

INTRODUÇÃO

1. Fundamentação da escolha do tema

O encontro com as palavras começa desde muito cedo. Podemos dizer que se dá logo à nascença. Pouco a pouco, elas vão-nos sendo ensinadas e vão tomando corpo nas coisas que observamos. Com elas, aprendemos a nomear, a reconhecer, a dar significado a tudo o que nos rodeia, baseados na necessidade que sentimos de apreender, descodificar ou desvendar. Esta aprendizagem começa, portanto, “muito antes da escolarização, quando a criança, ainda pequenina, se vai introduzindo no mundo da linguagem articulada” (Lepecki 1998: 12). É nesta idade que a criança questiona o mundo à sua volta, criando vínculos com a natureza, e que revela uma necessidade mental de sistematizar relações. A criança abre caminhos para uma lógica já complexa, através do diálogo. Mais tarde, a aprendizagem da escrita e da leitura surge no momento em que ela precisa explorar e indagar o mundo exterior. A escola tem um papel imprescindível neste processo.

À escola compete ensinar a ler e a escrever (alfabetizar), pois são estes os meios básicos de o aluno, como indivíduo, ser capaz de aprender a construir e a produzir o seu próprio conhecimento. Ler fornece ao aluno a capacidade de procurar o conhecimento já instituído, uma vez que essa informação está na sua maioria registada em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos e, mais recentemente, na internet. A par desta competência utilizamos a escrita para ajudar a expressar o saber produzido pelos alunos. Como refere Joaquim Azevedo (1998: 17), o 1º Ciclo do Ensino Básico tem um papel preponderante no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, considerando esta etapa a mais importante na criação dos alicerces desse enorme empreendimento humano que é a capacidade de ler. Azevedo (*ibidem*: 17) refere, ainda, que actualmente se atribui à escrita maior relevo do que nas últimas décadas, embora os resultados deste trabalho só tenham percepção social visível daqui a alguns anos. Acentuando esta ideia de uma forma mais intensa, Maria Lúcia Lepecki afirmou que:

(...) é forçoso reconhecer que compete à escola sistematizar e objectivar um largo conjunto de conhecimentos que já se têm na prática – pois sem dúvida um escolar em nível inicial de alfabetização já há anos é capaz de se comunicar em verbo oral e tem, de saber prático da sua Língua, o quanto baste a qualquer falante

eficaz. Para além da sistematização-objectivação, compete ainda à escola alargar e aprofundar o saber e o domínio de um património linguístico e, mais do que tudo, cultivar o bom uso da Língua (1998: 14).

Pode dizer-se, então, que a sala de aula é o lugar propício à criação de um vínculo com a leitura e a escrita.

Todavia, a acção de ler e escrever não se resume apenas ao ambiente escolar ou aos manuais escolares. Quando falamos de leitura, são frequentemente indissociáveis os temas abordados nos livros e os autores destes. Muitos desses autores ou textos marcam-nos de forma intensa, fazendo-nos reviver situações, acontecimentos ou meros sonhos, identificando-nos frequentemente com personagens, com o próprio autor, com o tema ou com a história. Nesta perspectiva, devemos admitir que a leitura é uma experiência interior de valor incalculável e que não pode ser substituída por outro tipo de apelo aos sentidos, pois através dela conseguimos atingir territórios que ultrapassam a dimensão real das coisas, como interesses imediatos ou situações do quotidiano (Vieira 2005: 24-29).

No entanto, atravessamos uma época em que a leitura está a perder o seu valor original, como bem essencial para uma vida autónoma, traduzida na plena consciência de si mesmo e dos outros, com vista à tomada de decisões ponderadas, no exercício de uma cidadania activa, face ao mundo complexo em que vivemos.

Sem dúvida que cada um de nós é responsável por recriar novas formas de incentivo à leitura; porém, é necessário saber escolher qual a forma mais capaz de produzir um espaço e um tempo interior alheio à vida quotidiana em que nos movemos. Para tal, é urgente desenvolver aspectos fundamentais como a memória, a imaginação, o pensamento, as emoções, os afectos, a sensibilidade, aspectos esses que se revelam como forças mobilizadoras da leitura. É necessário, ainda, saber reconhecer o valor literário e linguístico do que lemos, para que a leitura seja uma fonte ou um reforço da nossa aprendizagem e um alicerce na sociedade do conhecimento. Ler é uma forma de relação com o mundo, consigo mesmo e com outros modos de cultura escrita; é, seguramente, um processo que atribui sentido à vida (cf. Azevedo 2007).

Como relata Arnaldo Saraiva:

Na sociedade nova, há decerto lugar para muitos tipos de linguagem: a didáctica, a científica, a filosófica, a política, a estética; para vários géneros, desde o infantil ao romanesco, desde o dramático ao cómico. Pretender pôr em prática uma linguagem

única é trabalhar pela unidimensionalidade do homem; é um empobrecimento e um equívoco (1975: 128).

Assim, o ser humano possui um vasto leque de instrumentos e de tipos de linguagem que lhe permite seleccionar os textos considerados mais úteis, quer em termos práticos e/ou profissionais, quer de enriquecimento literário ou pessoal. Todavia, de todos os tipos de texto, a poesia é o que mais se distancia do mundo informatizado, audiovisual e funcional, o qual em nada favorece o estímulo criativo, o sentido crítico e o enriquecimento cultural e literário. É, por isso, uma literatura menos procurada nesse mundo, dado que nos dias de hoje cada indivíduo não tem tempo para valorizar e adicionar textos poéticos aos que lhe são imperativos, pelo seu sentido prático e social.

Por outro lado, a poesia parece estar cada vez menos presente na vida das pessoas, devido à dificuldade que a própria sociedade demonstra em expressar o que sente, escondendo a sua sensibilidade, tanto oral como escrita, fruto da competitividade agressiva do mundo que nos rodeia. Além disso, as novas tecnologias absorvem de tal forma o nosso interesse noutras áreas, que algumas pessoas não sentem necessidade de se enriquecer literariamente, nem de explorar, criticar ou digerir a quantidade exacerbada de informação com que são confrontadas a todo o momento. Dentro dessa sociedade de inovação estão em destaque as crianças em idade escolar, particularmente no início do seu contacto e envolvimento com a língua portuguesa.

Ora, a poesia é dos textos literários mais complexos ao nível da leitura, escrita, interpretação e compreensão. Porém, se os jovens manifestam cada vez mais dificuldade em articular ideias e pensamentos, em distinguir significados quer orais, quer escritos, em interpretar expressões ou textos, sendo notável a sua dispersão por outras fontes de conhecimento, que muitas vezes lhes concedem informação distorcida, também agravada pela sua dificuldade de compreensão, de comunicação e interpretação generalizada, torna-se mais difícil integrar a poesia no seu campo de estudo literário e linguístico. Todos estes inconvenientes promovem também a falta de gosto pela leitura e pela criação poética.

Deste modo, a poesia é um tema pertinente pelo seu significado subjectivo e, ao mesmo tempo, necessário na criação de uma estrutura mental, pessoal e cultural das crianças que frequentam o 1º Ciclo. Sabendo que hoje as práticas pedagógicas na área da Língua Portuguesa manifestam extrema necessidade de apresentar, cativar e desafiar os alunos através de uma heterogeneidade de textos, consideramos necessário um maior

empenho de toda a comunidade educativa, para que eles se tornem leitores activos e autónomos, bem como produtores dos seus próprios textos poéticos. Não esqueçamos que há quem entenda:

(...) que a poesia deve ser assumida como actividade principal e não marginal e, em consequência, defenda a profissionalização do poeta, à semelhança do pintor, do escultor, do compositor, etc. (AA.VV. 2008: 5).

Valorizando esta forma de leitura e de escrita, podemos dizer que um poema é um “gesto de criação, mas também de descoberta, movimento de liberdade, mas também de auto-disciplina, (...) para além de se representar sob múltiplas formas, leva no seu bojo os mais variados sentidos” (Sousa 2004: 47).

É crucial incentivar a troca de opiniões sobre os textos poéticos lidos, a criação e recriação dos mesmos, de forma crítica e participativa, não devendo retardar o processo de inserção na cultura escrita para que a criança não se torne um mero receptor. É neste sentido que se torna urgente estimular o interesse por este tipo de texto, promover o acesso ao universo literário mobilizado pela poesia, construir uma relação diferenciada com a linguagem, aprender a argumentar, a interpretar, a discutir sensações sugeridas pelos versos, a sonoridade e a musicalidade que eles transmitem, bem como motivar à construção do seu próprio texto, já que, como afirma João Rui de Sousa:

O poema *faz-se fazendo*. Isto é, impondo por si mesmo, em cada nova frase, em cada nova estrofe, em cada um dos sucessivos momentos de crescimento, o seu próprio ritmo, o seu próprio rumo, a sua própria regra. (...) A tal respeito, o campo da incerteza é vasto e o risco é uma das suas componentes (AA.VV. 2004: 47).

Propomo-nos, portanto, aplicar e verificar em ambiente escolar o envolvimento e interesse das crianças do 1º Ciclo em relação à poesia, estudando o seu comportamento ao estarem em contacto com aquela, analisando de que forma a comunidade educativa influencia a sua motivação pela leitura e escrita de textos poéticos, com vista a podermos concluir em que moldes se deverá introduzir a poesia no mundo literário e cultural das crianças.

