecimento que têm das Orientações Curriculares relativas à poesia com o **uso** que fazem delas. Ou seja, comparar as percepções explicitadas em 3.1. e 1.2.;

4.2. do grau de conhecimento que têm das Orientações Curriculares relativas à poesia com as **opiniões** que têm das mesmas. Ou seja, comparar as percepções explicitadas em 3.1. e 3.3.;

4.3. das percepções do uso que fazem das Orientações Curriculares relativas à poesia com as **opiniões** que têm das mesmas. Ou seja, comparar as percepções explicitadas em 3.2. e 3.3.

5. Identificar a percepção do valor que os professores atribuem à poesia. Especificando:

5.1. Identificar o **valor intrínseco** que atribuem à poesia;

5.2. Identificar o **valor lúdico-utilitarista** que atribuem à poesia;

5.3. Identificar o **valor educativo** que atribuem à poesia;

6. Comparar percepções dos professores:

6.1. do valor intrínseco que atribuem à poesia com o **valor lúdico-utilitarista**. Ou seja, comparar as percepções explicitadas em 5.1. e 5.2.;

6.2. do valor intrínseco que atribuem à poesia com o **valor educativo**. Ou seja, comparar as percepções explicitadas em 5.1. e 5.3.;

6.3. do valor lúdico-utilitarista que atribuem à poesia com o **valor educativo**. Ou seja, comparar as percepções explicitadas em 5.2. e 5.3.;

7. Identificar a formação que os professores referem ter para ensinar poesia. Especificando:

7.1. Identificar a **formação inicial** que referem ter tido para ensinar poesia.

7.2. Identificar a **formação contínua** que referem ter tido para ensinar poesia.

7.3. Identificar a **formação informal de carácter individual** que referem desenvolvido para ensinar poesia.

7.4. Identificar a **formação informal de carácter colegial** que referem ter usufruído para ensinar poesia.

8. Identificar as decisões dos professores relativamente ao ensino da poesia.

Especificando:

8.1. Identificar algumas **razões** que invocam para recorrer à poesia na sua prática pedagógica;

8.2. Identificar os **tipos de poesia** a que dizem recorrer;

8.3. Identificar a **frequência** com que dizem recorrer à poesia;

8.4. Identificar as **metodologias** que dizem utilizar na exploração da poesia.

9. Comparar as percepções do **grau de conhecimento, uso e opinião** que os professores têm das Orientações Curriculares com a percepção das **decisões** que referem tomar no ensino da poesia. Especificando:

9.1. Comparar o **grau de conhecimento** das Orientações Curriculares com as **decisões** no ensino da poesia;

9.1.1. Comparar o **grau de conhecimento** das Orientações Curriculares com as **crenças** no ensino da poesia;

9.1.2. Comparar o **grau de conhecimento** das Orientações Curriculares com as **práticas pedagógico-didáticas** no ensino da poesia;

9.2. Comparar o **uso** das Orientações Curriculares com as **decisões** no ensino da poesia;

9.2.1. Comparar o **uso** das Orientações Curriculares com as **crenças** no ensino da poesia;

9.2.2. Comparar o **uso** das Orientações Curriculares com as **práticas pedagógico-didáticas** no ensino da poesia;

9.3. Comparar a **opinião** que têm das Orientações Curriculares com as **decisões** no ensino da poesia;

9.3.1. Comparar a **opinião** que têm das Orientações Curriculares com as **crenças** no ensino da poesia;

9.3.2. Comparar a **opinião** que têm das Orientações Curriculares com as **práticas pedagógico-didáticas** no ensino da poesia.

10. Comparar as percepções dos professores sobre a sua **formação** para ensinar poesia com as **decisões** que referem tomar no ensino da mesma. Especificando:

10.1. Comparar a sua **formação inicial** com as suas **decisões** relativas ao ensino da poesia;

10.2. Comparar a sua **formação contínua** com as suas **decisões** no ensino da poesia;

10.3. Comparar a sua **autoformação** com as suas **decisões** relativas ao ensino da poesia;

10.4. Comparar a **formação colegial** em que estiveram envolvidos com as suas **decisões** relativas ao ensino da poesia.

11. Comparar as **percepções** dos professores sobre o **valor da poesia** com as **decisões** no ensino da mesma. Especificando:

11.1. Comparar o **valor intrínseco** que atribuem à poesia com as **decisões** no ensino da poesia;

11.2. Comparar o **valor lúdico-utilitarista** que atribuem à poesia com as suas **decisões** no ensino da poesia;

11.3. Comparar o **valor educativo** que os professores atribuem poesia com as suas **decisões** no ensino da poesia.

Para melhor se compreender a intencionalidade do estudo, representamos os objectivos antes explicitados no seguinte esquema:

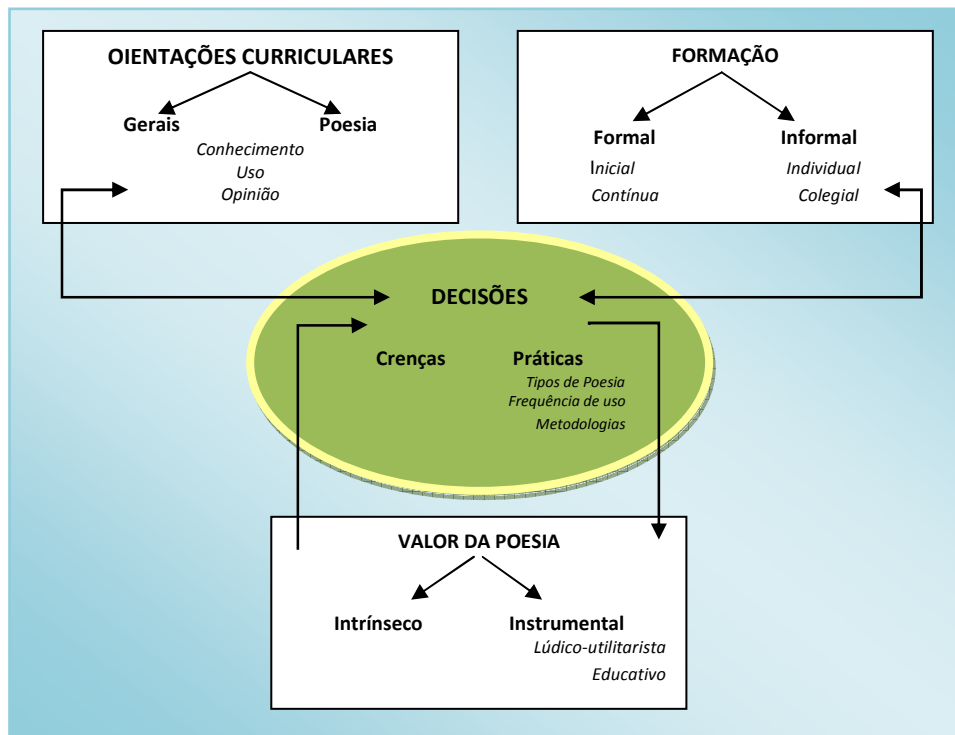


Figura 3 – Objectivos do estudo

Instrumentos

Para concretizarmos a 2.^a fase da investigação, delineámos uma escala tipo Likert, dadas as possibilidades de análise pormenorizada e estruturada que este tipo de instrumento proporciona. A tarefa de preparação da escala implicou a concretização de diversos passos complementares que aqui enunciamos resumidamente: ilustração das quatro categorias referidas com itens representativos, análise dos itens por júris, elaboração da escala propriamente dita, da qual constam uma folha de rosto (com a apresentação da investigação, a recolha de dados de identificação e as instruções de preenchimento) e duas folhas da escala, em grelha específica.

A escala completa contém 53 itens, distribuídos por quatro categorias e oito subcategorias (cf. Anexo IV).

A primeira categoria – *Orientações Curriculares* – reporta-se à percepção das Orientações Curriculares relativas ao ano de escolaridade que o professor lecciona, subdividindo-se em duas subcategorias: uma, relativa à “percepção do conhecimento e uso do *Currículo Nacional do Ensino Básico* e do *Programa de Língua Portuguesa*”, a que correspondem 7 itens (itens 2, 12, 31, 7, 49, 21 e 10); outra, relativa à percepção da poesia nas Orientações Curriculares relativas à poesia, a que correspondem 8 itens (itens 24, 16, 51, 5, 38, 18, 32 e 43).

A segunda categoria – *Decisões do professor* – reporta-se à “percepção das decisões e crenças do professor relativamente ao ensino da poesia e práticas pedagógico-didáticas”, subdividindo-se em duas subcategorias: uma, relativa às crenças dos professores, a que correspondem 4 itens (1, 35, 46 e 14); outra, relativa às práticas pedagógico-didáticas, a que correspondem 11 itens (36, 48, 8, 29, 42, 19, 53, 4, 39, 28 e 17).

A terceira categoria – *Formação dos professores* – reporta-se à “percepção da preparação que os professores julgam ter recebido para o ensino da poesia”, subdividindo-se em duas subcategorias: uma, relativa à formação de carácter formal, a que correspondem 7 itens (itens 45, 6, 26, 50, 30, 11 e 40); outra, relativa à formação de carácter informal, a que correspondem 3 itens (itens 22, 34 e 15).

Por fim, a quarta categoria – *Valor da poesia* – reporta-se “à percepção do valor que os professores atribuem à poesia”, subdividindo-se em duas subcategorias: uma, relativa ao valor intrínseco da poesia, a que correspondem 3 itens (23, 27 e 9); outra, relativa ao valor

instrumental da poesia, a que correspondem 10 itens (41, 20, 44, 3 – valor lúdico-utilitarista; 47, 33, 13, 52, 25 e 37 – valor educativo).

Procedimentos

Para alcançar o esclarecimento dos objectivos enunciados, procurámos inventariar a caracterização das decisões docentes relativas ao ensino da poesia.

Esta fase concretizou-se, num primeiro momento, no apuramento de dados, através da escala previamente construída, com vista à caracterização das decisões docentes respeitantes à integração da poesia nas suas práticas de ensino. Tal caracterização fez-se a partir da identificação das **percepções** que os professores têm das Orientações Curriculares, das **decisões** que tomam para concretizar essas orientações e da **preparação** que referem ter neste domínio.

Num segundo momento, estudámos, através de procedimentos estatísticos adequados, as relações que as referidas variáveis estabelecem entre si.

A recolha dos dados fez-se nas reuniões dos Conselhos de Docentes das Escolas Básicas dos Agrupamentos.

Amostra

A amostra total foi constituída por 205 sujeitos (N=205), sendo 21 sujeitos do sexo masculino (n=21; 10,2%) e 184 sujeitos do sexo feminino (n= 184; 89,8%) (cf. Quadro IV).

Quadro IV – Género dos sujeitos

Sexo	n	%
Masculino	21	10,2
Feminino	184	89,8
Total	205	100,0

Dos 205 sujeitos, 19 (9,3%) leccionavam em escolas privadas e 186 (90,7%) em escolas públicas (cf. Quadro V).

Quadro V - Tipo de escola

Tipo de escola	n	%
Privada	19	9,3
Pública	186	90,7
Total	205	100,0

A distribuição dos sujeitos por anos de escolaridade é aproximada, repartindo-se do seguinte modo: 59 (28,8%) leccionavam o 1.º ano de escolaridade, 59 (28,8%), o 2.º ano, 39 (19,0%), o 3.º ano e 48 (23,4%), o 4.º ano (cf. Quadro VI).

Quadro VI - Ano de escolaridade leccionado

Ano de Escolaridade	n	%
1º ano	59	28,8
2º ano	59	28,8
3º ano	39	19,0
4º ano	48	23,4
Total	205	100,0

A maior parte dos sujeitos concluiu a sua formação inicial na década de 1970 (sobretudo nos anos de 1975, 1976 e 1978), sendo de registar igualmente um elevado número na década de 1980 (1985, 1986, 1987) e um acréscimo já na primeira década do séc. XXI (de 2000 a 2004).

Resultados

Os resultados da análise das características do instrumento de medida utilizado no que toca à consistência interna, mostra uma boa consistência interna (cf. Quadro VII).

Quadro VII - Consistência Interna da Escala

Cronbach's Alpha	N.º Items
,884	53

A escala tipo Likert enquadra uma variação entre 1 e 5, sendo que diante de cada afirmação da mesma: 1 significa “discordo totalmente”, 2, “discordo”, 3, “não concordo nem discordo”, 4, “concordo”, 5, “concordo totalmente”.

Análise descritiva

De seguida, passamos a apresentar a análise descritiva dos resultados relativamente a cada item:

A - Percepção do grau de conhecimento, uso (recurso) e opinião acerca das Orientações Curriculares em geral

A percepção do grau de *conhecimento* das Orientações Curriculares que os sujeitos dizem ter é elevada (4,27), já que se enquadra no intervalo 4 da escala tipo likert (cf. Quadro VIII).

Quadro VIII - Percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares

	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
Percepção das Orientações Curriculares (Conhecimento)	205	1,00	5,00	4,2707	,64064

A percepção da *opinião* acerca das Orientações Curriculares que os sujeitos dizem ter é menos elevada (média=3,43), situando-se na zona neutra de não concordância nem discordância opinativa sobre as mesmas (cf. Quadro IX).

Quadro IX - Percepção da opinião acerca das Orientações Curriculares

	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
Percepção das Orientações Curriculares (Opinião)	205	1,00	5,00	3,4341	,71008

A percepção do *uso* (recurso) às Orientações Curriculares que os sujeitos dizem ter é menos elevada que o conhecimento, mas mais elevada que a opinião (média=3,68), não fugindo, todavia, da zona de neutralidade (cf. Quadro X).

Quadro X - Percepção do uso/recurso às Orientações Curriculares

	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
Percepção das Orientações Curriculares (Recurso)	205	1,00	5,00	3,6829	,51741

Entre os três constructos (conhecimento, opinião e uso) subsiste uma percepção superior relativamente ao *conhecimento*.