Para que este trabalho seja possível é indispensável a disponibilidade dos professores envolvidos na aplicação dos textos poéticos explorados e concebidos na sala de aula, a sensibilização da comunidade educativa em relação a este tipo de texto e a motivação dos alunos. Este último aspecto pode ser crítico, em função da insuficiência

de tempo que os encarregados de educação disponibilizam aos seus educandos, muitas vezes entregues às novas tecnologias, onde praticam, sistematicamente, uma linguagem agramatical, verificando-se de igual modo o distanciamento entre os passatempos actuais das crianças e a cultura literária.

Acresce, ainda, o facto de vários manuais escolares estarem desadequados por conterem textos narrativos não literários em excesso, fazendo pouca referência ao valor da poesia como uma forma de linguagem e de comunicação diferente, principalmente no terceiro e quarto ano de escolaridade.

Além dos factores já enunciados, a escolha do tema deveu-se também a um gosto muito pessoal pela poesia e a experiências poéticas vividas com alunos em contexto escolar.

2. Metodologia e objectivos

Na concretização das suas metas, o professor vê-se obrigado a actuar em diversos níveis: conduzir o processo ensino-aprendizagem, avaliar os alunos, contribuir para a construção do projecto educativo da escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade educativa. Deste modo, o professor depara-se com os mais variados problemas em todos estes domínios.

O ensino, ao contrário do que muita gente pensa, não é uma actividade rotineira onde existem metodologias pré-determinadas. Trata-se de uma actividade intelectual, política e de gestão de pessoas e de recursos. Torna-se, então, necessária a reflexão e a investigação constante da prática do professor e da sua avaliação e reformulação permanente (Ponte 2003: 5). Para que o ensino seja bem sucedido, é indispensável que os professores examinem constantemente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho. Portanto, a base natural para essa actuação tanto na sala de aula como na escola é a actividade investigadora, onde se poderá questionar e fundamentar as suas opiniões. Como referem Oliveira e Serrazinha (2003: 35), “esta perspectiva pressupõe que ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens”. Porém, esta actividade é naturalmente realizada pelos professores de um modo intuitivo.

A reflexão é um conceito muito semelhante ao da investigação sobre a prática. Reflectir implica ter uma consideração cuidadosa e activa daquilo em que se acredita e se pratica, dependendo dos motivos que nos levam a reflectir e das suas consequências.

Por outro lado, toda a investigação envolve quatro momentos principais: a formulação do problema ou das questões em estudo, a recolha dos elementos que permitam responder a esse problema, a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões e a divulgação dos resultados e conclusões obtidas. A recolha de elementos para responder às questões do estudo pressupõe uma metodologia de trabalho. É, então, a natureza das questões formuladas que determina a natureza do objecto de estudo e dos dados a recolher. Estes dados podem ser de natureza quantitativa ou qualitativa, dependendo do problema em estudo. As técnicas a utilizar na recolha de dados de natureza qualitativa são a observação, a entrevista, os inquéritos e a análise de documentos.

Em relação à primeira técnica, é muito provável que duas pessoas ao observarem um mesmo objecto ou uma situação não a analisem da mesma forma, pois o que cada pessoa selecciona para análise depende em grande parte da sua história pessoal e da sua bagagem cultural, como sucede na poesia de grande subjectividade. Então, para que a observação se torne um instrumento válido, é essencial que aquela seja controlada e sistemática, o que implica a existência de um plano de trabalho cuidadoso e uma preparação rigorosa do observador. Planear a observação significa determinar com antecedência o que observar e como o fazer. Assim, primeiramente, o investigador tem de delinear o objecto em estudo, definindo o foco da investigação e a sua calendarização.

Segundo Bogdan e Biklen (cit. *apud* Lüdke e André 1986: 30), o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte reflexiva. Na parte descritiva, deve ser feita a descrição dos sujeitos em estudo, a reconstrução de diálogos (incluindo citações dos próprios sujeitos), a descrição do local ou locais onde é feita a observação, a descrição de eventos especiais, a descrição das actividades e o comportamento do observador, ou seja, as suas atitudes e conversas com os participantes durante o estudo. Na parte reflexiva, há meditações de vários tipos: reflexões analíticas (que dizem respeito às novas ideias que vão surgindo ao longo do estudo), reflexões metodológicas (que dizem respeito às estratégias adoptadas no decorrer do estudo), dilemas éticos e conflitos (aqui entram as questões surgidas no relacionamento com os informantes), mudanças de perspectiva do observador (onde o

observador refere todas as mudanças ocorridas e a evolução que tenha surgido) e os esclarecimentos necessários (onde o observador esclarece alguns aspectos que sejam menos perceptíveis).

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos para a recolha de dados e é usada essencialmente para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Este é um tipo de recolha de dados muito rico, visto que permite correcções, esclarecimentos e adaptações, à medida que se desenrola o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, ao contrário dos relatórios escritos, que não poderão ser modificados depois de entregues pelos sujeitos que os elaboraram.

Os inquéritos são outro meio importante de recolha de informação, fundamentalmente porque os dados são conseguidos de modo imparcial, a coberto do anonimato.

A análise documental é, também, uma valiosa técnica na recolha de dados qualitativos. Para Phillips (1974: 187), qualquer material escrito pode ser usado como fonte de informação sobre o comportamento humano, incluindo leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais (como, por exemplo, o diário de registos), autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares. Segundo Claulley (cit. *apud* Lüdke e André 1986: 38), a análise documental procura identificar informações de certos fenómenos nos documentos a partir das questões ou hipóteses de interesse para o problema em estudo. Uma das grandes vantagens dos documentos é o seu baixo custo, persistindo ao longo dos tempos e podendo ser sempre consultados, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

A par destas técnicas, e como já foi referido, será usado um diário de registos, também designado diário de bordo, onde serão registados os acontecimentos mais importantes que vão surgindo no desenvolvimento do trabalho, bem como as ideias e as preocupações com que vamos sendo confrontados.

Relativamente à questão dos dados, o mais importante não é a quantidade dos que se recolhem, mas o seu grau de confiança e adequação na recolha feita de modo a atingir os objectivos propostos. Para tal, é necessário desenvolver um bom plano de trabalho, prevendo o que se vai fazer, quando e como. É ainda necessário que essa recolha siga sempre os mesmos parâmetros, e que seja feita de uma forma clara e bem

definida, para que posteriormente se possa fazer uma boa interpretação (Ponte 2003: 18).

Como referem Lüdke e André (1986: 3), o fenómeno educacional foi estudado durante muitos anos como um caso isolado, como se se tratasse de um fenómeno físico, para uma análise aperfeiçoada, se possível feita em laboratório, como se as variáveis que compõem esse fenómeno pudessem ser isoladas. Com a evolução dos estudos nesta área, verificou-se que poucos fenómenos educacionais podem ser submetidos a este tipo de abordagem analítica, já que, em educação, os acontecimentos ocorrem de uma forma tão complexa que se torna difícil, para não dizer quase impossível, isolar as variáveis abrangidas e detectar qual delas foi responsável por algum dos resultados obtidos. Deste modo, alguns investigadores têm cada vez mais vindo a interessar-se pelo uso de metodologias qualitativas.

Bogdan e Biklen (cit. *apud* Lüdke e André 1986: 11) apresentam cinco características básicas que definem e caracterizam este tipo de estudo: (1) *a investigação qualitativa tem o ambiente natural como a fonte directa dos dados e o investigador é o seu principal instrumento*, ou seja, os problemas serão estudados no ambiente em que ocorrem sem que haja manipulação. Por isso o contexto em que surgem os problemas constitui um factor fundamental. Do mesmo modo, os intervenientes, os gestos e as palavras estudadas devem ser analisados no contexto em que ocorrem. Assim, devemos ser capazes de pensar no momento, face ao contexto do problema e ao clima social da sala de aula; (2) *os dados recolhidos são predominantemente descritivos*, ou seja, focam-se em descrições das pessoas envolvidas e das situações, incluindo transcrições de entrevistas e de depoimentos, ou até extractos de documentos. Desta forma, a atenção deve ser redobrada, pois um aspecto aparentemente irrelevante pode ser muito importante na compreensão do problema; (3) *a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto*, isto é, as estratégias utilizadas na investigação podem ser determinantes nos resultados obtidos; (4) *o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo investigador*, uma vez que nestes estudos tentamos sempre apreender a perspectiva das pessoas envolvidas. Assim, necessitamos de ter em conta os pontos de vista daqueles, para que consigamos confirmar o que realmente é indispensável para a continuação do estudo do problema em causa; (5) *a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo*, pois o facto de não existirem hipóteses ou questões específicas, formuladas previamente, não implica que a recolha e a análise dos dados sejam infrutíferas, já que o desenvolvimento do

estudo se assemelha a um funil, onde no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos.

Portanto, a investigação qualitativa (também designada *naturalista* por alguns autores) envolve, segundo Bogdan e Biklen (1982: 12), a obtenção de dados descritivos, enfatizando mais o processo usado que o produto. A nossa preocupação essencial, foi a de retratar as perspectivas das pessoas envolvidas no estudo.

No entanto, para que este tipo de trabalho possa ser produtivo, como refere Hall (cit. *apud* Lüdke e André 1986: 17), devemos ser capazes de tolerar ambiguidades, trabalhar com parâmetros de responsabilidade, inspirar confiança no grupo sobre o qual incidimos a nossa investigação, ser pessoalmente comprometidos, auto-disciplinados, sensíveis a nós mesmos e aos outros, maduros e consistentes, devendo ser capazes de guardar informações confidenciais.

Recentremo-nos agora sobre os objectivos do nosso estudo. O mesmo irá incidir sobre as crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, nas quais observaremos e constataremos as semelhanças e as diferenças no acolhimento de diferentes tipos de poesia, concretamente a dita poesia infantil e a dita poesia culta, nas várias idades que correspondem a esta faixa etária (entre os 6 e os 12 anos de idade). Nessa análise, tentaremos descobrir o grau de interesse que é possível despertar nos alunos que frequentam o 1º Ciclo, no que respeita à curiosidade e motivação pela leitura e escrita de poemas, a possibilidade de introduzir o texto poético no seu mundo literário e linguístico e se o mesmo poderá enriquecer o seu campo cultural e literário, bem como promover o seu equilíbrio emocional.

Procuraremos verificar se as crianças que trabalham mais ao nível do texto poético desenvolvem maiores competências neste domínio do que as crianças privadas do contacto com a poesia. Nessa perspectiva, esta dissertação tentará dar resposta às hipóteses formuladas, analisar esta temática nas atitudes dos alunos, bem como de toda a comunidade educativa, saber de que forma os vários tipos de poesia tocam as crianças e podem ser trabalhados nas crianças do 1º Ciclo e, finalmente, deixar algumas sugestões passíveis de implementação na sala de aula.

Em suma, no decorrer desta dissertação, tentaremos encontrar respostas para as questões que a seguir são formuladas e que serão objecto de observação, investigação e estudo: será fácil despertar o interesse pela poesia na sala de aula? Qual a adesão dos alunos? Como incentivar o gosto pela poesia introduzindo-a no seu mundo literário e linguístico? Como poderá a poesia enriquecer o campo cultural, e literário muito

concretamente, e promover, ao mesmo tempo, o equilíbrio emocional da criança do 1º Ciclo?

Em função do que ficou exposto, o método de trabalho mais adequado ao nosso objecto de estudo e aos nossos objectivos é o seguinte: a realização de actividades de observação e de investigação por parte do professor em situação e ambiente de sala de aula, de onde poderá retirar informação através de trabalho prático e directo com os alunos. Essa investigação passará pela formulação das questões em estudo, pela recolha de elementos que permitam responder a esse problema, como a reconstrução de diálogos (incluindo citações dos próprios alunos), a descrição do local, de eventos especiais, das actividades onde é feita a observação e o comportamento do professor como observador. Os inquéritos constituirão outro meio importante de recolha de informação, e irão abranger os elementos fundamentais da comunidade educativa, nomeadamente pais e encarregados de educação, professores, alunos e bibliotecas. Será efectuada a análise documental, que incluirá também um diário de registos e o trabalho realizado por escrito pelos alunos. Finalmente, a interpretação da informação recolhida completará o nosso estudo para posteriormente procedermos à divulgação das conclusões obtidas.

3. Definição dos conceitos-base

O conceito de poesia varia conforme a época, o local e o autor. É um tipo de texto quase indefinível tendo em conta a diversidade que pode apresentar. Para uns é conhecimento. Como refere Rimbaud (*in Grande Dicionário Enciclopédico Verbo*, 1997: 218) “é preciso chegar ao desconhecido pelo desregramento de todos os sentidos”. Para outros, a poesia é um misto de ciência e arte, inscrita como poesia erudita e tendo como objectivo realizar a beleza, como defende Edgar Allan Poe no seu texto teórico “Filosofia da composição” (Poe 1999: 37-57).

Para que a poesia seja expressiva, são necessários a harmonia e o ritmo, que são próprios da nossa natureza, pois correspondem a uma disposição psíquica natural do homem (Aristóteles 2000: 156). Actualmente, este feito é concebido pelo poeta que, por norma, é um sonhador. Por isso mesmo, é o criador de um texto encantador e sublime que inspira. Porém, para ele, as palavras são usadas de forma a produzir uma linguagem específica com regras próprias e não como instrumentos, adoptando e apurando aquelas

de modo a que a mensagem seja parte de uma comunicação que dê prazer ao emissor e ao receptor, através da musicalidade, do ritmo, da rima (nem sempre presente, sobretudo na poesia moderna e contemporânea), da imagem ou da sonoridade, considerados elementos fundamentais na sua criação artística.

Consideremos algumas estruturas poéticas como a terça rima, em que os versos são apresentados em tercetos (como na *Divina Comédia* de Dante); a quadra, que é muito utilizada desde a Antiguidade; a sextilha, composta por seis sextilhas rematadas por um terceto final, estrutura datada do século XII; ou o alexandrino, considerado um dos versos com maior sonoridade e potencialidades, pelas doze sílabas que o compõem.

A poesia erudita pode ainda subdividir-se em três vertentes: a poesia narrativa (épica), a dramática e a lírica. A primeira celebra um feito heróico, envolve um argumento e é expressa por personagens dignas de memória. *Os Lusíadas* constituem uma poesia narrativa épica, e a balada é um tipo de poesia narrativa que podemos ilustrar a partir de Magnus Enzensberger e a sua colectânea *Mausoléu – A História do Progresso em Trinta e Sete Baladas* (1975; ed. ut.: 2004). A poesia dramática compreende igualmente uma história em forma de monólogo ou de diálogo. Veja-se Alberto Caeiro em “Olá, guardador de rebanhos”. A poesia lírica é a que mais coincide com a poesia popular oral, pois aborda temas como o amor, a morte, a fuga do tempo, sendo esta a forma de expressão mais comum da personalidade e da sensibilidade do autor. Ilustre-se esta forma a partir dos sonetos camonianos.

É notório, quando se comparam produções da poesia culta e da tradição popular oral, que ambas partilham muitos elementos líricos temáticos e até mesmo formais, e reparamos como eles se vão perpetuando ao longo do tempo. Tal como acontece entre as cantigas de amigo e as rimas populares actuais, que revelam em grande parte essa cumplicidade. Veja-se o caso das *Quadras ao Gosto Popular* de Fernando Pessoa.

Ao longo da história da nossa literatura, são visíveis certas criações do povo transformadas em cantigas de amigo, como se observa em alguns versos de Bernardim Ribeiro, alguns passos de Gil Vicente, redondilhas de Camões, que se foram mantendo no tempo até aos poetas dos nossos dias. Ao invés disto, existem trovas criadas por poetas conceituados que depois de chegarem à boca do povo se instalaram e se modificaram de forma inconsciente, e se tornaram propriedade e herança colectiva. Assim, inicialmente património literário do autor, acabaram por se tornar anónimas, dado que, muitas vezes, os versos são adaptados em canções, isto é, folclorizados, parecendo ser, deste modo, criações poéticas do povo. Neste contexto, verifica-se uma

permuta contínua, proveitosa e profícua, entre os versos falados populares e os versos cultos literários.

Independentemente da linguagem privilegiada pela poesia culta, nunca podemos manter à margem ou desprezar os textos poéticos que não constam das Histórias da Literatura e dos programas de estudo literário das escolas, pois a esta poesia já lhe basta ser ouvida, memorizada e amada pelo povo e até por muitos dos que lêem poesia culta.

De entre as várias formas de poesia popular oral, podemos destacar as lengalengas, os trava-línguas, as orações, as ladainhas, as cantilenas e as cantigas. Este tipo de poesia insere-se no que é considerado literatura marginalizada, pelo facto de as classes mais privilegiadas a nível social e económico a depreciarem, pois “põem em causa o gosto académico, o saber livresco e a moral ocidental” (Saraiva 1975: 104). Mas estes textos poéticos são geralmente integrados na literatura dita popular, também designada *literatura de massa* ou *de cordel*, o que significa que tais textos também serão literários, uma vez que compreendem uma linguagem organizada e estética, embora não acentuem o facto de serem literários, devido à sua precedência, ao local onde circulam e se dirigirem essencialmente a um público oriundo das classes mais desfavorecidas. A obra *Horta de Literatura de Cordel* de Mário Cesariny realça esta afirmação, tal como Hoggart (1998: 37-53), quando destaca a desatenção dada à literatura poética dita popular revelando um desprezo pelo homem do povo, o que expõe, principalmente, a ideologia e a posição de classe de quem a utiliza. Todavia, Manuel Teixeira Araújo (2008: 30) reveste esta ideia de outro ponto de vista, entendendo que “literatura popular” não é o mesmo que “literatura de massas”, justificando esta diferença com uma afirmação de Aguiar e Silva:

O público receptor da literatura de massas não é um público constituído por um «grupo» bem delimitado e apresentando relativa homogeneidade social e cultural, mas um público que constitui uma massa, isto é, um meio humano numericamente muito vultuoso, heterogéneo na sua formação cultural e no seu estatuto económico e social, amorfo, carecente de relações fundadas numa presença convivente (*ibidem*: 30).

Ora, esta opinião pode ser pertinente, uma vez que a literatura de massas é definida com base no público a quem se dirige e não no público que a concebe, o que nos leva a verificar que a ideia de que a literatura popular é o «parente pobre» na vida literária portuguesa, não pelo desinteresse dos leitores ou dos textos, mas porque não

usufrui dos meios técnicos ou publicitários dos «géneros ricos», devido ainda ao desconhecimento das regras estilísticas, linguísticas, de composição e de gosto, referida por Umberto Eco (cit. *apud* Saraiva 1975: 105), é, dizíamos nós, uma ideia comum aos vários autores. Além disso, tais textos são criados por homens monetariamente menos abonados. Deste modo, deve ser dada mais atenção à literatura poética popular, divulgada em locais públicos como o café, a rua, os transportes públicos, os jornais, as revistas, entre outros, e não alimentar o preconceito contra o que é oral, anónimo, fragmentário ou simplesmente novo. Ainda segundo Arnaldo Saraiva, qualquer indivíduo, independentemente da sua classe social, letrado ou analfabeto, pode ser criativo e sensível a nível linguístico e literário. Apenas o analfabeto não tem incentivos e é constantemente submetido a limitações económicas e sociais. Podemos afirmar, então, que “censurar a literatura «pobre», considerá-la simplesmente «pobre», recalá-la, ignorá-la é desenvolver um trabalho anti-literário e anti-cultural” (Saraiva 1975: 108).