Análise inferencial

Avaliar a relação das variáveis descritas (grau de *conhecimento*, *opinião* e *uso* das Orientações Curriculares) reclama o uso da Correlação de Pearson (r) com a intenção de comparar e relacionar as variáveis considerando como diferenças estatisticamente significativas as diferenças com um nível de significância inferior (p) a 0,05.

Assim, quando se compara o grau de *conhecimento* (média=4,27) das Orientações Curriculares com o *uso* (recurso) que delas fazem (média=3,68), constata-se que o grau de conhecimento é superior ao uso. Com efeito, os professores dizem conhecer as Orientações Curriculares, mas, apesar disso, percebem que as usam pouco na sua actividade docente (cf. Quadro XI).

Quadro XI – Comparação das médias da percepção do grau de conhecimento com a percepção do uso das Orientações Curriculares

	n	Média	D.P.
Conhecimento das Orientações	205	4,27	,641
Uso das Orientações	205	3,68	,517

Como se pode observar, existe uma relação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de sustentar que quanto mais *conhecimento* se tem das Orientações Curriculares, maior o *uso* que se faz das mesmas (cf. Quadro XII).

Quadro XII – Relação da percepção do grau de conhecimento com a percepção do uso das Orientações Curriculares

		Uso das Orientações
Conhecimento das Orientações	r	,236 (**)
	p	,001
	N	205

** p< 0.01

Quando se compara o grau de *conhecimento* (média=4,27) das Orientações Curriculares com a *opinião* que delas referem ter (média=3,43), constata-se igualmente que o grau de conhecimento é superior à opinião. Ou seja, os professores têm a percepção de um elevado grau de conhecimento das Orientações Curriculares, não correspondendo similar percepção da opinião sobre as mesmas (cf. Quadro XIII).

Quadro XIII – Comparação da percepção do grau de conhecimento com a percepção da opinião das Orientações Curriculares

	n	Média	D.P.
Conhecimento das Orientações	205	4,27	,641
Opinião das Orientações	205	3,43	,710

A relação entre as duas variáveis evidencia uma relação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de admitir que quanto mais *conhecimento* se tem das Orientações Curriculares, maior *opinião* tenho das mesmas (cf. Quadro XIV).

Quadro XIV – Relação da percepção do grau de conhecimento com a percepção do uso das Orientações Curriculares

		Uso das Orientações
Conhecimento das Orientações	r	,330 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

Quando se compara a *opinião* sobre as Orientações Curriculares (média=3,43) e o *uso* (recurso) que delas referem fazer (média=3,68), verifica-se que a percepção do *uso* é ligeiramente superior à percepção da *opinião*. Daqui pode inferir-se que os professores não se questionam sobre as Orientações Curriculares ou não as problematizam, não “construindo” uma opinião sobre as mesmas, mas simplesmente conhecendo-as (em elevado grau) e usando-as (em grau menos elevado) (cf. Quadro XV).

Quadro XV – Comparação da percepção da opinião das Orientações Curriculares com a percepção do seu uso

	n	Média	D.P.
Opinião das Orientações	205	3,43	,710
Uso das Orientações	205	3,68	,517

A relação entre as duas variáveis em análise manifesta uma relação significativa do ponto de vista estatístico, sendo sustentável que quanto mais *opinião* se tem das Orientações Curriculares, maior o *uso* que se faz das mesmas (cf. Quadro XVI).

Quadro XVI – Relação da percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares com a percepção do seu uso

		Uso das Orientações
Opinião das Orientações	r	,399 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

Em síntese, a percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares é superior ao *uso* e à *opinião* sobre as mesmas e esta é inferior ao uso. Daqui decorre que do *conhecimento* destas Orientações não resulta um maior e mais consciente *uso*; não é mais elevado porque *conhecimento* e *uso* não se equivalem; não é mais consciente porque o *uso* não equivale ou coincide com a *opinião*.

B - Percepção do grau de conhecimento, uso (recurso) e opinião acerca das Orientações Curriculares relativamente à poesia.

Do *conhecimento*, *uso* (recurso) e *opinião* das Orientações Curriculares em geral, passamos agora à análise das mesmas variáveis mas no que toca às Orientações Curriculares relativas à poesia.

Análise descritiva

A percepção do grau de *conhecimento* das Orientações Curriculares relativas à poesia que os sujeitos dizem ter é neutra (média=3,5). A maioria dos entrevistados diz que a sua percepção sobre a poesia nas Orientações Curriculares é de não concordância nem discordância. Ou seja, ao elevado grau do conhecimento das Orientações Curriculares em geral não corresponde um similar conhecimento das mesmas no que toca ao texto poético (cf. Quadro XVII).

Quadro XVII - Percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares relativas à poesia

	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
Conhecimento das Orientações	205	2,00	5,00	3,53	,700

A percepção da *opinião* acerca das Orientações Curriculares relativas à poesia que os sujeitos dizem ter é ainda menos elevada (média=3,21), situando-se na zona neutra de não concordância nem discordância opinativa sobre as mesmas. Aqui a comparação com o conhecimento das Orientações Curriculares em geral é similar (cf. Quadro XVIII).

Quadro XVIII - Percepção da opinião acerca das Orientações Curriculares relativas à poesia

	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
Opinião sobre as Orientações	205	1,00	5,00	3,21	,641

A percepção do *uso* (recurso) às Orientações Curriculares relativas à poesia (média=3,36) que os sujeitos dizem fazer é menos elevada que o *conhecimento* (média=3,53),

mas mais elevada que a opinião (média=3,21), não fugindo, todavia, da zona de neutralidade (cf. Quadro XIX).

Quadro XIX - Percepção do uso das Orientações Curriculares relativas à poesia

	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
Recurso às Orientações	205	1,00	5,00	3,36	,814

Apesar de alguma diferença, sobretudo ao nível do grau de conhecimento, a tendência das percepções das Orientações Curriculares relativas à poesia vai no mesmo sentido das Orientações Curriculares em geral.

Análise inferencial

Quando se comparam e relacionam as variáveis descritas (grau de *conhecimento*, *opinião* e *uso* das Orientações Curriculares) relativas à poesia, existem algumas diferenças, que importa analisar.

O grau de *conhecimento* das Orientações Curriculares relativas à poesia (média=3,53) é ligeiramente superior ao *uso* (recurso) que delas fazem (média=3,36). Ou seja, os professores têm a percepção de conhecer as Orientações Curriculares sobre a poesia sem que daí se possa aferir uma relação directa entre o conhecimento e o uso (cf. Quadro XX).

Quadro XX - Comparação da percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares relativas à poesia e da percepção do seu uso

	n	Média	D.P.
Conhecimento das Orientações relativas à poesia	205	3,53	,700
Uso das Orientações relativas à poesia	205	3,36	,814

Como se pode observar, subsiste uma relação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de admitir que quanto mais *conhecimento* se tem das Orientações Curriculares relativas à poesia, maior o *uso* que se faz das mesmas (cf. Quadro XXI).

Quadro XXI – Relação da percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares relativas à poesia e da percepção do seu uso

		Uso das Orientações relativas à poesia
Conhecimento das Orientações relativas à poesia	r	,399 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

O grau de *conhecimento* das Orientações Curriculares relativas à poesia (média=3,53) é superior à *opinião* que delas se tem (média=3,21), sendo esta inferior ao uso (recurso) das mesmas. Mais uma vez se constata que os professores, no que toca à *opinião*, têm a percepção de não ter ou não ser importante manifestar uma *opinião* sobre as Orientações Curriculares (cf. Quadro XXII).

Quadro XXII – Comparação da percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares relativas à poesia com a percepção da *opinião* que delas se tem

	n	Média	D.P.
Conhecimento das Orientações relativas à poesia	205	3,53	,700
<i>Opinião</i> das Orientações relativas à poesia	205	3,21	,640

A observação da relação entre as variáveis permite-nos constatar uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de sustentar que quanto mais *conhecimento* se tem das Orientações Curriculares relativas à poesia, maior será a *opinião* acerca das mesmas (cf. Quadro XXII).

Quadro XXIII – Relação da percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares relativas à poesia com a percepção da *opinião* que delas se tem

		<i>Opinião</i> sobre as Orientações relativas à poesia
Conhecimento das Orientações relativas à poesia	r	,538 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

O *uso* (recurso) às Orientações Curriculares relativas à poesia (média=3,36) é ligeiramente superior à *opinião* que delas têm (média=3,21). A tendência comparativa, verificada relativamente às Orientações Curriculares em geral, mantém-se no que diz respeito às Orientações Curriculares relativas à poesia (cf. Quadro XXIV).

Quadro XXIV – Comparação da percepção do grau de conhecimento das Orientações Curriculares relativas à poesia com a percepção do uso que delas se faz

	n	Média	D.P.
Opinião das Orientações relativas à poesia	205	3,21	,640
Uso das Orientações relativas à poesia	205	3,36	,814

A análise da relação entre as variáveis mostra uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de admitir que quanto mais *uso* se faz das Orientações Curriculares no ensino da poesia, maior será a *opinião* acerca das mesmas (cf. Quadro XXV).

Quadro XXV – Comparação da percepção da opinião das Orientações Curriculares relativas à poesia com a percepção do uso que delas se faz

		Uso das Orientações relativas à poesia
Opinião das Orientações relativas à poesia	r	,402 (**)
	P	,000
	N	205

** p< 0.01

Em síntese, a análise dos dados permite-nos concluir que os professores têm a percepção de que conhecem as Orientações Curriculares, sejam as gerais, sejam as relativas à poesia, mas não fazem uso delas, nem manifestam opinião sobre as mesmas. Este aspecto pode ser determinante para a configuração das decisões docentes relativas ao texto poético, porque nos indica que as decisões docentes não são tomadas pela falta de conhecimento.

C - O valor da poesia

A percepção do valor que os professores atribuem à poesia, bem como à comparação e relação entre as diferentes variáveis de valor é relevante para compreender as atitudes docentes relativas à poesia.

Análise descritiva

De um modo geral, os professores atribuem valor à poesia. Todavia, quando se discriminam os diversos tipos de valor a valoração é diversa.

Assim, os professores atribuem à poesia um elevado *valor intrínseco* (média= 3,83), sendo que dos 6 itens da escala sobre o valor intrínseco da poesia (itens 47, 33, 13, 52, 25, 37) a opinião média situa-se no nível neutro, mas aproximando-se da concordância. De facto, nenhum dos sujeitos refere discordar totalmente com as afirmações dos mesmos itens relativos ao valor intrínseco da poesia (cf. Quadro XXVI).

Quadro XXVI – Percepção do valor intrínseco da poesia

	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
Valor intrínseco da poesia	205	2,00	5,00	3,83	,704

O valor *lúdico-utilitarista* que os professores atribuem à poesia é superior (média=4,20), situando-se na esfera da concordância generalizada. Também aqui ninguém refere “discordar totalmente” com os 4 itens (41, 20, 44, 3) relativos ao valor lúdico-utilitarista da poesia (cf. Quadro XXVII).

Quadro XXVII – Percepção do valor lúdico-utilitarista e do valor educativo da poesia

	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
Valor ludico utilitarista	205	2,00	5,00	4,2012	,52749
Valor educativo	205	2,00	5,00	4,3472	,50428

O *valor educativo* da poesia é o mais elevado (média=4,34), não havendo nenhum sujeito que “discorde totalmente” dos 6 itens (47, 33, 13, 52, 25, 37) deste apartado.

Análise inferencial

Quando se comparam e relacionam as variáveis descritas (valor *intrínseco*, valor *lúdico-utilitarista* e valor *educativo*) relativas à poesia, existem algumas diferenças, que importa analisar.

O valor *lúdico-utilitarista* (média=4,20) da poesia é significativamente superior ao *valor intrínseco* (média=3,83). A maioria dos professores percepção o valor da poesia, não tanto a partir dos atributos e características que lhe são próprias e específicas, mas a partir do seu uso, a partir daquilo para que serve ou das actividades que potencia e possibilita (cf. Quadro XXVIII).

Quadro XXVIII - Comparação da percepção do valor lúdico-utilitarista com a percepção do valor intrínseco da poesia

	n	Média	D.P.
Valor lúdico-utilitarista	205	4,20	,527
Valor intrínseco	205	3,83	,704

Observando a relação entre as variáveis, existe uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de admitir que quanto mais conhecimento se tem do *valor intrínseco* da poesia, maior o *valor lúdico* que se lhe atribui (cf. Quadro XXIX).

Quadro XXIX - Relação da percepção do valor lúdico-utilitarista com a percepção do valor intrínseco da poesia

		Valor intrínseco
Valor lúdico-utilitarista	r	,780 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

A diferença torna-se maior quando se compara o *valor educativo* (média=4,35) com o *valor intrínseco* (média=3,83). Isto significa que os professores percepção como importantes as dimensões educativas da poesia (como a compreensão, o sentido estético, a sensibilidade afectiva e relacional, a comunicação oral e escrita, a criatividade, o gosto pela leitura), e não tanto as dimensões específicas e inerentes ao texto poético (cf. Quadro XXX).

Quadro XXX – Comparação da percepção do valor intrínseco com a percepção do valor educativo da poesia

	n	Média	D.P.
Valor intrínseco	205	3,83	,704
Valor educativo	205	4,35	,504

Analisando a relação entre as variáveis, existe uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de sustentar que quanto mais conhecimento se tem do *valor intrínseco* da poesia, maior o seu *valor educativo* (cf. Quadro XXXI).

Quadro XXXI – Relação da percepção do valor intrínseco com a percepção do valor educativo da poesia

		Valor educativo
Valor lúdico-utilitarista	r	1,000 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

A comparação o *valor educativo* (média=4,35) e o *valor lúdico-utilitarista* (média=4,20), mostra que os professores percebem, contrariamente ao que insinuam as Orientações Curriculares, que a poesia vale mais pelo valor educativo que possui do que pelo valor lúdico e utilitarista que possibilita (cf. Quadro XXXII).

Quadro XXXII – Comparação da percepção do valor educativo com a percepção do valor lúdico-utilitarista da poesia

	n	Média	D.P.
Valor educativo	205	4,35	,504
Valor lúdico-utilitarista	205	4,20	,527

Pondo em evidência a relação entre as variáveis, existe uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de admitir que quanto mais conhecimento se tem do *valor educativo* da poesia, maior o seu *valor lúdico-utilitarista* (cf. Quadro XXXIII).