Da mesma forma, não se deve censurar ou desprezar a literatura infantil, mais precisamente a poesia infantil, dado que a literatura infantil deriva ao mesmo tempo da literatura popular e da literatura culta. Por um lado, porque partilham os mesmos destinatários, que para além de serem comuns, são também iguais na cultura e na simplicidade da alma e, tal como a literatura popular, remonta à idade oral do mito. Por outro lado, existem obras literárias pertencentes à literatura maior, como *D. Quixote de la Mancha* ou *As Viagens de Gulliver*, que são lidas pelas crianças, entrando assim no âmbito da literatura infantil. Deste modo, e de acordo com a opinião de Araújo, podemos dizer que “há, seguramente, leituras infantis” mas não se sabe se existe uma Literatura Infantil (2008: 7). Tendo em conta estas opiniões, pensamos que não existe propriamente uma distinção clara quanto à existência de vários tipos de literaturas e sim uma literatura única onde todas as outras se fundem.

Ao incluirmos a poesia infantil na literatura infantil, se é que a podemos distinguir das outras literaturas, consideramos que esta não é, apenas, uma poesia produzida especialmente para crianças, mas aquela que a criança também lê e aprecia. Veja-se o que refere Araújo:

A Literatura Infantil é um subsistema do sistema literário, e o seu policódigo não difere do policódigo literário: apenas apresenta algumas simplificações (que nos bons casos são constrangimentos produtivos) e acrescenta àquele um código icónico

específico (esse que rege a ilustração; pois os textos infantis são, desde há muito, ilustrados) (2000: 18).

Porém, nem o facto de, habitualmente, ser ilustrada ou simplificada, nem o de ser dirigida às crianças faz dela uma literatura menor. Como menciona Roberto Carneiro (cit. *apud* Andresen 1991: 189), “a poesia faz parte da vida da criança, do seu mundo, da sua intuição, do seu imaginário, do inconsciente sentir e transmitir que antecede a própria compreensão”. É neste contexto que se tem vindo a trabalhar na valorização da poesia infantil, desfazendo correntes de pensamento, aparentemente fundamentadas, que não lhe atribuem qualquer importância ou literariedade (cf. Shavit 2003: 21).

O campo da poesia é muito mais do que sentimento; é transgressão, é subversão da língua. Ela pode fugir às normas estabelecidas, dependendo do efeito que se pretende criar. Logo, a poesia infantil é muito mais do que versos e rimas, pois também admite uma linguagem figurada, utiliza os recursos da língua, combina possibilidades, extrapola o significado exacto das palavras, abusa dos sons e contempla, através de uma linguagem e de um vocabulário simples, a subjectividade característica de qualquer texto poético, isto é, deixa ao sabor da sensibilidade literária e emocional das crianças a interpretação dos vários sentidos que se escondem nas entrelinhas de um verso.

4. Delimitação do *corpus*

Ao longo deste estudo, irão ser aplicados e analisados alguns poemas em ambiente de sala de aula, de modo a encontrar respostas para as questões colocadas no início desta dissertação. É o caso do trava-línguas “Perto daquele ripado” e da lengalenga “A casa do João”, de autor desconhecido, textos da tradição popular. Dentro da literatura culta, foram seleccionados “Campo, que te estendes”, de Luís Vaz de Camões; “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira; “Levava um jarrinho” e “Ó sino da minha aldeia”, ambos de Fernando Pessoa; “Sou um guardador de rebanhos” do mesmo autor, mas atribuído ao heterónimo Alberto Caeiro; “Ser poeta”, de Florbela Espanca; “Cântico negro”, de José Régio; “Fundo do mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen; “O Pastor”, de Eugénio de Andrade; e, finalmente, dois poemas do movimento surrealista em Portugal, “Cão”, de Alexandre O’Neill, e “Estação”, de Mário Cesariny. Estes poemas foram escolhidos por revelarem diversidade entre si e

grande valor literário, linguístico e cultural, de forma a confrontar os resultados, no sentido de verificar o gosto e a capacidade de aprofundamento nestes domínios por parte das crianças em idade de frequência do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne à poesia popular de tradição oral, à poesia sentida como infantil e à poesia culta. Os poemas de tradição oral seleccionados têm o intuito de aprofundar o conhecimento de uma literatura aparentemente pobre, mas rica em sonoridade, rima, métrica e ritmo.

Em relação à poesia infantil e culta, temos o mais célebre de todos os poetas nacionais, Camões. Esta escolha baseou-se na aparente simplicidade com que ele expressa os seus estados de alma e também por imprimir na sua obra lírica um cunho muito pessoal. Esta forma de se exprimir pretende levar as crianças desta faixa etária a serem leais a si próprias e a descobrir neste poema as metáforas que, em contexto real, nos levam a criar uma identidade relacionada com ele.

Manuel Bandeira foi um dos autores escolhidos, pelo facto de se revelar um poeta dotado de extraordinária versatilidade e sensibilidade, sendo um dos maiores nomes da lírica em língua portuguesa. O poema “Trem de ferro” parece ser interessante para crianças deste nível, pois apela à repetição de sons e de versos.

Seguidamente, escolhemos Fernando Pessoa e o seu heterónimo Alberto Caeiro. O poema “Ó sino da minha aldeia” recebeu a nossa atenção por ter sido produzido pelo autor quando este tinha apenas sete anos, idade correspondente à faixa etária em que irá incidir o estudo. “Sou um guardador de rebanhos”, de Alberto Caeiro, é um texto que se relaciona inteiramente com o programa da área de Estudo do Meio de 2º ano, uma vez que apela aos órgãos dos sentidos, tema que as crianças exploram tanto a nível curricular, como lúdico. Finalmente, e ainda de Fernando Pessoa, estudaremos a aplicação do poema de sabor infantil “Levava um jarrinho”, que, por ser dirigido à infância, é pertinente no seu conjunto. Este poeta foi um jovem introspectivo e melancólico, talvez devido à sua experiência familiar. Começou a compor poesia com apenas sete anos de idade e mais tarde inspirou-se em vários escritores portugueses. Revela a preocupação da procura do conhecimento de si próprio e da verdade essencial que se esconde por detrás das aparências, buscando a sua identidade e o seu caminho como poeta. Lançou a sua poesia por estilos diversos e correntes estéticas inovadoras e diversificadas.

Outra poetisa de renome é Florbela Espanca, que tentou alcançar a felicidade através da poesia, como demonstra o poema que vai ser estudado. Escreveu sonetos de

mágoa, de desilusões, de amor e de revolta contra o destino, sonhando com uma felicidade incompatível. Este poema foi escolhido pelo incentivo à imaginação, ao sonho e à diversidade de sentimentos mágicos.

Uma das consciências literárias mais lúcidas do seu tempo foi José Régio. Em “Cântico negro”, o poeta revela uma sensibilidade rara, de um talento criador e de uma firmeza de personalidade. Foi um homem multifacetado e único, e este foi também um motivo que levou à escolha do texto supracitado. Segundo David Mourão Ferreira (cit. *apud* Lisboa 1976: 374-381), José Régio foi uma figura inquieta e dramaticamente religiosa, como o revela a sua poesia de tom metafísico. Nomeadamente nesta poesia, rica em força linguística e literária, assim como em força e coragem, como refere Natália Correia (*ibidem*: 380), que caracterizam a sua personalidade, procura-se uma compreensão mais ampla do texto poético por parte dos alunos.

Seleccionámos também um poema de Sophia de Mello Breyner Andresen, pelo facto de a mesma, entre outras vertentes da língua portuguesa, ter composto textos para crianças. O que melhor caracteriza a sua poesia é o sentido do absoluto, em relação ao qual a poetisa é uma mediadora privilegiada. Para a escritora, um poema é intenso pela apropriação que é feita das palavras e não da sua diversidade. Acreditamos que a serenidade e a luz que emanam de muitos dos seus poemas se adequam às crianças do 1º Ciclo (cf. Ceia 1996: 15).

O poeta Eugénio de Andrade foi seleccionado por ser um artesão da linguagem e também porque sempre procurou incutir na sua obra o rigor e a musicalidade do verso, sendo uma das vozes mais importantes do século XX. Alguns dos temas dominantes da sua poesia são o tempo, o seu carácter cínico e ameaçador, a terra, a luz e o sol, e isso parece-nos adequado às crianças do 1º Ciclo, dado que têm no seu currículo escolar estes temas, ainda que apresentados de outra forma.

Finalmente, os poemas “Cão” e “Estação”, de Alexandre O’Neill e de Mário Cesariny, respectivamente, foram escolhidos pela sua estrutura centrada no quotidiano. Estes poetas foram dois dos membros fundadores do Grupo Surrealista de Lisboa. A sua poesia falo-nos de um destino colectivo com o qual nos sentimos identificados. O’Neill e Cesariny manifestam o gosto pelo concreto, firmando a sua poética no mundo real, e isso é algo que pode motivar as crianças do 1º Ciclo. Cesariny foi, sem dúvida, um poeta surrealista mas também um artista multifacetado. A sua vida é um testemunho de liberdade sem margens, como afirma David Mourão-Ferreira (1980: 214) uma vez que a sua poesia é uma tentativa de reabilitação da realidade quotidiana. É sobretudo uma

poesia de amor louco, desejado, vivido ou mal vivido, abandonado ou traído, reinventado de forma triste e lamentosa. Ainda segundo o mesmo autor (*ibidem*), Cesariny é considerado um dos mais originais e surpreendentes autores da História da poesia portuguesa contemporânea. Isso parece-nos razão suficiente para o incluir nesta dissertação.

CAPÍTULO I - INFLUÊNCIA DA COMUNIDADE EDUCATIVA NO ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM A POESIA

1. A influência dos professores, dentro e fora da escola

O ambiente escolar manifesta-se hoje em dia como o meio mais importante no processo formativo da mentalidade da criança e opera sobre vários domínios nessa formação, entre eles o educativo, o funcional, o científico, o cultural e o literário. Compete, desta forma, aos professores dar o primeiro passo na construção de futuros cidadãos cultos, activos e conscientes dos seus interesses e capacidades. A escola tem hoje o papel de desenvolver as competências que devem conduzir a uma aptidão linguística, necessária à complexidade social e profissional da sociedade em que vivemos.

No que respeita à oralidade, a escola tem também a função de desenvolver a capacidade de saber ouvir, o que é essencial no que diz respeito à poesia. Desta forma, é importante criar na criança a necessidade de prestar atenção ao que é dito, de acompanhar a mensagem que é transmitida e de identificar com clareza o que é essencial. O segundo passo consiste em ensiná-la a comunicar de forma clara, autónoma e criativa, o que subentende o alargamento das suas competências linguísticas.

É sabido que nem todos os professores lêem poesia ou sequer gostam deste tipo de texto e que as crianças por norma têm tendência para seguir exemplos. É difícil cativar os alunos se o professor não gostar de poesia. Ora, se o professor, ainda que não aprecie poesia, se esforçar por fazer dela mais um recurso para que os alunos atinjam as competências linguísticas inscritas no currículo, talvez consiga obter uma resposta positiva dos alunos e, quem sabe, adquirir também ele próprio esse gosto e tirar dela proveito cultural.

Geralmente, o trabalho com a poesia na sala de aula está interligado a outros problemas, como as actividades e exercícios oferecidos pelos livros didácticos que tendem a tratar este género de texto sem lhe atribuírem qualquer valor literário.

Foi no sentido de procurar saber a que nível o seu gosto e o conhecimento no domínio da poesia influencia ou não o interesse dos alunos, a sua opinião em relação à postura dos alunos quando são confrontados com um texto poético, bem como

relativamente ao decorrer da actividade lectiva aquando da leitura e análise deste tipo de texto, que foram elaborados inquéritos a uma amostra de trinta professores, dos quais resultaram os seguintes dados:

Idades dos Professores

	Frequência	Percentagem
25-35 anos	5	16,6%
36-45 anos	11	36,7%
46-55 anos	14	46,7%
Total	30	100%

Tabela 1

Anos de docência no 1º Ciclo

	Frequência	Percentagem
1-5 anos	1	3,3%
6-10 anos	5	16,7%
11-15 anos	3	10%
16-20 anos	6	20%
21-30 anos	12	40%
mais de 30 anos	3	10%
Total	30	100%

Tabela 2

Como podemos verificar nas tabelas acima, a maioria dos professores inquiridos tem idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos, o que, como comprova a tabela 2, já têm uma larga experiência ao nível docente com alunos que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que a maior parte tem entre 21 e 30 anos de serviço docente, possuindo deste modo uma longa carreira profissional.

Na amostra recolhida, conseguimos abranger uma uniformidade de níveis de escolaridade, como podemos ver na tabela 3, incluindo professores que se encontram a prestar serviço docente no apoio educativo aos quatro anos de escolaridade que compõem o 1º Ciclo.

Anos de escolaridade que leccionam

	Frequência	Percentagem
1ºAno	5	14,2%
2ºAno	8	22,9%
3ºAno	7	20%
4ºAno	8	22,9%
Apoio Educativo	7	20%
Total (Turmas)	35	100%

Tabela 3

Através da elaboração de um estudo estatístico dos inquéritos realizados aos docentes, pais e encarregados de educação, bibliotecas municipais e alunos do 1º Ciclo, foi utilizado o programa informático SPSS para análise e cruzamento de dados, permitindo-nos avaliar o nível de significância de uma variável independente sobre outra que dependa da anterior, ou seja, em que medida um factor influencia um facto. Para que a relação entre ambas seja significativa, o valor apresentado na tabela deverá ser inferior a 0,05 que corresponde à margem de erro tolerável, isto é, 5% da amostra. É desta forma que deverão ser interpretadas todas as tabelas que forem apresentadas neste estudo, relativas ao nível de significância. Nas tabelas e gráficos que identifiquem uma frequência, esta corresponderá ao número de inquiridos que escolheu a opção em causa. Nas tabelas que apresentarem um valor total de frequência superior ao número de pessoas inquiridas, significa que várias pessoas seleccionaram diversas opções. Em alguns casos aparecerá também a percentagem equivalente à frequência apresentada.

**Nível de significância
(Anos de docência/gosto pela poesia)**

Influencia	Gosto pela poesia
Anos de docência	0,726

Tabela 4

Baseados na tabela 4, podemos então realçar que o tempo de docência dos professores não influencia o gosto pela poesia, visto o valor inscrito na tabela ser superior a 0,05, sendo fácil de confirmar que o nível de significância é irrelevante neste sentido.

Tempo dedicado à poesia na sala de aula

	Frequência	Percentagem
Todos os dias	1	3,3%
Uma vez/semana	15	50%
Uma vez/mês	12	40%
Nunca	2	6,7%
Total	30	100%

Tabela 5

Em relação ao tempo dedicado a textos poéticos ao longo do ano lectivo, metade dos professores inquiridos respondeu que implementa nas suas aulas uma poesia por semana, como vemos na tabela acima, embora 40% o faça apenas uma vez por mês, o

que corresponde sensivelmente a apenas nove textos poéticos por ano, dado que o ano lectivo tem uma duração aproximada de nove meses. Consideramos este valor relativamente reduzido pois com a exploração de apenas uma poesia por mês as crianças não chegam a adquirir a percepção do seu valor literário. Apesar destas afirmações, todos os professores concordaram que a poesia deve fazer parte do programa de Língua Portuguesa no 1º Ciclo, o que em cerca de metade dos casos nos parece um pouco contraditório, tendo em conta a frequência com que implementam este tipo de texto nas suas turmas.

Tipos de poesia mais trabalhados

	Frequência	Percentagem
Lengalengas	28	19,7%
Trava-línguas	25	17,6%
Ditados Populares	23	16%
Quadras	23	16%
Poesia Popular rimada	23	16%
Poesia não rimada	7	4,9%
Acrósticos	14	9,8%
Poesia dita culta	0	0%
Total	143	100%

Tabela 6

Se tivermos em atenção a tabela 6, podemos verificar que os tipos de poesia mais explorados nas aulas de 1º Ciclo dos professores inquiridos vão desde as lengalengas, os trava-línguas, os ditados populares até às quadras populares rimadas e poesia rimada em geral. Isto dá-nos a ideia de que as crianças desta faixa etária apreciam mais num texto poético a musicalidade e a rima, e não tanto o conteúdo, os recursos estilísticos de um poema ou a descoberta do seu cariz literário. Esta conclusão surge ainda do facto de não haver nenhum professor que tivesse afirmado que implementava também poesia culta nas suas aulas.

Deste estudo podemos constatar ainda que a maioria dos inquiridos referiu que tanto a leitura de poesia, como a sua exploração a nível temático e linguístico, bem como a criação de textos poéticos eram, de uma forma geral, bem aceites pelos seus alunos, excepto uma minoria que afirmou ser-lhes indiferente, no que se refere à escrita deste tipo de texto.

Comportamento dos alunos em contacto com a poesia

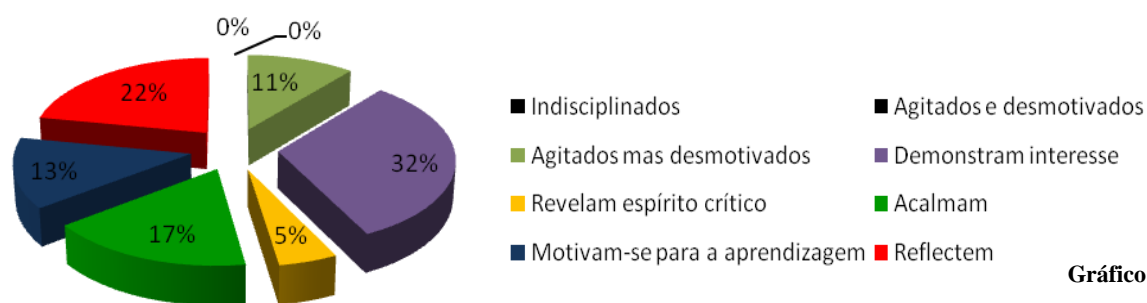


Gráfico 1

	Frequência
Indisciplinados	0
Agitados e desmotivados	0
Agitados mas desmotivados	9
Demonstram interesse	26
Revelam espírito crítico	4
Acalmam	14
Motivam-se para a aprendizagem	11
Reflectem	18
Total	82

Tabela 7

Quando se fala em comportamento dos alunos, está inerente a atenção, o interesse, a concentração, a disciplina, a participação e todas as atitudes que interferem no bom desempenho da actividade que se está a realizar. Neste sentido, tentámos conhecer através da experiência dos docentes questionados, a conduta dos alunos quando estão na presença de uma aula de leitura e de exploração de poesia. O que conseguimos apurar, e como evidenciam a tabela 7 e o gráfico 1, é que a maioria dos alunos demonstra interesse por uma aula onde se explore um texto poético, seguindo-se com 21% a percentagem de alunos que, na sua presença, reflectem sobre o que ouvem ou lêem, 17,1% dos docentes refere que as crianças acalmam aquando da leitura ou da declamação de uma poesia e ainda com alguma relevância a motivação que eles manifestam em relação à aprendizagem quando estão em contacto com esse tipo de texto.