Quadro XXXIII – Relação da percepção do valor educativo com a percepção do valor lúdico-utilitarista da poesia

		Valor lúdico-utilitarista
Valor educativo	r	,780 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

D - Formação para o ensino da poesia

A percepção da formação inicial ou contínua que os professores tiveram, bem como a comparação entre os diferentes tipos de formação é relevante para compreender as atitudes docentes relativas à poesia.

Análise descritiva

A maior parte dos professores inquiridos tem a percepção de que não aprendeu, na sua formação inicial, a explorar o texto poético.

No que diz respeito à formação contínua, a percepção é semelhante, com a diferença de que nenhum professor referiu ter frequentado ou participado em alguma acção de formação onde aprendesse a explorar a poesia; nenhum referiu ainda que percepcionava que as suas práticas de ensino não beneficiariam se recebesse formação para trabalhar a poesia (cf. Quadro XXXIV).

Quadro XXXIV - Comparação da percepção da formação inicial com a percepção da formação contínua para o ensino da poesia

	N	Mínimo	Maximo	Média	D.P.
Formação inicial	205	1,00	5,00	2,54	,631
Formação contínua	205	2,00	5,00	2,93	,759

No que concerne ao tipo de formação de carácter informal, a formação individual ou auto-formação (por iniciativa própria e com a prática docente) é superior (média=3,85) à formação colegial, com colegas e trabalhos de grupo (média=3,06). Os valores mais elevados são obtidos nas variáveis que referem o carácter individual da auto-formação, onde a parte curricular não é proporcionada (cf. Quadro XXXV).

Quadro XXXV - Comparação da percepção da formação individual com a percepção da formação colegial para o ensino da poesia

	N	Mínimo	Maximo	Média	D.P.
Formação individual	205	2,00	5,00	3,85	,664
Formação colegial	205	1,00	5,00	3,06	,993

E - Decisões docentes relativamente ao ensino da poesia

As decisões docentes relativamente à poesia obrigam-nos a identificar: (a) algumas razões que os professores invocam para recorrer à poesia na sua prática pedagógica, (b) os tipos de poesia a que dizem recorrer, (c) a frequência com que o fazem e (d) as metodologias que dizem utilizar na exploração da poesia.

Razões para recorrer à poesia

As razões apontadas pelos professores para recorrer à poesia, sobretudo nos itens relativos ao gosto pessoal do professor, ao gosto dos alunos e ao facto deste ser um tipo de texto indicado pelo *Programa de Língua Portuguesa*, os valores são aproximados e similares, situando-se na zona de neutralidade (onde se afirma a não concordância nem discordância com as afirmações). Ainda assim, e nestes itens, o gosto pessoal do professor (média=3,86) e o gosto dos alunos pela poesia (média=3,82) apresentam valores próximos da concordância em contraste com o facto de ser um tipo de texto indicado pelo *Programa de Língua Portuguesa* (média = 3,38).

O valor mais elevado, manifestando a concordância dos professores, prende-se com a percepção de que a poesia contribui para o desenvolvimento dos alunos (média = 4,26). Este dado coincide (e articula-se) com o valor educativo que os professores atribuem à poesia (cf. Quadro XXXVI).

Quadro XXXVI - Percepção das razões para recorrer à poesia

	N	Mínimo	Maximo	Média	D.P.
Gosto de poesia	205	1,00	5,00	3,86	,881
Bom para o desenvolvimento	205	2,00	5,00	4,26	,662
Alunos gostam de poesia	205	1,00	5,00	3,82	,779
Texto indicado	205	1,00	5,00	3,38	,966

Tipos de poesia

No que diz respeito aos tipos de poesia a que os professores dizem recorrer, o valor mais alto é o daqueles que dizem explorar vários tipos de texto poético com os seus alunos (média=4,02), sendo que o valor se reduz quando se questiona sobre o trabalho com os tipos de poesia indicados pelo *Programa de Língua Portuguesa* (média=3,60) (cf. Quadro XXXVII).

Quadro XXXVII - Comparação da percepção do uso dos vários tipos de poesia com a percepção do uso dos tipos de poesia indicados pelo Programa de Língua Portuguesa

	N	Mínimo	Maximo	Média	D.P.
Vários tipos de poesia	205	2,00	5,00	4,02	,660
Tipos de poesia indicados pelo PLP	205	1,00	5,00	3,60	,795

A comparação dos valores destas duas variáveis indica-nos que os professores não sabem com exactidão quais os tipos de poesia que o *Programa de Língua Portuguesa* apresenta, uma vez que a maior parte deles exploram vários tipos de poesia com os seus alunos (cf. Quadro XXXVIII).

Quadro XXXVIII - Percepção do uso dos vários tipos de poesia

	N	Minimum	Maximum	Média	D.P.
Uso dos tipos de poesia	205	3,00	5,00	3,81	,542

Frequência no recurso à poesia

A frequência com que os professores recorrem ao texto poético é regular, sem que isso signifique ou implique uma regularidade definida. Com efeito, comparados os valores de cada item, evidencia-se que um número elevado de professores refere recorrer à poesia com regularidade, ao longo de todo o ano (média=3,73), enquanto um número menor diz só recorrer à poesia em ocasiões especiais, como no Natal, Dia da Crianças e outras efemérides (média=2,08). O número daqueles que afirmam recorrer à poesia quando este tipo de texto surge no Manual de Língua Portuguesa é também significativo (média=3,01). Cruzados estes dados, impõe-se concluir que os professores recorrem à poesia com alguma regularidade, ao longo do ano lectivo, seja em razão de ocasiões especiais, seja em razão do Manual, seja por outras razões (cf. Quadro XXXIX).

Quadro XXXIX – Comparação da percepção das razões para o recurso à poesia

	N	Minimum	Maximum	Média	D.P.
Frequência do recurso à poesia	205	2,00	4,00	2,94	,51538
Recurso regular ao longo do ano	205	1,00	5,00	3,73	,924
Recurso em ocasiões especiais	205	1,00	5,00	2,08	,910
Recurso indicado pelo Manual	205	1,00	5,00	3,01	1,127

Metodologias utilizadas na exploração da poesia.

A utilização de metodologias para a exploração da poesia é algo de que os professores não têm uma percepção clara ou elevada. A média das metodologias utilizadas (média=3,86) é elevada, apesar de se situar ainda na zona neutra de não concordância nem discordância com a generalidade das metodologias passíveis de recurso quando se explora o texto poético. A análise parcelar das várias metodologias vai no mesmo sentido.

Assim, quando se questiona sobre a percepção do uso de diversas metodologias para o trabalho da poesia com os alunos (item 19 da escala), a média evidencia a percepção da utilização generalizada (média=3,86), ainda que não inteiramente consciente ou específica. (cf. Quadro XL).

Quadro XL – Percepção das metodologias utilizadas para explorar a poesia

	N	Mínimo	Maximo	Média	D.P.
Metodologias	205	2,00	5,00	3,8610	,52735

Valor similar, embora ligeiramente superior, é o da percepção do uso de metodologias de leitura (média=3,98). Este valor indicia que esta é uma metodologia de que os professores têm uma percepção significativa. A percepção das metodologias de escrita (média=3,85), sendo inferior à percepção das metodologias de leitura, apresenta um valor que indicia uma utilização ainda significativa desta metodologia. Os valores descem ligeiramente quando a percepção é relativa às metodologias de expressão plástica (média=3,58) e de expressão dramática (média=3,76). Apesar da percepção da utilização de metodologias específicas não ser elevada, é significativamente maior a percepção do esforço de adaptação das metodologias utilizadas ao desenvolvimento dos respectivos alunos (média=4,09) (cf. Quadro XLI).

Quadro XLI – Percepção do uso das metodologias na exploração da poesia

	N	Minimo	Maximo	Média	D.P.
Metodologias de leitura	205	1,00	5,00	3,98	,750
Metodologias de expressão dramática	205	1,00	5,00	3,76	,863
Metodologias diversas	205	2,00	5,00	3,91	,709
Metodologias de expressão plástica	205	1,00	5,00	3,58	,950
Metodologias de escrita	205	1,00	5,00	3,85	,677
Metodologias adaptadas aos alunos	205	1,00	5,00	4,09	,680

F - Percepção do grau de conhecimento, uso (recurso) e opinião das Orientações Curriculares e decisões docentes

Neste tópico, a percepção do grau de *conhecimento, uso (recurso) e opinião* das Orientações Curriculares compara-se com as *decisões docentes*, a dois níveis distintos: as crenças dos docentes, por um lado, entendidas estas como o conjunto de razões pelas quais os professores referem recorrer ao texto poético no seu ensino, e as práticas pedagógicas, por outro.

Análise inferencial

Quando se compara a percepção do grau das *decisões docentes* no ensino da poesia com o *valor lúdico-utilitarista* da poesia, constata-se que o grau de decisão (média=3,66) é inferior ao valor lúdico (média=4,20) (cf. Quadro XLII).

Quadro XLII – Comparação da percepção das decisões dos professores com a percepção do valor lúdico-utilitarista da poesia

	n	Média	D.P.
Decisões dos professores	205	3,66	,372
Valor lúdico-utilitarista	205	4,20	,527

A relação entre as variáveis evidencia uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo sustentável que quanto mais conhecimento se tem do *valor lúdico-utilitarista* da poesia, maiores as decisões dos professores (cf. Quadro XLIII).

Quadro XLIII – Relação da percepção do valor educativo com a percepção do valor lúdico-utilitarista da poesia

		Valor lúdico-utilitarista
Decisões dos professores	r	,597 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

O grau de *conhecimento* (média=4,27) é superior às *crenças docentes* (média=3,83). Esta diferença indica que as *decisões docentes* no uso (recurso), frequência e metodologias utilizadas no ensino da poesia derivam mais do conhecimento que de razões de gosto pessoal do professor, da consideração de que a poesia contribui para o desenvolvimento dos alunos ou até da experiência de que os alunos gostam deste tipo de texto (cf. Quadro XLIV).

Quadro XLIV - Comparação da percepção do conhecimento das Orientações Curriculares com a percepção das crenças dos professores

	n	Média	D.P.
Conhecimento das Orientações	205	4,27	,641
Crença dos professores	205	3,83	,543

A observação da relação entre as variáveis mostra uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de admitir que quanto mais *conhecimento* se tem das orientações curriculares, maior a *crença do docente* (cf. Quadro XLV).

Quadro XLV – Relação da percepção do conhecimento das Orientações Curriculares com a percepção das crenças dos professores

		Conhecimentos das Orientações Curriculares
Crenças dos professores	r	,264 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

O grau de *conhecimento* (média=4,27) é superior às *práticas pedagógicas* (média=3,60), em geral. Esta diferença demonstra que não é o conhecimento que orienta as práticas

pedagógicas do uso (recurso), frequência e metodologias utilizadas no ensino da poesia (cf. Quadro XLVI).

Quadro XLVI - Comparação da percepção do conhecimento das Orientações Curriculares com a percepção das práticas pedagógico-didáticas

	n	Média	D.P.
Conhecimento das Orientações	205	4,27	,641
Práticas pedagógicas	205	3,60	,379

Estabelecendo a relação entre as variáveis existe uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo estimável que quanto mais *conhecimento* se tem das orientações curriculares, maior as *práticas pedagógicas* (cf. Quadro XLVII).

Quadro XLVII - Relação da percepção do conhecimento das Orientações Curriculares com a percepção das práticas pedagógico-didáticas

		Práticas Pedagógicas
Conhecimento das Orientações Curriculares	r	,347 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

De entre as práticas pedagógicas, o *uso* (média=3,68), comparado com as *decisões docentes* (média=3,66), mostra que não é o uso das Orientações Curriculares relativas à poesia que orienta as decisões docentes no ensino da mesma. A exploração de vários tipos de poesia com os alunos ou mesmo a exploração dos tipos de poesia indicados pelo *Programa de Língua Portuguesa* não é determinada pelo uso das Orientações Curriculares relativas à poesia (cf. Quadro XLVIII).

Quadro XLVIII - Comparação da percepção do recurso às Orientações Curriculares com a percepção das decisões dos professores

	n	Média	D.P.
Uso das Orientações	205	3,68	,517
Decisões dos professores	205	3,66	,372

Ao invés, as *crenças* ou razões do uso da poesia (média=3,83) são superiores ao *uso* das Orientações Curriculares no ensino da poesia (média=3,68), o que demonstra que o recurso à poesia encontra a sua razão fundamental nas crenças docentes e não no uso (cf. Quadro XLIX).

Quadro XLIX - Comparação da percepção do recurso às Orientações Curriculares com a percepção das crenças dos professores

	n	Média	D.P.
Uso das Orientações	205	3,68	,517
Crenças dos professores	205	3,83	,543

A percepção do *uso* das Orientações Curriculares (média=3,68), comparadas com as *práticas didáticas* (média 3,60), mostra que as decisões docentes no ensino da poesia derivam mais do uso que das práticas didáticas (cf. Quadro L).

Quadro L - Comparação da percepção do recurso às Orientações Curriculares com a percepção das práticas pedagógico-didáticas

	n	Média	D.P.
Práticas pedagógicas	205	3,60	,379
Uso das Orientações	205	3,68	,517

A relação entre as variáveis manifesta uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de admitir que quanto mais *conhecimento* se tem das orientações curriculares, maior as *práticas pedagógicas* (cf. Quadro LI).

Quadro LI - Relação da percepção do recurso às Orientações Curriculares com a percepção das práticas pedagógico-didáticas

		Práticas Pedagógicas
Uso das Orientações Curriculares	r	,244 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

A comparação da *opinião* que os professores têm das Orientações Curriculares (média=3,43) com as *decisões docentes* (média=3,72) em geral, evidencia que as decisões docentes no ensino da poesia não dependem da opinião dos docentes acerca das mesmas (cf. Quadro LII).

Quadro LII - Comparação da percepção da opinião sobre as Orientações Curriculares com a percepção das decisões dos professores

	n	Média	D.P.
Opinião sobre as Orientações	205	3,43	,710
Decisões dos professores	205	3,72	,402

A comparação da *opinião* que os professores têm das Orientações Curriculares (média=3,43) com as *crenças dos docentes* (média=3,83) em geral, evidencia que as crenças dos professores influenciam as decisões docentes no ensino da poesia (cf. Quadro LIII).

Quadro LIII - Comparação da percepção da opinião sobre as Orientações Curriculares com a percepção das crenças dos professores

	n	Média	D.P.
Opinião sobre as Orientações	205	3,43	,710
Crenças dos professores	205	3,83	,543

A relação observada entre as variáveis evidencia uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de estimar que quanto mais *conhecimento* se tem das orientações curriculares, maior as *crenças dos professores* (cf. Quadro LIV).

Quadro LIV - Relação da percepção da opinião sobre as Orientações Curriculares com a percepção das crenças dos professores

		Orientações Curriculares
Crenças dos professores	r	,206 (**)
	p	,003
	N	205

** p< 0.01

A comparação da *opinião* que os professores têm das Orientações Curriculares (média=3,43) com as *práticas pedagógicas* (média=3,60) em geral, mostra que as práticas pedagógicas relativas à poesia não são determinadas pela opinião dos professores acerca das mesmas, não havendo uma relação significativa entre estas variáveis (cf. Quadro LV).

Quadro LV - Comparação da percepção da opinião sobre as Orientações Curriculares com a percepção das práticas pedagógico-didáticas

	n	Média	D.P.
Práticas pedagógicas	205	3,60	,379
Opinião sobre as Orientações	205	3,43	,710

G - Percepção da formação e decisões docentes

A comparação entre a *formação* e as *decisões docentes*, em geral, apresenta uma média em que os valores situam-se no mesmo nível, sendo que as decisões docentes apresentam um valor ligeiramente maior. Daqui se infere a diferença entre a formação recebida (média=3,01) e as decisões docentes (média=3,66). Ou seja, os professores têm a percepção de que as suas decisões docentes, no que toca à poesia, não se relacionam directamente com a sua formação profissional (inicial ou contínua) (cf. Quadro LVI).

Quadro LVI - Comparação da percepção da formação de professores com a percepção das decisões relativas à poesia

	n	Média	D.P.
Decisões dos professores	205	3,66	,372
Formação de professores	205	3,01	,529

A comparação das percepções docentes sobre a *formação inicial* com as *decisões docentes* relativas ao ensino da poesia mostra que o valor das decisões docentes (média=3,66) é superior à percepção da formação inicial (média=2,54) relativa ao texto poético. Há, assim, uma relação estatisticamente significativa, sendo real a diferença entre as duas variáveis. Daqui se infere que os professores percebem que as suas decisões docentes relativas ao ensino da poesia não dependem da sua formação inicial, uma vez que esta é percebida como não existente (cf. Quadro LVII).

Quadro LVII - Comparação da percepção da formação inicial de professores com a percepção das decisões relativas à poesia

	n	Média	D.P.
Decisões dos professores	205	3,66	,372
Formação inicial	205	2,54	,631

A comparação das percepções docentes sobre a *formação contínua* com as *decisões docentes* relativas ao ensino da poesia mostra que o valor das decisões docentes (média=3,72) é superior à formação contínua (média=2,93) relativa ao texto poético, sendo todavia um pouco mais elevada a relação entre uma e outra. Os professores têm a percepção de que as suas decisões docentes relativas ao ensino da poesia não dependem da sua formação contínua (média=2,93), apesar de ligeiramente superior à formação inicial (média=2,54) (cf. Quadro LVIII).

Quadro LVIII - Comparação da percepção das decisões relativas à poesia com a percepção da formação contínua dos professores

	n	Média	D.P.
Decisões dos professores	205	3,66	,372
Formação contínua	205	2,93	,759

A comparação das percepções docentes sobre a *formação individual* ou auto-formação com as *decisões docentes* relativas ao ensino da poesia mostra que os professores percebem que as suas decisões (média=3,66), no que toca ao ensino da poesia, dependem da sua formação individual (média=3,86) (cf. Quadro LIX).

Quadro LIX - Comparação da percepção das decisões relativas à poesia com a percepção da formação individual dos professores

	n	Média	D.P.
Decisões dos professores	205	3,66	,372
Formação individual	205	3,86	,664

A comparação das percepções sobre a *formação colegial* em que os professores estiveram envolvidos (sobretudo no trabalho com colegas, através da partilha

proporcionada) (média=3,66) com as suas *decisões docentes* relativas ao ensino da poesia (média=3,05), mostra que as decisões docentes relativamente ao ensino da poesia não dependem da formação colegial em que estiveram envolvidos (cf. Quadro LX).

Quadro LX – Comparação da percepção das decisões relativas à poesia com a percepção da formação colegial dos professores

	n	Média	D.P.
Decisões dos professores	205	3,66	,372
Formação colegial	205	3,05	,995

A relação observada entre as variáveis evidencia uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de sustentar que quanto mais *formação colegial*, maior o grau de *decisão* dos docentes no ensino da poesia (cf. Quadro LXI).

Quadro LXI - Relação da percepção das decisões relativas à poesia com a percepção da formação colegial dos professores

		Decisões dos professores
Formação colegial	r	,308 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

Comparados os vários níveis de formação, constata-se que as decisões relativas ao ensino da poesia não dependem da formação profissional, notando-se todavia uma gradualidade de relevância: formação inicial (média=2,54), formação contínua (média=2,93), formação colegial (média=3,06) e formação individual (média=3,86).

H - Valor da poesia e decisões docentes

Comparadas as variáveis *valor da poesia* (média=4,13) e *decisões docentes* (média=3,66), constata-se uma diferença que nos permite dizer que, genericamente e sem distinguir os diversos níveis ou graus valorativos, é o valor que os professores atribuem ao texto poético que determina e configura as decisões docentes relativas a este tipo de texto (cf. Quadro LXII).

Quadro LXII - Comparação da percepção do valor atribuído à poesia com a percepção das decisões dos professores

	n	Média	D.P.
Valor da poesia	205	4,13	,481
Decisões dos professores	205	3,66	,372

Observando a relação entre as variáveis, existe uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de admitir que quanto mais *valor* se atribui à poesia, maiores as *decisões docentes* relativamente ao ensino da poesia (cf. Quadro LXIII).

Quadro LXIII - Relação da percepção do valor atribuído à poesia com a percepção das decisões dos professores

		Decisões dos professores
Valor da poesia	r	,586 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

Quando se especifica os diversos tipos de valor, os valores permitem-nos distinguir níveis distintos de diferença e relação.

Assim, se se compara o *valor intrínseco* que os professores atribuem à poesia (média=3,83) com as *decisões docentes* no ensino da mesma (média=3,66), conclui-se que o valor intrínseco do texto poético não é o nível valorativo que determina as decisões dos professores quando tomam decisões no âmbito do ensino da poesia.

Em concreto, não é a percepção de que a poesia condensa recursos estilísticos únicos (como a rima, as metáforas, etc.) que não se encontram em mais nenhum tipo de texto, que a poesia capta e expressa a realidade como nenhum outro tipo de texto, que a poesia é um género literário com uma beleza única que preside às decisões de uso (recurso), frequência e metodologias utilizadas no ensino da poesia (cf. Quadro LXIV).

Quadro LXIV - Comparação da percepção do valor intrínseco atribuído à poesia com a percepção das decisões dos professores

	n	Média	D.P.
Decisões dos professores	205	3,66	,372
Valor intrínseco	205	3,83	,704

Observando a relação entre as variáveis nota-se uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de estimar que quanto maior *valor intrínseco* se atribui à poesia, maiores as *decisões docentes* relativamente ao ensino da poesia (cf. Quadro LXV).

Quadro LXV - Relação da percepção do valor intrínseco atribuído à poesia com a percepção das decisões dos professores

		Valor intrínseco
Decisões dos professores	r	,362 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

A percepção de que a poesia possibilita uma educação divertida (média=4,20), é importante para desenvolver a memorização, ajuda a criar um bom ambiente de sala de aula e motiva os alunos, é altamente configuradora das *decisões docentes* (média=3,60), relativas ao *uso (recurso), frequência e metodologias* utilizadas no ensino da poesia (cf. Quadro LXVI).

Quadro LXVI - Comparação da percepção do valor lúdico-utilitarista atribuído à poesia com a percepção das decisões dos professores

	n	Média	D.P.
Decisões dos professores	205	3,66	,372
Valor lúdico-utilitarista	205	4,20	,527

A relação entre as variáveis refere uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de sustentar que quanto maior valor *lúdico-utilitarista* se atribui à poesia, maiores as *decisões docentes* relativamente ao ensino desta (cf. Quadro LXVII).

Quadro LXVII - Relação da percepção do valor lúdico-utilitarista atribuído à poesia com a percepção das decisões dos professores

		Valor lúdico-utilitarista
Decisões dos professores	r	,597 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

O *valor educativo* atribuído à poesia (média=4,35) fundamenta muitas das *decisões docentes* (média=3,66) no ensino da mesma. Este facto mostra como a percepção de que a poesia desenvolve a compreensão, o sentido estético, a sensibilidade afectiva e relacional, a comunicação oral e escrita, a criatividade e o gosto pela leitura é o nível valorativo que mais determina e afecta as decisões dos professores relativas ao uso (recurso), frequência e metodologias utilizadas no ensino da poesia (cf. Quadro LXVIII).

Quadro LXVIII - Comparação da percepção do valor educativo da poesia com a percepção das decisões dos professores

	n	Média	D.P.
Decisões dos professores	205	3,66	,372
Valor educativo	205	4,35	,504

A análise da relação entre as variáveis mostra uma correlação significativa do ponto de vista estatístico, sendo de prever que quanto maior *valor educativo* se atribui à poesia, maiores as *decisões docentes* relativamente ao ensino da mesma (cf. Quadro LXIX).

Quadro LXIX - Relação da percepção do valor educativo da poesia com a percepção das decisões dos professores

		Valor educativo
Decisões dos professores	r	,548 (**)
	p	,000
	N	205

** p< 0.01

Modelo Preditor das decisões docentes relativas à poesia

De acordo com os resultados anteriormente apresentados e tomando em consideração a quantidade de variáveis estudadas, organizadas em torno das Orientações Curriculares, da formação de professores e do valor da poesia, procurámos estabelecer um modelo que reflectisse o valor preditivo das diferentes variáveis relativamente às decisões docentes relativas à poesia.

O procedimento estatístico utilizado foi a análise da regressão linear simples. Este procedimento prediz o comportamento de uma variável de critério (dependente) a partir de variáveis preditoras (independentes). Ensaíamos um modelo preditor para a variável de critério “decisões dos professores” incluindo as seguintes restantes variáveis como preditoras: Orientações Curriculares, formação de professores, valor atribuído à poesia (valor intrínseco, valor lúdico-utilitarista, valor educativo), como se pode ver no quadro que se segue:

Quadro LXX - Modelo preditor das decisões docentes relativas à poesia

Variáveis Preditoras	Beta (EP)	Beta estandardizado	R ² ajust.	F
Orientações Curriculares	,215	,268		
Formação dos Professores	,265	,296	,578	,588***
Valor intrínseco	,064	,120		
Valor lúdico-utilitarista	,196	,278		
Valor educativo	,142	,192		

p*** < 0.01

Através da leitura do quadro anterior, verificamos que as “Orientações Curriculares”, a “formação dos professores” e o “valor intrínseco, lúdico-utilitarista e educativo atribuído à poesia” explicam cerca de 58,8% das decisões dos professores relativas à poesia.

5.4. Apresentação da tendência dos resultados

Feita a apresentação e análise dos resultados do nosso trabalho de investigação, cumpre-nos, agora, proceder à sua discussão.

Conhecimento das Orientações Curriculares

No estudo exploratório, o mais importante a realçar no que diz respeito ao *conhecimento* e *uso* das Orientações Curriculares relativas à poesia constantes no *Currículo Nacional do Ensino Básico* e no *Programa de Língua Portuguesa*, prende-se com a notória discrepância entre o grau de conhecimento e de utilização desses documentos e o grau de conhecimento dos mesmos relativamente à poesia. A maioria dos professores entrevistados referiu conhecer as ditas Orientações, não tendo uma opinião específica sobre as mesmas, apesar de recorrer a elas na sua prática; todavia, quando se pergunta pelo *conhecimento*, *opinião* e *recurso* a tais Orientações no que toca à poesia, as médias baixam bastante. Estas

evidências mostram duas coisas: primeiro, o conhecimento e o uso que os professores dizem ter e fazer das Orientações Curriculares em geral não se confirmam quando se lhes solicitam especificações, parecendo que os professores as conhecem genericamente e não em pormenor; segundo que a poesia parece estar distante das suas preocupações.

O estudo definitivo confirma estes dados, com algumas *nuances* que importa registar: ao elevado grau de conhecimento que os professores assinalam ter das Orientações Curriculares em geral não corresponde um similar conhecimento das mesmas no que toca ao texto poético; os professores referem conhecer as Orientações no que respeita à poesia sem que daí se possa aferir uma relação directa entre esse conhecimento e o seu uso; os professores não emitem opinião de concordância ou discordância sobre as Orientações.

Em síntese, os professores têm a percepção de que conhecem as Orientações Curriculares, consideradas na sua generalidade ou as relativas à poesia, mas não fazem uso delas, nem manifestam opinião sobre as mesmas.

Estes dados encontram na literatura várias notas explicativas: os professores tendem a considerar que as Orientações Curriculares são documentos complexos e genéricos, que os manuais “seguem” escrupulosamente o Programa de Língua Portuguesa, e que a poesia não assume um lugar de relevo entre os tipos de texto apontados pela tutela.

Se articularmos estes resultados com a análise das ditas Orientações, constatamos que as decisões dos professores relativas à poesia não são determinadas por estas, dado o lugar residual deste tipo de texto, considerado apenas de modo disperso na indicação de alguns tipos de poesia, sem a indicação e operacionalização da sua importância e das estratégias que requer.