No que diz respeito à presença da poesia nos trabalhos propostos aos alunos para realizarem em casa, esta não se revelou significativa na opinião dos docentes inquiridos. Do mesmo modo, os mesmos referiram que raramente os encarregados de educação

fazem referência ou alguma observação relativamente às aulas que envolvem textos poéticos.

Outra questão abordada nos inquéritos foi relativa aos manuais escolares, que, como é do conhecimento geral, são um instrumento muito importante no que respeita à orientação e à ordem pela qual devem ser abordados os conteúdos programáticos, embora nem sempre se cumpra a ordenação de conteúdos inscrita nos livros, quer por razões de interdisciplinaridade, quer de conveniência de planificação do professor. Mas é também do conhecimento geral dos docentes que apenas os manuais não são suficientes para que se atinjam as competências exigidas para cada ano de escolaridade. Neste contexto, é de referir alguns comentários e desabaços de docentes que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Básico como:

(...) para os pais não pensarem que não damos correctamente a matéria por utilizarmos pouco os livros, no fim de terem gasto dinheiro a comprá-los, acabamos por ter de os utilizar e ainda fazer bastante material à parte para completar lacunas que os manuais por vezes trazem (Diário de registos: 14/11/2007).

Ou

(...) vemo-nos obrigados a explorar os textos que vêm nos livros de Língua Portuguesa que, apesar de muitas vezes não serem adequados para as crianças, temos de os «dar» para não recebermos reclamações dos pais (Diário de registos: 25/02/2008).

E ainda

(...) queremos, muitas vezes, trabalhar outro tipo de textos e acabamos por não ter tempo por sermos quase obrigados a utilizar os livros até ao fim (Diário de registos: 15/04/2008).

Para confirmar estas observações relativamente à inclusão de textos poéticos nos manuais escolares, como forma de aprendizagem, vejamos a tabela e o gráfico seguintes:

Os manuais escolares incentivam a aprendizagem através da poesia

	Frequência
Sim	9
Não	21
Total	30

Tabela 8

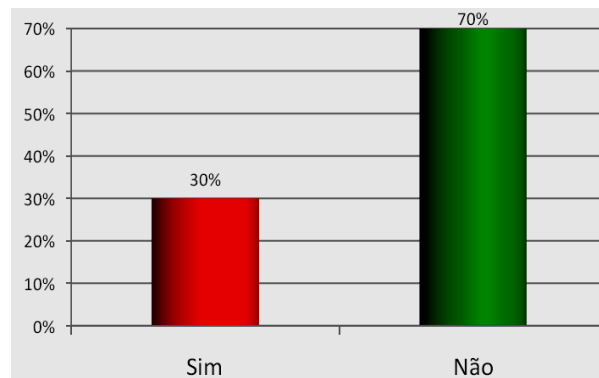


Gráfico 2

Desta investigação, pode-se apurar que a esmagadora maioria dos docentes inquiridos sobre esta questão atestou que os manuais escolares na forma como estão elaborados não incentivam os alunos à aprendizagem da língua portuguesa através da poesia, e apenas 30% considerou que os livros de Língua Portuguesa estão à altura de uma aprendizagem consistente e fiel da língua materna através de textos poéticos. Devemos ter em consideração que estes valores podem ser influenciados pela dimensão do interesse dos docentes inquiridos, no que concerne ao tempo que pretendem dedicar ao estudo da poesia.

2. A influência dos pais e encarregados de educação

O ambiente familiar deve ser o centro de todo o desenvolvimento físico, educacional e cultural da criança. Tendo em conta que é no desenvolvimento cultural que está a base das competências linguísticas e literárias da criança, é nesse domínio que vamos incidir.

Como refere Ernesto Palma (s/d.: 34), a “criança aos sete anos entra na escola e rapidamente aprende a ler”, embora tenhamos constatado através de comentários de encarregados de educação de alunos de 1º Ciclo, que constam do diário de registos, tais como “eu não gosto de ler” (Diário de Registos: 24/01/2008) ou “o meu filho não tem tempo nem para ler os livros da escola” (*ibidem*), leva-nos a considerar que existe uma falta de interesse de alguns pais por qualquer tipo de leitura, o que supostamente se reflecte na ausência de incentivo que transmitem aos filhos, nem sempre de forma consciente. No segundo comentário podemos verificar ainda que o tempo que muitas

famílias dispõem para si e para os filhos é muito reduzido, o que leva ao alheamento pela vida escolar e cultural dos educandos. Cremos que estas opiniões serão difíceis de combater, devido à agitação em que as famílias vivem para contornar as exigências da sociedade actual, da competitividade e do trabalho muitas vezes precário, o que torna cada vez maior a distância entre pais e filhos no que diz respeito à sua educação, ao encaminhamento e acompanhamento permanente nos seus hábitos de leitura, principalmente de textos poéticos.

Perante uma amostra de setenta encarregados de educação e, para melhor entendermos estas considerações, vejamos o que é possível averiguar através dos inquiridos que por eles foram realizados. Confrontemos os quadros abaixo expostos:

Idades dos Encarregados de Educação

Idades	Frequência	Percentagem
25-30 anos	5	7,1%
31-35 anos	21	30%
36-40 anos	15	21,4%
41-45 anos	17	24,3%
46-50 anos	11	15,7%
51-55 anos	1	1,4%
Total	70	100%

Tabela 9

Nível de significância (Idade dos E.E./Gosto pela poesia)

Influencia	Gosto pela poesia
Idade dos Encarregados de Educação	0,451

Tabela 10

Podemos constatar na tabela 9 que a média da faixa etária dos encarregados de educação inquiridos situa-se entre os 31 e os 35 anos, com alguma relevância para os que se encontram entre os 36 e os 45 anos. Na tabela 10 vemos que não existe qualquer nível de significância, pelo que podemos afirmar que a idade não influencia o gosto pela poesia.

Sexo dos Encarregados de educação

	Frequência	Percentagem
Feminino	45	64,3%
Masculino	25	35,7%
Total	70	100%

Tabela 11

Nível de significância (Sexo do E.E./Gosto pela poesia)

Influencia	Gosto pela poesia
Sexo dos Encarregados de Educação	0,002

Tabela 12

Gosto pela poesia

	sim	não	um pouco	Total
Feminino	34	2	9	45
Masculino	9	4	12	25
Total	43	6	21	70

Tabela 13

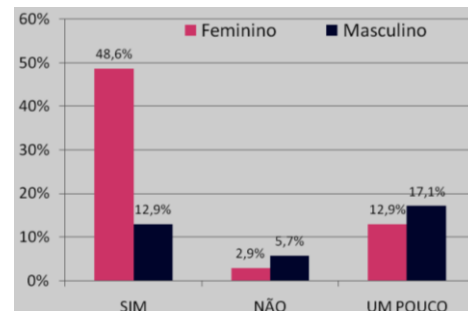


Gráfico 3

Ao contrário do que acontece em relação à idade dos encarregados de educação, podemos verificar através das tabelas 11, 12 e 13 que, apesar de os inquiridos serem 64,3% mulheres e 35,7% homens, como demonstra também o gráfico 3, o factor sexo influencia o gosto pela poesia, sendo que este é mais significativo nas mulheres. Este facto favorece a ligação que a criança vai estabelecer com o texto poético, pois como afirma Snow (1997) em relação à influência materna no desenvolvimento global da criança, “a fala materna apresenta-se sintacticamente simples para que a criança compreenda, e é uma fala que corresponde ao nível de interesses, compreensão, habilidades cognitivas e linguísticas da criança” (cit. *apud* Borges 2003: 329).

Em relação a esta afirmação, entendemos que o papel da mãe no seio familiar é fundamental no desenvolvimento integral da criança: a linguagem que ela dirige à criança é mais acessível à sua compreensão, e a mãe revela-se como a maior influência no que diz respeito à criação do seu gosto pela poesia.

Passamos agora para a última variável analisada, a profissão dos encarregados de educação. Essa mostrou-se muito diversificada, sendo a maioria (quase metade dos inquiridos) operários da indústria ou desempregados, como podemos confirmar na tabela 14 e no gráfico 4.

Profissão dos Encarregados de Educação

Profissão	Frequência	Percentagem
Operário	15	21,4%
Doméstica/Desempregado	14	20%
Trabalhador independente	8	11,4%
Funcionário público	2	2,9%
Carpinteiro,serralheiro	3	4,3%
Construção civil	6	8,6%
Agricultor	3	4,3%
Auxiliares de instituições	4	5,7%
Educador	5	7,1%
Comerciante	2	2,9%
Profissional dos transportes	2	2,9%
Assistente de instituições particulares	6	8,6%
Total	70	100%

Tabela 14

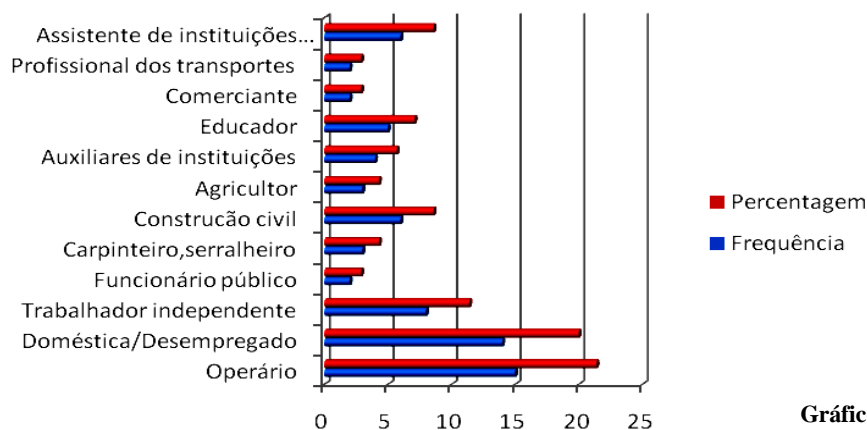


Gráfico 4

A tabela 15 (em baixo) mostra-nos que a profissão, tal como a idade dos encarregados de educação, não interfere no gosto que eles possam ter pela poesia, uma vez que o nível de significância é superior a 0,05:

Nível de significância
Profissão dos E.E./Gosto pela poesia

Influencia	Gosto pela poesia
Profissão do Encarregado de Educação	0,639

Tabela 15

Neste contexto, podemos admitir que algumas crianças são privadas de um bom desenvolvimento linguístico e literário pelo facto de os pais praticarem um discurso demasiado simples, como referiu Snow (1997): por um lado, porque muitas vezes estes vivem em condições precárias e não adquiriram um potencial linguístico e lexical que lhes permitisse uma oralidade mais aperfeiçoada e culta; por outro lado, a carga horária de trabalho dos pais está de tal modo “sobrecarregada”, como afirmou um encarregado de educação, operário da Indústria Têxtil (Diário de registos: 04/04/2008), que não lhes resta tempo, nem vontade de responder às questões dos filhos, nem de colmatar as suas necessidades no que respeita à língua materna, tanto na oralidade como na escrita.

Nesta perspectiva, a relação da criança com os pais é fundamental tanto na aquisição da linguagem como no aperfeiçoamento do discurso oral, no desenvolvimento do gosto e do interesse pela leitura e pela escrita de qualquer tipo de texto. Sendo a poesia uma forma de expressão muito particular, pela versatilidade lexical e sintáctica que a caracteriza, é natural que os pais influenciem os filhos no sentido de estes terem interesse e gosto pela leitura e escrita de poesia. Assim, o desenvolvimento da linguagem, da compreensão, do conhecimento linguístico, lexical e literário da criança podem ficar comprometidos devido aos factores acima mencionados, facto que se reflecte na relação que ela vai criando com a poesia. É, pois, em interacção com o meio social onde vive que a criança aprende e adquire outras formas de se exprimir, tal como a poesia, que aqui destacamos em primeiríssimo plano. Neste sentido, Coll refere que:

A linguagem é algo mais do que falar ou entender a fala dos outros. Definimos a linguagem como uma representação interna da realidade, construída através de um meio de comunicação socialmente aceite (1995: 85).

Consultando agora a tabela 16 e o gráfico 5, vejamos a opinião dos encarregados de educação no que respeita à integração do texto poético no 1º Ciclo do Ensino Básico e ao incentivo dado aos seus educandos no sentido de estes criarem, dentro dos seus hábitos de leitura, um espaço para a poesia:

A poesia deve fazer parte do currículo

	Frequência	Percentagem
Sim	65	92,9%
Não	5	7,1%
Total	70	100%

Tabela 16

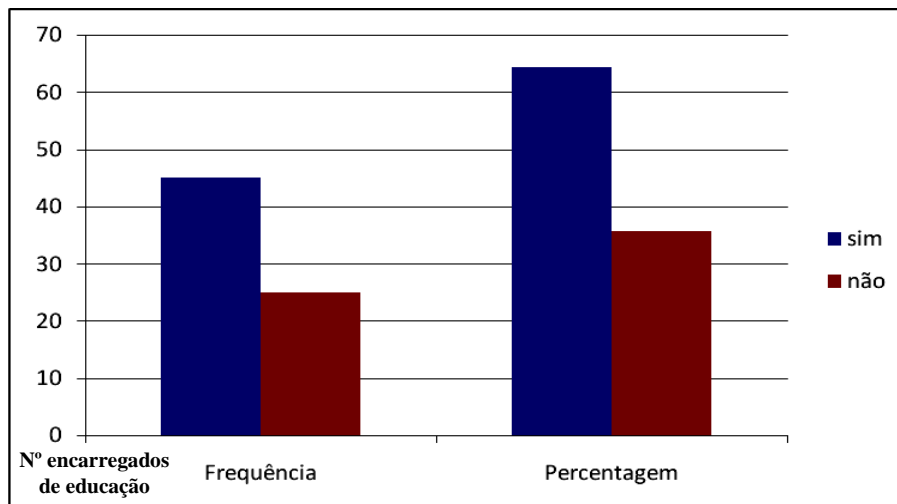
Incentivo dos E.E. para a leitura de poesia pelo seu educando

Gráfico 5

Como podemos observar na tabela 16, a grande maioria dos encarregados de educação afirma que a poesia deve integrar os programas de Língua Portuguesa no 1º Ciclo, sendo que apenas 7,1% da amostra respondeu *não*. O gráfico 5 mostra-nos que houve uma frequência de quarenta e cinco encarregados de educação que refere incentivar o seu educando a ler poesia e apenas vinte e cinco declaram não o fazer. Se tivermos em conta estes dados, verificamos que, apesar de quase a totalidade da amostra achar conveniente a poesia fazer parte do currículo de 1º Ciclo, nem todos os que concordam com tal integração fazem algo para incentivar os seus filhos a ler poesia.

Se levarmos em consideração que a criança já nasce com inclinações inatas para construir uma linguagem da mesma forma que constrói os seus entendimentos cognitivos, como refere Helen Bee (1996: 255), podemos admitir que ela não necessita do incentivo dos seus encarregados de educação para criar o gosto por textos poéticos. Por outro lado, se considerarmos que Snow (1997) constata a influência da mãe no desenvolvimento da linguagem e dos conhecimentos linguísticos da criança, este facto leva-nos a pensar que se não forem os pais a incentivar os filhos para a leitura de poesia, talvez a criança nunca chegue a despertar em si esse gosto.

Porém, acreditamos que ambos têm razão e que a criança, embora já tenha uma capacidade inata de construir alguns dos seus entendimentos cognitivos, necessita igualmente de estímulo externo, neste caso dos pais, para se aperceber, criar e desenvolver esses entendimentos e neles inserir o gosto e a leitura de poesia. Neste sentido, apresentamos o gráfico 6 que mostra que, dos encarregados de educação inquiridos, incentivadores dos seus educandos para a leitura de poesia, vinte e quatro utilizam nas suas brincadeiras em família uma espécie de prosa rimada que facilita o aparecimento do gosto pela rima na criança. Além desta forma, a mais utilizada, segue-se a aquisição de livros de poesia para a criança. Grande parte dos encarregados de educação afirmou ainda ler livros de poesia infantil aos seus educandos.

De que forma os E.E. incentivam a criança a ler poesia

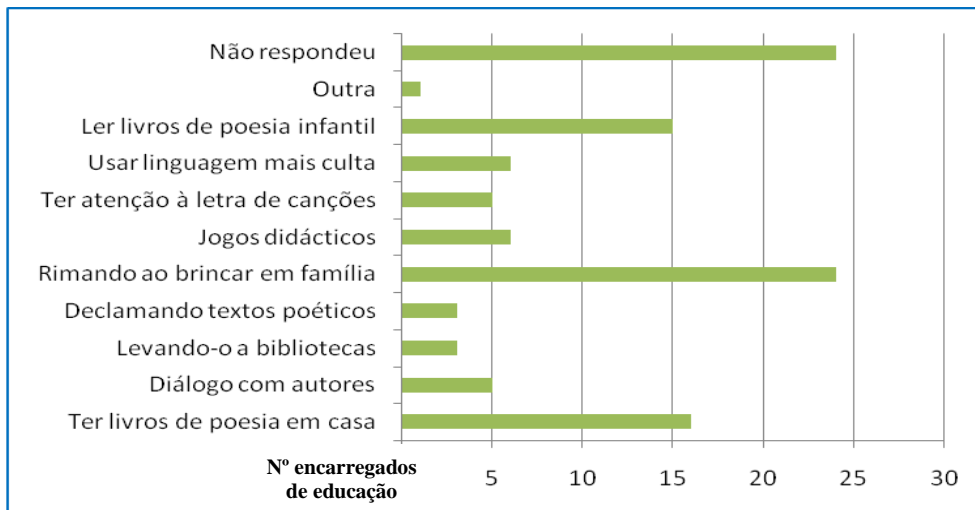


Gráfico 6

Na amostra de encarregados de educação em que estamos a incidir o estudo observa-se, como demonstra o gráfico acima, que alguns utilizam jogos didáticos, outros usam uma linguagem mais culta e estabelecem um diálogo com os filhos sobre autores de textos poéticos e, com menor relevância, podemos verificar que poucos declamam poesia para os filhos. Apenas três dos encarregados de educação inquiridos levam os seus educandos a bibliotecas.