Decisões docentes relativas à poesia

No primeiro estudo, todos os professores entrevistados declararam integrar a poesia na sua prática de ensino. Todavia, quando questionados sobre a frequência com que o fazem, evidenciam-se algumas disparidades, já que quase metade prefere não declarar essa frequência, dividindo-se os restantes entre os que dizem integrá-la “frequentemente”, e “muito frequentemente”, sendo apenas dois os que dizem integrá-la “pouco frequentemente”. Por outro lado, a maior parte dos entrevistados sustenta que trabalha o texto poético regularmente, ao longo do ano lectivo, sendo que um grande número refere

que apenas a trabalha em ocasiões especiais, como no Natal, Páscoa, Dias Mundiais e afins, o que de certo modo contraria os dados anteriores.

Quando se procuram aferir as razões do recurso à poesia, o gosto pessoal do professor e a dimensão lúdica do texto, a par do gosto e interesse dos alunos são as mais frequentes.

As metodologias que os professores dizem utilizar para trabalhar a poesia agrupam-se em redor de dois eixos fundamentais, por eles designados como “tradicional” e “novas”. No que toca às primeiras são apresentadas genericamente as seguintes: “leitura e análise de texto”, “construção de frases, versos”, “exploração oral e escrita”, “leitura orientada”, “identificação da rima”, “ler, interpretar, escrever”. As segundas são: “recurso à *internet*”, “jogos mnemónicos”; “ilustração de poemas”, “dramatização de textos”; “associação de música e pintura ao texto”; “análise de ideias e sentimentos envolvidos”.

Os dados do segundo estudo vão no mesmo sentido, sendo que a frequência com que os professores indicam recorrer ao texto poético é regular, sem que isso signifique ou implique uma regularidade definida. Com efeito, um número elevado de sujeitos refere recorrer à poesia com regularidade, ao longo de todo o ano; um menor número refere recorrer a este tipo de texto em ocasiões especiais e quando ele surge no Manual de Língua Portuguesa.

As razões aduzidas neste estudo para o recurso ao texto poético coincidem com as que foram apuradas no estudo exploratório, ou seja: o gosto pessoal do professor e dos alunos pela poesia e o facto de ser um tipo de texto indicado pelo *Programa de Língua Portuguesa*. Todavia a razão principal – não detectada no estudo inicial – é a de que a poesia contribui para o desenvolvimento dos alunos.

No que diz respeito aos tipos de poesia, os professores dizem incluir vários no seu ensino, sendo que o uso destes se reduz quando se questionam sobre o trabalho com os tipos de poesia indicados pelo *Programa de Língua Portuguesa*. A comparação destas duas variáveis sugere-nos que os professores não sabem com exactidão quais os tipos de poesia que o *Programa* efectivamente apresenta.

Neste estudo, não sendo, pela sua natureza, estabelecida a diferenciação entre metodologias “tradicional” e “novas”, os dados indicam que a utilização de metodologias para a exploração da poesia é algo de que os professores não têm uma percepção clara. De

facto, essa percepção situa-se numa zona neutra de não concordância nem discordância com a generalidade das que são apresentadas.

De qualquer forma, os professores têm a percepção de que usam diversas metodologias para trabalhar a poesia com os alunos, que são as seguintes: leitura, escrita, expressão plástica e expressão dramática. Mais elevada do que esta percepção é a do esforço de adaptação das metodologias utilizadas ao desenvolvimento dos respectivos alunos.

Formação de professores para o ensino da poesia

No estudo exploratório, os dados mostram que a maioria dos professores entrevistados dizem não ter aprendido a explorar a poesia durante a sua formação inicial e os poucos que dizem ter aprendido referem que tal aconteceu por força de razões não formativas. Além disso, referem não ter tido formação contínua neste campo nem ter participado em acções pontuais.

Todos os entrevistados reconhecem, no entanto, que as suas práticas beneficiariam se recebessem formação para trabalhar a poesia. Os aspectos que os professores gostariam de ver tratados numa acção de formação sobre o texto poético, podem agrupar-se em 3 tópicos: estratégias gerais, metodologias e textos (cânon).

No estudo definitivo, os resultados são exactamente os mesmos: professores têm a percepção de que não aprenderam, na sua formação inicial e contínua a explorar o texto poético. Não tendo sido questionados sobre os assuntos que, no seu entender, deviam ver tratados no quadro da formação contínua, nenhum referiu que as suas práticas de ensino não beneficiariam se recebesse formação para trabalhar a poesia

Valor atribuído à poesia

O valor atribuído à poesia não foi uma variável considerada no estudo exploratório. Foi introduzida posteriormente, em resultado do aprofundamento da revisão da literatura.

Os dados do estudo definitivo mostraram, todavia, a sua importância. De um modo geral, os professores atribuem valor à poesia, todavia, atribuem-lhe uma valoração diversa: o *valor intrínseco* é neutro; o *lúdico-utilitarista* é mais elevado que o anterior e o educativo é o mais elevado de todos.

A comparação entre as variáveis mostra algumas diferenças, que importa apresentar. A valoração de teor lúdico-utilitarista da poesia é significativamente superior à percepção do seu valor intrínseco, daqui se inferindo que a maioria dos professores percebe a poesia, não a partir dos atributos e características que lhe são próprias e específicas, mas a partir do seu uso, daquilo para que serve ou das actividades que potencia e possibilita.

A diferença torna-se maior quando se compara a percepção do valor educativo com a percepção do valor intrínseco. Os professores valoram mais a dimensão educativa da poesia do que as dimensões específicas e inerentes ao texto poético, como a rima, o ritmo, a musicalidade, entre outras.

A comparação entre o valor educativo e o valor lúdico-utilitarista mostra que os professores percebem, contrariamente ao que insinuam as Orientações Curriculares, que a poesia vale mais pelo valor educativo que possui do que pelo valor lúdico-utilitarista que possibilita.

Os dados à luz da revisão da literatura

À luz da informação teórica, os dados que apurámos nos dois estudos mostram que a aprendizagem do ensino da poesia, na formação dos professores, é inexistente, limitando-se, na formação inicial, a algumas notas na disciplina de Literatura Infanto-Juvenil e, na formação contínua, a algumas acções de formação esporádicas e descontextualizadas e aparentemente destinadas aos que se interessam por este tipo de texto. Se relacionada com a natureza das Orientações Curriculares, este resultado não provoca estranheza: será normal que um tipo de texto não valorizado nessas Orientações não seja grandemente tido em conta na formação inicial e contínua dos professores.

Os diversos níveis de formação estudados apontam a formação individual como a mais destacada pelos professores. Este aspecto permite-nos concluir que, à falta de formação inicial e contínua, os professores investem na sua preparação individual quando confrontados com a necessidade, oportunidade ou indicação (do manual) de exploração do texto poético.

As decisões dos professores, no que se refere à introdução e exploração da poesia na sua prática docente, não podem explicar-se isoladamente por cada uma das variáveis. Têm, a nosso ver, de ser compreendidas e estudadas no seu conjunto. As Orientações Curriculares,

ou a falta delas, é decisiva como também o é a formação dos professores e o valor atribuído à poesia.

Para terminar, um pequeno comentário à invocação, por nós avançada, das decisões docentes para justificar a introdução da poesia no ensino-aprendizagem. Apesar do elevado grau explicativo desse aspecto, não podemos deixar de considerar outras variáveis, contempladas no estudo e outras a integrar.

De entre estas últimas, destacamos o efeito da poesia na aprendizagem dos alunos, sobretudo no domínio da leitura, interpretação e escrita; o impacto do desempenho docente na aprendizagem da poesia e no desenvolvimento da compreensão literária dos alunos; o recurso à poesia noutras áreas curriculares que não a Língua Portuguesa.

Refira-se ainda que, apesar de existirem na literatura várias teorias que incidem no valor da poesia para o desenvolvimento da compreensão dos alunos, continuam a faltar estudos empíricos que contribuam para o seu esclarecimento.

Conclusão

A análise do lugar que a poesia ocupa nas Orientações Curriculares do Ensino Básico, bem como a revisão da literatura que empreendemos sobre o assunto fez-nos compreender que este tipo de texto, apesar das virtualidades pedagógicas que lhe são imputadas, não tem, na escola, a presença que lhe é devida.

Se atendermos à actual situação da Língua Portuguesa, revelada por estudos de avaliação nacionais e internacionais, não podemos deixar de considerar essa presença necessária e urgente porquanto, uma vez apoiada em estratégias consistentes, com provas dadas em termos de ensino-aprendizagem, permite o desenvolvimento de competências cognitivas e afectivas como, provavelmente, nenhum outro tipo de texto.

Assim se justificaria que a tutela proporcionasse aos docentes um quadro claro para o seu tratamento, no que respeita, nomeadamente, a objectivos a concretizar e textos a explorar. Justificar-se-ia também que a formação de professores contemplasse, de modo sério e aprofundado, esta questão.

Não o fazendo, subjacente fica a desvalorização da poesia e da sua didáctica, conjecturando-se que ela surge na sala de aula praticamente só por decisão dos professores.

Considerando que não existe abundante investigação em torno desta conjectura, resolvemos empreender um trabalho empírico que permitisse verificar a sua veracidade ou falsidade.

Nesse sentido, começamos por realizar um estudo exploratório, com recurso a entrevista sim-estruturada, que permitisse realizar levantamento preliminar das percepções do conhecimento, uso e opinião das Orientações Curriculares relativas à poesia constantes no *Currículo Nacional do Ensino Básico* e no *Programa de Língua Portuguesa* do 1.º Ciclo do Ensino Básico; das decisões dos professores relativamente à integração da poesia nas suas práticas de ensino e da preparação que os professores referem ter e que desejariam ter para trabalhar a poesia.

Os dados recolhidos neste estudo permitiram-nos delimitar com mais precisão os objectivos da investigação que pretendíamos aprofundar e que, fundamentalmente, foram os

seguintes: identificar e comparar a percepção do grau de conhecimento, uso e opinião que os professores têm das Orientações constantes do referido *Currículo e Programa*; identificar e comparar a percepção do valor que atribuem à poesia; identificar a formação que referem ter para ensinar poesia; identificar as suas decisões relativamente ao ensino da poesia; comparar as percepções do grau de conhecimento, uso e opinião que têm das Orientações Curriculares com a percepção das decisões que referem tomar no ensino da poesia; comparar as suas percepções sobre a sua formação para ensinar poesia com as decisões que referem tomar no ensino da mesma e, por fim, comparar as suas percepções sobre o valor da poesia com as decisões no ensino da mesma.

Neste estudo recorreremos a uma escala tipo Likert, dadas as possibilidades de análise pormenorizada e estruturada que este tipo de instrumento proporciona. A tarefa de preparação da escala implicou a concretização de diversos passos complementares como a ilustração das quatro categorias referidas com itens representativos, análise dos itens por júris, elaboração da escala propriamente dita.

O que de ambos os estudos se conclui como mais significativo é que a poesia tem, efectivamente, um lugar residual nos primeiros anos de escolaridade, o que se deve a três aspectos que se evidenciam como interligados: o desconhecimento das orientações curriculares relativas ao texto poético por parte dos professores; a inexistência de formação específica para a exploração da poesia, quer ao nível inicial como contínuo; e a desvalorização do valor intrínseco da poesia.

Apesar da interdependência destes três aspectos, importa dizer que as Orientações Curriculares são determinantes para a concretização dos outros dois aspectos. De facto, a definição clara de competências a desenvolver, tipos de texto e metodologias relativas à poesia, exigiriam a formação específica dos professores e contribuiriam para a valorização intrínseca do texto poético.

Estes resultados significam que é necessário e urgente rever as Orientações Curriculares (ainda que recentemente tenham sido publicados os *Programas de Português do Ensino Básico*), apostar na formação específica de professores e ajudar à descoberta do valor intrínseco e educativo da poesia.

Como dissemos já, importa enfatizar que, apesar do elevado grau explicativo da iniciativa própria dos docentes na introdução da poesia na sala de aula, outras variáveis devem ser tomadas em consideração na decisão dos professores, algumas delas já

consideradas no estudo e outras reveladas por ele: a importância e o lugar do *Manual de Língua Portuguesa* na exploração do texto poético; os efeitos da poesia nos alunos e a recepção por parte destes.

Deste modo, e atendendo às conclusões, consideramos que do nosso estudo podem resultar algumas implicações para as Orientações Curriculares, a Formação de Professores e para a Supervisão do Desempenho Docente, como passamos a especificar:

Para as Orientações Curriculares, consideramos relevante:

- aclarar o sentido e a configuração de competências literário-poéticas, definição objectiva dos tipos de texto e de metodologias adequadas à exploração da poesia;
- contribuir para a revisão do *Programa de Português do Ensino Básico* já que, tanto quanto nos foi possível averiguar, este não aporta nenhuma mais valia para o ensino e aprendizagem da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- rever a concepção de poesia nelas constante, não a reduzindo a meio ou instrumento, mas concebendo-a como texto específico, com valor intrínseco e não meramente instrumental;
- estruturá-las relativamente à poesia de modo que elas possam efectivamente apoiar as decisões docentes.

Para a Formação de Professores, consideramos relevante:

- assegurar o efectivo conhecimento das Orientações Curriculares relativamente à poesia;
- promover a aprendizagem das principais estratégias para a exploração do texto poético, a saber: leitura, análise e interpretação e (re)escrita;
- oferecer aos professores instruções explícitas de ensino da poesia, bem como os instrumentos de análise do seu desempenho;
- desenvolver acções de formação contínua sobre a exploração da poesia para professores que não a tiveram na sua formação inicial;

Para a Supervisão do Desempenho Docente, consideramos relevante:

- analisar e avaliar a planificação do ensino à luz das Orientações Curriculares relativas à poesia e do seu valor intrínseco;
- programar, desenvolver e avaliar o ensino da poesia na sala de aula;

- promover, medir e avaliar o desenvolvimento da compreensão, em geral, e das competências literárias, em particular, nos alunos mediante a exploração do texto poético;
- construir instrumentos de avaliação do desempenho docente relativo à poesia e das aprendizagens dos alunos.

A finalizar, diremos que nos parece ser pertinente prosseguir a investigação levada a cabo, apontando, desde já, duas vias possíveis: o desempenho docente e as aprendizagens dos alunos.

Ao nível do desempenho docente:

- analisar e comparar desempenhos e decisões de carácter pedagógico-didáctico de professores, decorrentes das orientações curriculares fixadas a nível nacional, quando acompanhadas de indicação dos tipos de texto poético e de indicações de estratégias respectivas para ensinar poesia, com regularidade semanal;
- sistematizar um conjunto de instruções explícitas de ensino da poesia, respeitantes aos tipos de texto e modos de os explorar, que têm sido apurados como pertinentes no desenvolvimento de processos de compreensão dos alunos;
- construir um conjunto de instrumentos que permitam analisar com rigor o desempenho dos professores quando exploram textos poéticos;
- desenvolver um programa de formação inicial e continuado com professores, no sentido de os apoiar na organização;

No que respeita às aprendizagens dos alunos:

- avaliar o impacto do tipo de texto poético no desenvolvimento da compreensão dos alunos;
- analisar o impacto das instruções explícitas relativas ao ensino da poesia no desenvolvimento da compreensão dos alunos;
- verificar o impacto do ensino da poesia no desenvolvimento da competência literária dos alunos.

Bibliografia

- Aguiar & Silva, V. M. (2002). *Teoria da Literatura*. (8.^a Ed.). Coimbra: Almedina.
- Alberti, V. (1991). Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. *Estudos Históricos*, 4 (7) 66-81.
- Alçada, I. (2005). Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares. In *Proformar online – Revista Bimensal*, 9 [Versão electrónica]. Consultado em 23 de Outubro de 2007, disponível em http://www.proformar.org/revista/edicao_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf
- Alexandre, A. F. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, 13-14.
- Almeida, A. N. & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal – Novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- Andrade, E. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, 27-28.
- Andrade, E. (2001). *Os Sulcos da Sede*. Porto: Fundação Eugénio de Andrade.
- Andresen, S. M. B. (1993). *Primeiro Livro de Poesia – Posfácio*. Lisboa: Caminho.
- Aristóteles (2003). *Poética. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa* (7.^a Ed.). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Azevedo, F. (2002). *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos – Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2004). O texto literário para a infância em manuais escolares do 1º ciclo. Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico. In A. Marco *et. al.*, (Org.), *Congreso internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 7, *Santiago de Compostela, 2002: actas* (pp.253-260). A Coruña: Diputación Provincial.
- Azevedo, F. (2006). Educar para a literacia – Para uma visão global e integradora da língua materna. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 1-10). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Barret, T. (1972). *A Taxonomy of reading comprehension*. Lexington: GinnMa.
- Belo, R. (1969). *Na senda da poesia*. Lisboa: Presença.
- Benavente, A; Rosa, A.; Costa, A. F. & Ávila, P., (1996). *A literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.

- Bidarra, M. G. & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2) 175-195.
- Bidarra, M. G.; Festas, M. I. & Damião, M. H. (2007). Pedagogia ou demagogia Construtivista? As orientações curriculares no Ensino Básico em Portugal. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* (pp.2723-2733). A.Coruña: Universidade.
- Bloom, H. (1997). *The anxiety of influence: a theory of poetry*. Oxford: University Press.
- Boncourt, M. (2007). *La poésie à l'école – L'indispensable superflu*. Nîmes: Champ Social Éditions.
- Borges, J. L. (2002). *Este ofício de poeta*. Lisboa: Teorema
- Borgesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Branco, A. (2005). A poesia na aula de português (2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico): Interrogações. In *No branco do sul: as cores dos livros. Encontros sobre literatura para crianças e jovens*. *Actas* (pp. 57-69). Lisboa: Editorial Caminho.
- Buescu, H. C. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago – Revista de poesia*, 10, 36-38.
- Cabral, M. M. (2002). *Como abordar...o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- Calvino, I. (1989). *Seis propuestas para el próximo milénio*. Madrid: Siruela.
- Camelin, C. (2000). Séminaires de didactique de la poésie pour les professeurs-stagiaires de lettres. In M-T. Denizeau & D. Lançon. *La poésie à l'École – De la maternelle au lycée* (pp. 67-78). Orléans: CRDP de la Région Centre.
- Canvat, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux*, 46, 93-111.
- Carey, M. A. (1989). *Poetry. Starting from scratch. How to teach and write poetry*. Nebraska: Foundation Books.
- Carlos, L. A. (1999). A Poesia Portuguesa do Século XX e o problema do seu ensino. *Incidências*, 1, 51-57.
- Carter, D. (1998). *Teaching Poetry in the primary school – Perspectives for a new generation*. London: David Fulton Publishers.
- Carter, J. (2001). *Creating writers*. London: Routledge.
- Carvalho, A. S. (2000). Algumas propostas para não falar de poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, 17-18.

- Castillo, E. G. (1992). Postmodernidad: valores y educación. In *Filosofía de la educación hoy - axilología y educación*, 1. Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (pp. 349-371). Madrid: UNED.
- Castro, R. V. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago – Revista de poesia*, 10, 87-90.
- Ceia, C. (1999). *A Literatura ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Colibri.
- Cervera, J. (1990). Aproximación lúdica a la poesía infantil. In P. Cerrillo y J. G. Padrino (Coords.), *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 119-144). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Coelho, E. P. (1998). Entre uma nuvem negra e uma nuvem branca. *Relâmpago – Revista de poesia*, 2 (4) 49-52.
- Collom, J. & Noethe, S. (2005). *Poetry everywhere. Teaching poetry writing in school and in community*. New York: T & WBooks.
- Costa, M. J. (1992). *Um Continente Poético Esquecido, as Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, G. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago – Revista de poesia*, 10, 23-27.
- Cumming, R. (2007). Language Play in the Classroom: Encouraging Children's Intuitive Creativity with Words through Poetry. *Literacy*, 41 (2), 93-101.
- Damião, H. (2001). *O erro no ensino*. [Dissertação de doutoramento]. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Davies, S. (Ed.), (1997). *Art and its Messages: Meaning, Morality and Society*. Penn State: University Press.
- Delgado-Martins, C. & Ramalho, G. (2000). Processamento da informação pela leitura e pela escrita. In M. R. Delgado-Martins, G. Ramalho e A. Costa (Org.), *Literacia e Sociedade – Contribuições pluridisciplinares* (pp. 13-130). Lisboa: Caminho.
- Delgado-Martins, M. R., Ramalho, G. & Costa, A. (2000). *Literacia e Sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Dennett, D. C. (1997). Fé na Verdade. *Disputatio*, 3, 1-19.
- Derrida, J. (1972). La pharmacie de Platon. In *Platon – Phèdre* (pp. 255-388). Paris: Flammarion.
- Dias, S. (2008). *O que é a poesia?* Coimbra: Pé de Página Editores.
- Diogo, A. A. L. (1994). *Literatura Infantil, História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Durand, G. (1996). *Campos do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Durham, J. (2000). On time and poetry. In T. V. Rasinski *et al.* (Ed.), *Developing reading-writing connection. Strategies From The Reading Teacher* (pp. 11-17). Newark: International Reading Association.
- Eiras, P. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago – Revista de poesia*, 10, 81-84.
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: I.E.A.
- Eva-Wood, A. L. (2004). Thinking and Feeling Poetry: Exploring Meanings Aloud. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 182-191.
- Fernández del Valle, A. B. (2002). *Qué es la poesía? Introducción filosófica a la poética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fonseca, F. I. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. In *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português* (pp. 147-176). Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (1966/2005). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Portugália.
- Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras.
- Frondizi, R. (1977). *Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H-G. (1986). The relevance of the beautiful: Art as play, symbol and festival. In *The relevance of the beautiful and other essays* (pp. 3-53). Cambridge: University Press.
- Galda, L. & Liang, L. A. (2003). Literature as experience or looking for facts: Stance in the classroom. *Reading Research Quarterly*, 38 (2), 268-275.
- Gama, S. (1958/1993). *Diário de Sebastião da Gama*. (9.^a Ed.). Lisboa: Edições Ática.
- Gardes-Tamine, J. (1992). *La stylistique*. Paris: Colin.
- Gavins, J. & Steen, G. (2003). *Cognitive Poetics in practice*. Routledge: London / New York.
- Goodman, N. (2006). *Linguagens da arte – Uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva.
- Graham, G. (1997). *Filosofia das artes – Introdução à Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Grimes, N. (2000). The power of poetry. *Book Links*, 9 (4) 32-36.
- Guerreiro, F. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, 29-32.
- Guillén, J. (1969). *Lenguaje y poesía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gusmão, M. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago – Revista de poesia*, 10, 39-52.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeurs.

- Jauss, H. R. (2003). *A literatura como provocação*. Lisboa: Vega.
- Jean, G. (1987). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris : Casterman.
- Jean, G. (1995). *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Johnson, D. & Myklebust, H. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practice*. New York: Grune & Stratton.
- Johnson, H. L. (2007). Aesthetic Experience and Early Language and Literacy Development. *Early Child Development and Care*, 177 (3), 311-320.
- Júdice, N. (1998). A poesia, hoje, ocupa o lugar da eloquência. *Relâmpago – Revista de poesia*, 4, 41-4.
- Júdice, N. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago – Revista de poesia*, 10, 65-68.
- Kearney, R. (1997). *A poética do possível*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kinloch, V. F. (2005). Poetry, Literacy, and Creativity: Fostering Effective Learning Strategies in an Urban Classroom. *English Education*, 37 (2), 96-114.
- Kintsch, W. (2002). On the notions of theme and topic in psychological process models of text comprehension. In M. Louwerse & van Peer (Eds.), *Thematics: Interdisciplinary Studies* (pp. 157-170). Amsterdam: Benjamins.
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A., Jenkins, L & Kolstad, A. (1993). *Adult Literacy in America*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Krehel, S. (2003). Poetry Performance in the Elementary Classroom. *Michigan Reading Journal*, 35 (3), 20-23.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: a semiotic approach to literature and art*. New York: Columbia University Press.
- LaBonty, J & Danielson, K. (2004). Reading and Writing Poetry in Math. *Reading Horizons*, 45 (1), 39-54.
- Lansky, B. (1997). How to get kids excited about reading poetry. *Florida media quarterly*, 23 (1) 16-17.
- Laubenthal, G. (2000). Reflections on reading and writing poetry with children. *Texas Child Care*, 23 (4) 10-15.
- Levin, S. R. (1987). Consideraciones sobre qué tipo de habla es un poema. In J. A. Mayoral (Ed.), *Pragmática de la comunicación literária* (pp.72-81). Madrid. Arco Libros.
- Levinson, J. (2004). Intrinsic Value and the Notion of a Life. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62 (4) 319-329.
- Lipovetsky, G. (1988). *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'Água.

- Lourenço, E. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, 25-26.
- Lukens, R. J. (2007). *A critical handbook of children's literature*. Ohio: Pearson Education.
- Magalhães, M. L. (2006). A aprendizagem da leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Língua maternal e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 73-92). Lisboa: Edições Lidel.
- Martin, S. (2000). Pourquoi je n'enseigne plus la poésie et pourquoi j'essaie d'enseigner le français avec les poèmes. In M-T. Denizéau & D. Lançon (Eds.), *La poésie à l'École – De la maternelle au lycée* (pp. 13-27). Orléans: CRDP de la Région Centre.
- Martínez, C. G. (2007). Llenar de poesia las aulas. *Revista de Literatura, Primeras Noticias*, 228, 65-69.
- Martinho, F. J. B. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, 37.
- Martins, F. C. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago – Revista de poesia*, 10, 15-16.
- Matsuura, K. (2003). Amar la poesía para amar a los otros. *Revista de Literatura*, 198, 39.
- McGavran, J. H. (Ed.) (1999). *Literature and the child. Romantic continuations, postmodern contestations*. Iowa: University Press.
- Mendes, M. V. (1992). A educação literária no ensino básico. *O Professor*, 26 (3), 62-68.
- Mestres i Salud, L. (2003). Poesia necessária. Crónica del IV Congreso Internacional de la Lengua en Valladolid. *Revista de Literatura, Primeras Noticias*, 198, 11-13.
- Miall, D. (2003). Literary discourse. In A. Graesser; M. Gernsbacher, & S. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 321-355). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1999) What Is Literariness? Three Components of Literary Reading. *Discourse Processes*, 28 (2) 121-138.
- Montigny, G., Kelly, K. e Jones, S. (1991). *Adult Literacy in Canada: Results of a National Study*. Ottawa: Statistics Canada, 1991.
- Morão, P. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago – Revista de poesia*, 10, 76-80.
- Mounin, G. (1962). *Poésie et société*. Paris: PUF.
- Murcho, D. (2006). Para que serve o ensino? *Crítica* (2 de Fevereiro de 2007), URL = <http://criticanarede.com/html/ens_valor.html>.
- Nagel, T. (1999). *A última palavra*. Lisboa: Gradiva.
- Nancy, J-L. (2005). *Resistência da Poesia*. Viseu: Edições Vendaval.
- Nozick, R. (1981). *Philosophical Explanations*. London: Clarendon Press.
- Núñez Ramos, R. (1998). *La poesía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Paz, O. (1976). *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Paz, O. (1982). Poesía de soledad y poesía de comunión. In *Las peras del olmo*. Barcelona: Seix Barral.
- Pêcheux, M. & Fuchs, C. (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas. In F. Gadet & T. Hak (Coord.), *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (pp. 33-72) Campinas: Editora da Unicamp.
- Pennac, D. (1997). *Como um romance*. Porto: Asa.
- Perfect, K. A. (1999). Rhyme and Reason: Poetry for the heart and head. *Journal of Children's Literature*, 52 (7) 728-737.
- Pierce, R. B. (2003). Defining "Poetry". *Philosophy and Literature*, 27 (1) 151-163.
- Piqueras, P. H. (2000). La poesía se fue del aula, pero vuelve. *Revista de Literatura, Primeras Noticias*, 168, 85-89.
- Popper, K. P. (1999). *O mito do contexto. Em defesa da ciência e da racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- Ramalho, G. (1994). *As nossas crianças e a matemática. Caracterização da participação dos alunos portugueses no Second International Assessment of Educational Progress*. Lisboa: DEPGEF/Ministério da Educação.
- Reis, C. (1992). Reflexões genéricas sobre o estatuto da didáctica da literatura. *O Professor*, 26 (3), 40-44.
- Ribeiro, C. (1997). Contributo da perspectiva cognitivista para o esclarecimento de processos intervenientes na aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31 (1, 2 e 3), 223-237.
- Rosa, A. R. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, 15-16.
- Rubim, G. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago – Revista de poesia*, 10, 28-35.
- Ruiz-Ruano, C.B. (1999). Claves para una didáctica de la poesía. *Revista Textos de Didáctica de Lengua y Literatura*, 21, 1-14.
- Sallenave, D. (1997). *À quoi sert la littérature ? Entretien avec Philippe Petit*. Paris: Les Éditions Textuel.
- Sallenave, D. (2001). Postface. L'effacement dès lettres dans l'enseignement: une forfaiture généalogique. In Philippe Petit (Ed.), *Sauver les lettres – Des professeurs accusent. Entretiens avec Philippe Petit* (pp. 137-151). Paris: Textuel.
- Santos, M. L. L. (Coord), (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

- Saraiva, A. (1995). *Introdução à Poesia de Eugénio de Andrade*. Porto: Fundação Eugénio de Andrade.
- Saussure, F. (1995). *Curso de Linguística Geral* (7.^a Ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote. (Obra original de 1915).
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Searle, J. R. (1999). Racionalidade e realismo. *Disputatio*, 7, 3-25.
- Searson, M. (1999). Children's Literature for the Primary Grade Years. In H. Nuba, D. L. Sheiman & M. Searson (Eds.), *Children's literature. Developing good readers* (pp. 69-78). New York & London: Garland Publishing.
- Sebastião, J. ; Ávila, P. ; Costa, A. F. & Gomes, M. C. (2001). *Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos*. Comunicação apresentada no VII Congresso Español de Sociologia: Convergencias y Divergencias en la Sociedad Global. Salamanca, Espanha (08/09/2001). [Versão electrónica]. Consultado em 23 de Abril de 2007, disponível em http://www.oei.es/fomentolectura/estudios_internacionales_literancia.pdf
- Seixo, M. A. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, 49-52.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 51-60.
- Sharp, E. (2005). *Learning through talk in the early years: practical activities for the classroom*. New York: Paul Chapman Publishing.
- Sheiman, D. L. (1999). What makes good children's literature. In H. Nuba, D. L. Sheiman & M. Searson (Eds.), *Children's literature. Developing good readers* (pp. 3-12). New York & London: Garland Publishing.
- Shelley, P. B. (1840/2001). *Defesa da Poesia*. Porto: Guimarães Editores.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas e programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*, I (pp. 9-91). Barcelona, Paidós.
- Silvestre, O. M. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago – Revista de poesia*, 10, 69-75.
- Sim-sim, I, & Santos, M. M. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In I. Sim-sim (Coord.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 63-78). Porto: Edições Asa.
- Sim-sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sloanm G. D. (1991). *The child as critic: teaching literature in elementary and middle schools*. New York: Teachers College Press.

- Sousa, M. E. (2005). A literatura para a infância nos manuais escolares do Ensino Básico: apontamentos de um estudo. In *No branco do sul: as cores dos livros. Encontros sobre literatura para crianças e jovens. Actas* (pp.87-103). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sousa, M. L. D. (1998). Agora não posso. Estou a ler. In R. V. Castro & M. L. D. Sousa (Eds.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp.13-27). Braga: Angelus Novus.
- Souza, R. J. (2006). A poesia no contexto escolar: sons e rimas formando leitores. In F. Azevedo (Coord.), *Língua maternal e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 47-56). Lisboa: Edições Lidel.
- StocKwell, P. (2002). *Cognitive poetics – An introduction*. Routledge: London / New York.
- Strickland, D. & Strickland, M. R. (1997). Language and literacy: the poetry connection. *Language arts*, 74 (3) 201-205.
- Stripling, Barbara K. , ERIC (1992). In *CTAP Information Literacy Guidelines K-12*. [Versão electrónica]. Consultado a 12 de Junho de 2007, disponível em <http://ctap.fcoe.k12.ca.us/ctap/Info.Lit/Guidelines.html>
- Sutcliffe, J. & Whitfield, R. (1979). Classroom-based teaching decision. J. Eggleston (Ed.) (1979), *Teacher decision-making in the classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sweeney, J. (1993). *Teaching Poetry – Yes you can!* New York: Scholastic Inc.
- Tejerina, I. (1993). Algunas consideraciones pedagógicas sobre poesia. *Peonza*, 25, 32-39.
- The National Commission on Excellence in Education (1984). *A Nation at Risk*. Usa: Cambridge.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century: A balanced approach* (4.^a Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Torrado, A. (1988). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Tuijnman, A. (Ed), (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the Internacional Adult Literacy Survey*. Paris: OECD/Statistics Canada.
- Tuijnman, A., Kirsch, I., Jones, S. & Murray, T. S. (1995). *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD/Statistics Canada.
- Valverde, J. M. (1961): La poesía. *El Ciervo*, 92, 35-39
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Wyhe, T. L. C. (2006). Remembering What Is Important: The Power of Poetry in My Classroom. *English Journal*, 96 (1), 15-16.

- Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para activação de competências*. [Dissertação de Doutoramento]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Velasco, A. G. (2007). Poesía para niños y lectura. *Revista de Literatura, Primeras Noticias*, 228, 43-48.
- Veloso, R. (2001). Literatura infantil e práticas pedagógicas. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a infância e juventude*, 6, 22-24.
- Watzlawick, P. (1991). *A realidade é real?* Lisboa: Relógio D'Água.
- Young, J. (2001). *Art and Knowledge*. London & New York: Routledge.
- Zwaan, R. A. (1996). Toward a model of literary comprehension. In Bruce K. Britton & Arthur C. Graesser (Eds.), *Models of Understanding Text* (pp. 241-255). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bibliografia relativa à Metodologia da Investigação em Pedagogia

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Coord.), *La investigación de la enseñanza*, I (pp. 239-240). Barcelona: Paidós.
- Vermersch, P. & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: E.S.F.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: E.S.F.

Documentos Curriculares para o Ensino Básico

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico, Princípios, Medidas e Implicações, Decreto-Lei n.º 6/2001*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gave (2001). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Gave / Ministério da Educação.
- Gave (2004). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2003. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Gave / Ministério da Educação.
- Gave (2007). *Pisa 2006. Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: Gave / Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competência Essenciais*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Bibliografia

- Ministério da Educação (2006). *Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Consultado a 12 de Junho de 2007, disponível em [http://sitio.dgidec.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/Despacho546_2007.pdf]

- PNL (2007). *O Plano. Apresentação. Justificação*. Consultado a 17 de Setembro de 2007, disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=textos&pid=1508&tab1id=1485&tab2id=1499>

ANEXOS

Estrutura da entrevista a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Categories	Especificação	Perguntas
1. Conhecimento e uso das Orientações Curriculares relativas à poesia constantes no Currículo Nacional do Ensino Básico e no Programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico	1.1. Grau de conhecimento do <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i> e do <i>Programa de Língua Portuguesa</i> .	1.1.(a) e 1.1.(b)
	1.2. Frequência de utilização do <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i> e do <i>Programa de Língua Portuguesa</i> .	1.2. (a) e 1.2.(b)
	1.3. Domínio das Orientações Curriculares relativas à poesia constantes no <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i> e no <i>Programa de Língua Portuguesa</i> .	1.3.(a) e 1.3.(b)
2. Opinião acerca das Orientações Curriculares relativas à poesia constantes no Programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	2.1. Enunciação e pertinência das competências que se pretende que os alunos desenvolvam ao trabalhar(-se) a poesia.	2.1.(a) e 2.1.(b)
	2.2. Enunciação e pertinência dos tipos de poesia com que os alunos devem contactar.	2.2.(a) e 2.2. (b)
	2.3. Enunciação e pertinência das metodologias que são aconselhadas para se trabalhar a poesia.	2.3.(a) e 2.3.(b)
3. Decisão do professor relativamente à integração da poesia nas suas práticas de ensino	3.1. Opção por integrar a poesia.	3.1.
	3.2. Frequência da integração da poesia nas práticas de ensino.	3.2.
	3.3. Sujeito(s) que escolhe(m) a poesia.	3.3.
	3.4. Proveniência da poesia.	3.4.(a) e 3.4.(b)
	3.5. Momentos em que trabalha a poesia.	3.5.
	3.6. Área(s) curricular(es) em que recorre à poesia.	3.6.
	3.7. Competências que pretende que os alunos desenvolvam ao trabalharem a poesia.	3.7.
	3.8. Tipos de poesia que selecciona.	3.8.
	3.9. Metodologias usadas para trabalhar a poesia.	3.9.
4. Preparação que os professores referem ter e que desejariam ter para trabalhar a poesia	4.1. Preparação recebida durante a formação inicial .	4.1.
	4.2. Preparação recebida durante a formação contínua .	4.2.
	4.3. Formação que desejaria ter.	4.3.

ANEXO II

Entrevista a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Senhor(a) Professor(a):

Muito obrigado pela sua disponibilidade.

No âmbito da minha dissertação de Mestrado, que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, investigo o ensino da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste encontro, gostaria de ouvir algumas opiniões suas a esse respeito.

O conteúdo desta conversa destina-se exclusivamente ao estudo que referi e será tratado confidencialmente.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

1. Sexo: Feminino Masculino 2. Idade: ____ anos 3. Tempo de serviço: ____ anos

4. Escola onde lecciona actualmente: Privada Pública

5. Ano de escolaridade que lecciona: 1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano

6. Docência exclusiva Docência coadjuvada

Se coadjuvada, em que áreas? _____

7. Formação inicial: Ano em que terminou _____ Instituição _____

Data da entrevista: ____ / ____ / ____

Local:

Observações:

1.1. Começaria por lhe perguntar se **conhece:**

(a) O Currículo Nacional do Ensino Básico, que foi publicado em 2001?

Conhece muito bem Não conhece

Explicação: _____

(b) E o Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, datado de 1991?

Conhece muito bem Não conhece

Explicação: _____

Se respondeu “Não conhece”, passemos às questões do tópico 3.

1.2. Para organizar o seu ensino, com que frequência recorre

(a) Ao Currículo Nacional do Ensino Básico?

Sempre Nunca

Explicação: _____

(b) E, ao Programa de Língua Portuguesa?

Sempre Nunca

Explicação: _____

1.3. Concentremo-nos, agora, na poesia:

(a) Conhece as orientações relativas a este tipo de texto que constam no **Currículo Nacional do Ensino Básico**?

Conhece muito bem Não conhece

Explicação: _____

(b) E, conhece as orientações que constam no **Programa de Língua Portuguesa**?

Conhece muito bem Não conhece

Explicação: _____

2.1. Pedia-lhe que nos detivéssemos nas competências que, nesses **dois documentos curriculares**, se refere que os alunos devem adquirir ao trabalharem a poesia:

(a) Sabe quais são essas competências?

Sei muito bem Não sei

Se sabe, importa-se de as **referir**: _____

(b) Qual a **sua opinião** acerca da opção por essas competências:

Muito pertinentes Nada pertinentes

Explicação: _____

2.2. E, em relação ao **tipo ou tipos de poesia** que nesses dois documentos curriculares se pretende que os alunos trabalhem:

(a) Sabe **quais são** esse/s tipo ou tipos de poesia?

Sei muito bem Não sei

Se sabe, importa-se de os referir: _____

(b) Qual a **sua opinião** acerca dessa opção por esse/s tipo ou tipos de poesia?

Muito pertinentes Nada pertinentes

Explicação: _____

2.3. Por fim, em relação às **metodologias** que são aconselhadas para trabalhar a poesia:

(a) Sabe **quais são** essas metodologias?

Sei muito bem Não sei

Se sabe, importa-se de referir essas metodologias? _____

(b) Qual a **sua opinião** acerca da opção por essas metodologias?

Muito pertinentes Nada pertinentes

Explicação: _____

3.1. Gostaria que me falasse da sua prática de ensino. Costuma **integrar** a poesia nessa prática?

Sim Não

Explicação: _____

Se respondeu “Não”, passemos ao ponto 4.

3.2. Com que **frequência** o faz?

Muito frequentemente Raramente

Explicação: _____

3.3. Quem é que escolhe as poesias? (Pode assinalar mais do que uma alternativa)

Os alunos O professor Outros _____

Explicação: _____

3.4. Qual(is) a(s) proveniência(s) dessas poesias? (Pode assinalar várias alternativa)

Manual Outros livros Outros documentos

Explicação: _____

Se respondeu, “Outros livros”, ou “Outros documentos”:

(a) A que tipo de livros ou documentos, se refere: _____

Explicação: _____

(b) Qual a proveniência desses documentos? (Pode assinalar várias alternativas, por ordem crescente)

Biblioteca da escola Biblioteca do professor Outra possibilidade _____

Explicação: _____

3.5. Em que momentos do ano lectivo trabalha a poesia? (Pode assinalar mais do que uma alternativa)

Regularmente, ao longo do ano lectivo Em ocasiões especiais

Se respondeu “Em ocasiões especiais”, refira, quais são essas ocasiões _____

3.6. Trabalha a poesia noutras áreas curriculares sem ser a Língua Portuguesa?

Sim Não

Se respondeu “Sim”, refira, aquelas em que isso acontece _____

Explicação: _____

3.7. No seu caso, que competências pretende que os alunos desenvolvam ao trabalhar a poesia?

Explicação: _____

3.8. Que tipo ou tipos de poesia trabalha?

Explicação: _____

3.9. Que metodologias usa para trabalhar a poesia?

Explicação: _____

4.1. Durante a sua **formação inicial** aprendeu a explorar a poesia?

Sim Não

Se respondeu “Sim”, considera que essa formação foi:

Adequada Desadequada

Explicação: _____

4.2. Frequentou acções de **formação contínua** onde a poesia fosse tratado?

Sim Não

Se respondeu “Sim”, considera que essa formação foi:

Adequada Desadequada

Explicação: _____

4.3. Acha que as suas práticas **beneficiariam** se recebesse formação para trabalhar a poesia?

Sim Não

Explicação: _____

Se respondeu “Sim”, que aspectos gostaria de ver tratados nessa formação? _____

5. A terminar a entrevista, há mais alguma coisa que **gostasse de referir** a propósito da temática em questão?

Muito obrigado!

Estrutura da escala para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Categories	Subcategories	Items of the scale	N.º do item
ORIENTAÇÕES CURRICULARES (OC) Percepção das orientações curriculares (<i>Currículo Nacional do Ensino Básico e do Programa de Língua Portuguesa</i>)	1.1 Percepção das Orientações Curriculares	1.1.1. Conhecimento das Orientações Curriculares - Conheço o <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i> . - Conheço o <i>Programa de Língua Portuguesa</i> . 1.1.2. Opinião acerca das Orientações Curriculares (compreensibilidade) - Considero que o <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i> está redigido de maneira compreensível. - Considero que o <i>Programa de Língua Portuguesa</i> está redigido de maneira compreensível. 1.1.3. Recurso às Orientações Curriculares - Uso o <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i> para orientar as minhas práticas de ensino na área de Língua Portuguesa. - Uso o <i>Programa de Língua Portuguesa</i> para orientar as minhas práticas de ensino na área de Língua Portuguesa. - Uso o Manual de Língua Portuguesa para orientar as minhas práticas de ensino na área da Língua Portuguesa.	2 12 31 7 49 21 10
	1.2. Percepção da poesia nas Orientações Curriculares relativas à poesia	1.2.1. Conhecimento das Orientações Curriculares relativas à poesia (conhecimento geral, das competências que os alunos devem desenvolver, dos tipos de poesia, e das metodologias) - Conheço as orientações para o ensino da poesia que constam do <i>Programa de Língua Portuguesa</i> . - Sei que competências o <i>Programa de Língua Portuguesa</i> indica que os alunos devem adquirir ao trabalhar a poesia - Sei quais os tipos de poesia o <i>Programa de Língua Portuguesa</i> indica que se devem trabalhar com os alunos. - Sei quais as metodologias indicadas no <i>Programa de Língua Portuguesa</i> para trabalhar a poesia. 1.2.2. Opinião acerca das Orientações Curriculares para o ensino da poesia (importância, clareza compreensão e adequação) - O <i>Programa de Língua Portuguesa</i> orienta as minhas práticas de ensino da poesia. - As orientações presentes no <i>Programa de Língua Portuguesa</i> para o ensino da poesia são compreensíveis. - As orientações do <i>Programa de Língua Portuguesa</i> para o 1.º Ciclo são adequadas para o ensino da poesia. 1.2.3. Recurso às Orientações Curriculares no ensino da poesia - Uso as orientações constantes do <i>Programa de Língua Portuguesa</i> para trabalhar a poesia com os meus alunos.	24 16 51 5 38 18 32 43

<p>DECISÕES DO PROFESSOR (DP)</p> <p>Crenças do professor relativamente ao ensino da poesia e práticas pedagógico-didáticas</p>	<p>2.1. Crenças dos professores</p>	<p>2.1.1. Reflexões sobre o recurso à poesia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho a poesia porque, pessoalmente, gosto de poesia. 1 - Trabalho a poesia porque considero que este tipo de texto contribui para o desenvolvimento dos alunos. 35 - Trabalho a poesia porque a minha experiência como professor(a) diz-me que os alunos gostam deste tipo de texto. 46 - Trabalho a poesia com os alunos porque é um tipo de texto indicado pelo <i>Programa de Língua Portuguesa</i> para o 1.º Ciclo. 14 	
	<p>2.2. Práticas pedagógico-didáticas</p>	<p>2.2.1. Recurso a diferentes tipos de texto poético</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploro vários tipos de poesia com os meus alunos. 36 - Trabalho os tipos de poesia indicados no Programa de Língua Portuguesa. 48 <p>2.2.2. Frequência de recurso à poesia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recorro à poesia com regularidade, ao longo de todo o ano lectivo. 8 - Só recorro à poesia em ocasiões especiais, como no Natal, no Dia da Criança, etc. 29 - Recorro à poesia quando este tipo de texto surge no Manual de Língua Portuguesa. 42 <p>2.2.3. Metodologias utilizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso diversas metodologias para trabalhar a poesia com os meus alunos. 19 - Para trabalhar a poesia, procuro adaptar as metodologias ao desenvolvimento dos meus alunos. 53 - Para trabalhar a poesia com os meus alunos, uso as metodologias de leitura. 4 - Uso metodologias de escrita, para trabalhar a poesia com os meus alunos. 39 - Uso metodologias de expressão plástica para trabalhar a poesia com os meus alunos. 28 - Uso diversas metodologias de expressão dramática para trabalhar a poesia com os meus alunos. 17 	
<p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES (FP)</p> <p>Percepção da preparação que os professores julgam ter recebido para o ensino da poesia</p>	<p>3.1. Formação de carácter formal</p>	<p>3.1.1. Formação inicial para o 1.º Ciclo do Ensino Básico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante a minha formação inicial aprendi como trabalhar a poesia no 1.º Ciclo. 45 - Aprendi a trabalhar a poesia no 1.º Ciclo com o(s) meu(s) orientador(es) de estágio. 6 - A formação que tive sobre a exploração da poesia no 1.º Ciclo foi desajustada das minhas práticas. 26 <p>3.1.2. Formação contínua para a docência no 1.º Ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frequentei acções de formação contínua onde aprendi a trabalhar a poesia no 1.º Ciclo. 50 - Frequentei acções de formação contínua onde aperfeiçoei a exploração da poesia no 1.º Ciclo. 30 - Tenho participado em acções de formação contínua sobre a exploração da poesia no 1.º Ciclo. 11 - As minhas práticas de ensino beneficiariam se recebesse formação para trabalhar a poesia no 1.º Ciclo. 40 	

	3.2. Formação de carácter informal	<p>3.2.1. Auto-formação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendi a trabalhar a poesia no 1.º Ciclo por minha iniciativa, lendo e estudando. - Aprendi a trabalhar a poesia no 1.º Ciclo por mim próprio(a), com a prática. <p>3.2.2. Formação colegial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendi a explorar a poesia no 1.º Ciclo com colegas, através da partilha que me proporcionaram. 	22 34 15
<p>VALOR DA POESIA (VP)</p> <p>Percepção do valor que os professores atribuem à poesia</p>	4.1. Valor intrínseco	<p>4.1.1. Valor em si</p> <ul style="list-style-type: none"> - A poesia condensa recursos estilísticos únicos (rima, metáforas, etc.) que não se encontram em mais nenhum tipo de texto. - A poesia capta e expressa a realidade como nenhum outro tipo de texto. - A poesia é um género literário com uma beleza única. 	23 27 9
	4.2. Valor instrumental da poesia	<p>4.1.2. Valor lúdico/utilitarista</p> <ul style="list-style-type: none"> - A poesia possibilita uma educação divertida. - A poesia é muito importante para desenvolver a memorização. - A poesia ajuda a criar um bom ambiente de sala de aula. - A poesia motiva os alunos. <p>4.1.3. Valor educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - A poesia desenvolve a compreensão. - A poesia desenvolve o sentido estético. - A poesia desenvolve a sensibilidade afectiva e relacional. - A poesia desenvolve a comunicação oral e escrita. - A poesia desenvolve a criatividade. - A poesia desenvolve o gosto pela leitura. 	41 20 44 3 47 33 13 52 25 37

ANEXO IV

Escala para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Senhor(a) Professor(a):

Muito obrigado pela sua disponibilidade.

No âmbito da minha dissertação de Mestrado, que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, investigo o ensino da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, solicito a sua colaboração no preenchimento da escala que se segue.

O conteúdo deste questionário e desta escala destina-se exclusivamente ao estudo que referi e será tratado confidencialmente.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

João Manuel Ribeiro

1. Sexo: Feminino Masculino 2. Idade: ___ anos 3. Tempo de serviço: ___ anos
4. Escola onde lecciona actualmente: Privada Pública
5. Ano de escolaridade que lecciona: 1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano
6. Formação inicial: Ano em que terminou _____ Instituição _____

Nas duas páginas que se seguem encontrará diversas afirmações, relativamente às quais lhe peço para **expressar a sua opinião**. Para tal, siga, por favor, as seguintes **indicações**:

- não há afirmações correctas ou incorrectas, o que interessa é **o seu modo de ver**;
- considere **cada afirmação** em si mesma, separada de todas as outras;
- não pense durante muito tempo sobre cada afirmação, pois importa obter a sua **primeira impressão**;
- formule opinião sobre **todas** as afirmações, mesmo que elas lhe pareçam semelhantes.

À frente de cada afirmação **coloque uma cruz (X)** no quadrado que melhor expresse a sua opinião.

		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1.	Trabalho a poesia porque, pessoalmente, gosto de poesia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Conheço o Currículo Nacional do Ensino Básico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	A poesia motiva os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Para trabalhar a poesia com os meus alunos, uso metodologias de leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Sei quais as metodologias indicadas no Programa de Língua Portuguesa para trabalhar a poesia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Aprendi a trabalhar a poesia no 1.º Ciclo com o(s) meu(s) orientador(es) de estágio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Considero que o Programa de Língua Portuguesa está redigido de maneira compreensível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Recorro à poesia com regularidade, ao longo de todo o ano lectivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	A poesia é um género literário com uma beleza única.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Uso o Manual de Língua Portuguesa para orientar as minhas práticas de ensino na área de Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Tenho participado em acções de formação contínua sobre a exploração da poesia no 1.º Ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Conheço o Programa de Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	A poesia desenvolve a sensibilidade afectiva e relacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Trabalho a poesia com os alunos porque é um tipo de texto indicado pelo Programa de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Aprendi a explorar a poesia no 1.º Ciclo com colegas, através da partilha que me proporcionaram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Sei que competências o Programa de Língua Portuguesa indica que os alunos devem adquirir ao trabalhar a poesia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Uso metodologias de expressão dramática para trabalhar a poesia com os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	As orientações patentes no Programa de Língua Portuguesa para o ensino da poesia são compreensíveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Uso diversas metodologias para trabalhar a poesia com os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	A poesia é muito importante para desenvolver a memorização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Uso o Programa de Língua Portuguesa para orientar as minhas práticas de ensino na área de Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Aprendi a trabalhar a poesia no 1.º Ciclo por minha iniciativa, lendo e estudando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	A poesia condensa recursos estilísticos únicos (rima, metáforas, etc.) que não se encontram em mais nenhum tipo de textos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Conheço as orientações para o ensino da poesia que constam do Programa de Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A poesia desenvolve a criatividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	A formação que tive sobre a exploração da poesia no 1.º Ciclo foi desajustada das minhas práticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexos

		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
27.	A poesia capta e expressa a realidade como nenhum outro tipo de texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Uso metodologias de expressão plástica para trabalhar a poesia com os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Só recorro à poesia em ocasiões especiais, como no Natal, no Dia da Criança, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Frequentei acções de formação contínua onde aperfeiçoei a exploração da poesia no 1.º Ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Considero que o Currículo Nacional do Ensino Básico está redigido de maneira compreensível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	As orientações do Programa de Língua Portuguesa para o 1.º Ciclo são adequadas para o ensino da poesia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	A poesia desenvolve o sentido estético.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Aprendi a trabalhar a poesia no 1.º Ciclo por mim próprio(a), com a prática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Trabalho a poesia porque considero que este tipo de texto contribui para o desenvolvimento dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Exploro vários tipos de poesia com os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	A poesia desenvolve o gosto pela leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	O Programa de Língua Portuguesa orienta as minhas práticas de ensino da poesia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Uso metodologias de escrita, para trabalhar a poesia com os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	As minhas práticas de ensino beneficiariam se recebesse formação para trabalhar a poesia no 1.º Ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	A poesia possibilita uma educação divertida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Recorro à poesia quando este tipo de texto surge no manual de Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Uso as orientações constantes do Programa de Língua Portuguesa para trabalhar a poesia com os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	A poesia ajuda a criar um bom ambiente de sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Durante a minha formação inicial aprendi como trabalhar a poesia no 1.º Ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Trabalho a poesia porque a minha experiência como professor(a) diz-me que os alunos gostam deste tipo de texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	A poesia desenvolve competências de compreensão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Trabalho os tipos de poesia indicados no Programa de Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	Uso o Currículo Nacional do Ensino Básico para orientar as minhas práticas de ensino na área de Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Frequentei acções de formação contínua onde aprendi a trabalhar a poesia no 1º Ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Sei quais os tipos de poesia que o Programa de Língua Portuguesa indica que se devem trabalhar com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	A poesia desenvolve a comunicação oral e escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Para trabalhar a poesia, procuro adaptar as metodologias ao desenvolvimento dos meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigado.

ANEXO V

Pedido de autorização para realização do estudo empírico

Exma Senhora Professora Doutora Helena Damião

É com prazer que informo que a DGIDC autoriza a realização do estudo que nos é apresentado e bem assim a administração dos instrumentos de recolha de informação analisados.

Com os melhores cumprimentos

Luís Capucha

(Director-Geral)

De: Helena Damião [mailto:hdamiao@fpce.uc.pt]

Enviada: terça-feira, 22 de Abril de 2008 20:01

Para: DGIDC

Assunto: Projecto de investigação para apreciação

Ex.mo Senhor Director-Geral

Envio, para a devida apreciação, o projecto de investigação empírica subordinado ao título *A Poesia no 1.º ciclo do Ensino Básico: das Orientações Curriculares às decisões docentes*, a desenvolver pelo Dr. João Manuel de Oliveira Ribeiro no âmbito do Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, bem como os instrumentos de recolha de dados que, para o efeito, foram construídos.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Helena Damião da Silva