Interesse do educando pela poesia

	Frequência	Porcentagem
Muito	30	42,9%
Pouco	32	45,7%
Nenhum	8	11,4%
Total	70	100%

Tabela 17

Neste contexto e, tendo em conta a tabela ao lado, constata-se que, na opinião dos encarregados de educação, 45,7% dos educandos demonstra pouco interesse pela poesia e que 42,9% evidencia muito interesse. Verificamos que há uma diferença de apenas 2,8% entre os que revelam muito gosto pela poesia e os que revelam pouco. Em menor escala, apresentam-se os encarregados de educação que assinalam o desinteresse dos seus educandos pelo texto poético.

Das crianças que revelam muito ou algum interesse, verificamos que os tipos de poesia que os encarregados de educação afirmaram serem os mais acolhidos pelos seus educandos são as lengalengas e as quadras. A poesia popular rimada, os ditados populares e os trava-línguas, ainda que suscitem menos interesse às crianças, são ainda tipos de textos com acolhimento significativo entre os mais novos. Como podemos constatar na tabela 18, é muito menor o número de crianças de 1º Ciclo que revela interesse pelos outros tipos de poesia referidos pelos seus encarregados de educação.

Tipos de poesia de maior interesse dos educandos

	Frequência	Porcentagem
Lengalengas	25	35,7%
Ditados populares	18	25,7%
Poesia popular rimada	18	25,7%
Acrósticos	2	2,9%
Trava-línguas	16	22,9%
Quadras	22	31,4%
Poesia não rimada	7	10%
Poesia dita culta	4	5,7%
Não respondeu	8	11,4%

Tabela 18

Reacção do educando quando em contacto com a poesia

	Frequência	Percentagem
Fica agitado e desmotivado	1	1,4%
Fica agitado mas motivado	4	5,7%
Demonstra interesse	41	58,6%
Acalma	12	17,1%
Explora a poesia	3	4,3%
Quer continuar em contacto com a poesia	1	1,4%
Reflecte	7	10%
Não respondeu	18	25,7%

Tabela 19

Após termos analisado as tabelas e os gráficos que nos mostram a influência da profissão, da idade e do sexo dos encarregados de educação no seu gosto pela poesia e na transmissão desse interesse aos seus educandos, confrontamo-nos por fim com a opinião dos encarregados de educação relativamente às atitudes e comportamentos dos seus educandos quando em contacto com a poesia. O que podemos averiguar através da consulta da tabela 19 é que a esmagadora maioria das crianças, como foi referido pelos encarregados de educação, demonstram interesse quando estão na presença de um texto poético. Alguns encarregados de educação indicam que os seus educandos acalmam aquando da leitura de um poema ou de um verso e, em menor escala, referem que algumas crianças reflectem no que lêem.

3. Contributo das Bibliotecas Municipais

As bibliotecas, sejam elas municipais, escolares, nacionais ou mesmo integradas em associações culturais ou recreativas, têm um papel fundamental na divulgação de obras, eventos culturais literários, bem como actividades direccionadas para crianças e jovens, relacionadas com diferentes tipos de texto, tendo em conta a faixa etária a que são dirigidas. As bibliotecas, nomeadamente as municipais, são, por norma, um local de acesso livre e gratuito à leitura de todo o tipo de saber. Está obviamente incluída a leitura de poesia dirigida tanto a adultos como a crianças. Todavia, não era bem esta a função das bibliotecas na época em que se fundaram. Como refere Ernesto Palma (s.d.: 79), as bibliotecas municipais foram legalmente instituídas em 1852, fazendo parte do Ministério da Educação, e passaram por um período em que o seu principal objectivo

era a instrução popular (*ibidem*: 80), esta implementação não foi suficiente para combater o analfabetismo que abrangia a maior parte da população, quer adulta, quer infantil. Nos dias de hoje, o objectivo mais importante destas bibliotecas é disponibilizar, não só através dos livros, mas também por meios informáticos e audiovisuais, o conhecimento e o acesso à leitura lúdica e ainda o apoio à investigação em diversas áreas. Neste contexto, Gill salienta que:

Os objectivos de base da biblioteca pública consistem em providenciar recursos e serviços através de meios variados para dar resposta às necessidades de indivíduos e grupos nas áreas da educação, informação e desenvolvimento pessoal, incluindo a recreação e o lazer. A biblioteca pública desempenha um papel importante no desenvolvimento e manutenção de uma sociedade democrática, ao facultar ao indivíduo o acesso a um amplo e diversificado leque de conhecimentos, ideias e opiniões (2003: 20).

Não podemos, todavia, descurar a necessidade de as bibliotecas públicas satisfazerem os pedidos de uma leitura orientada, manifestada principalmente pelos leitores mais pequenos, que acabam por constituir aí uma comunidade de leitores. Esse encaminhamento nem sempre é feito ou pelo menos bem feito, embora o mesmo seja estratégico na difusão dos hábitos de leitura entre os mais jovens. Tendo em conta o aspecto do acesso à leitura guiada de livros de poesia, foram elaborados por nós inquéritos a cinco bibliotecas municipais¹ de norte a sul do país, de onde foram recolhidos os seguintes dados:

Actividades desenvolvidas pelas bibliotecas

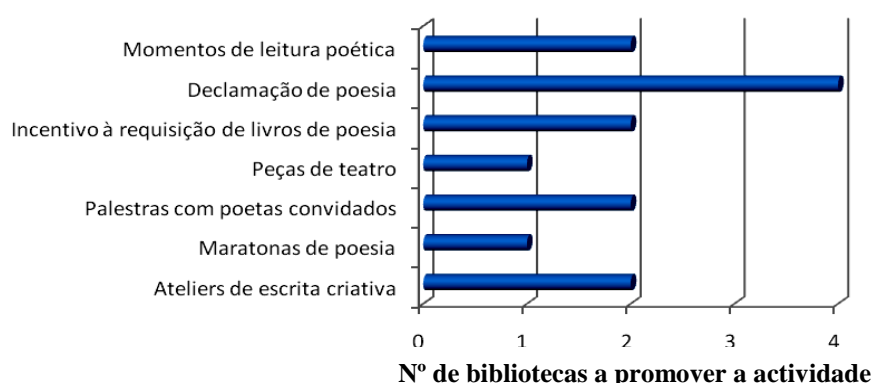


Gráfico 7

¹ Biblioteca de Leitura Pública Lúcio Craveiro da Silva – Braga
Biblioteca Municipal da Covilhã
Biblioteca Municipal de Salvaterra de Magos
Biblioteca Municipal de Benavente
Biblioteca Municipal de Faro

Através deste gráfico, podemos verificar que apenas uma biblioteca municipal, (Biblioteca A), define um plano regulador de acções contínuas, com actividades calendarizadas, para público espontâneo, sem periodicidade definida, com promoção simultânea de actividades permanentes com marcação, para grupos de crianças na faixa etária correspondente ao 1º Ciclo, com objectivos bem definidos relativamente ao grupo que se destinam.

Com base nas respostas das bibliotecas inquiridas, todas responderam que realizam actividades que visam suscitar o gosto pela poesia entre as crianças, embora com uma periodicidade muito reduzida (sensivelmente uma a duas vezes por ano). Quatro bibliotecas (B, C, D e E) referiram que promovem declamação de poesia e apenas duas (A e C) desenvolvem palestras com poetas convidados. No entanto, a biblioteca A revela maior dinamismo quanto à promoção de actividades que valorizem a poesia como uma leitura formativa, agradável e repetível aos olhos das crianças. Como podemos constatar no gráfico 7, duas bibliotecas (A e D) impulsionam momentos de leitura poética, incentivam a requisição de livros de poesia, palestras ou pequenas sessões de poesia com poetas convidados e ainda *ateliês* de escrita criativa, porém apenas a biblioteca A é a única que promove peças de teatro e maratonas de poesia. Em relação a esta última actividade é de salientar a relevância que esta biblioteca atribui ao desenvolvimento do espírito criativo nas crianças como um caminho para se construir a si mesma, adquirir aptidões como a espontaneidade, a transformação, a capacidade de seleccionar vocabulário sem restrições e de aprender a ver a poesia como um tipo de texto igualmente importante para o seu desenvolvimento linguístico e literário.

Mas nem todo o empenho é suficiente para cativar as crianças para a leitura e para a escrita de poesia, uma vez que todas as bibliotecas inquiridas afirmaram que raramente as crianças requisitam livros de teor poético.

A par dos inquéritos junto de algumas bibliotecas, foi sendo constituído por nós um caderno de registos. Num desses registos (Diário de registos: 26/03/2008), e segundo afirmações de bibliotecários, podemos dizer que algumas bibliotecas ainda estão a trabalhar na catalogação de algumas obras na base de dados e no seu registo de forma a facilitar a consulta de dados bibliográficos. Porém, outras referiram a existência de vandalismo, degradação de livros e até mesmo o seu desaparecimento. Estas afirmações demonstram que, para além do pouco envolvimento com a leitura verificado em muitas pessoas, ainda existe uma parte que não se apercebe serem os livros uma riqueza do património nacional. Considerando a necessidade de criar leitores activos e

participativos, não se deve ceder a estes gestos de barbárie, mas sim criar condições para evitar tais ocorrências. Neste sentido, Maria de Lurdes Sousa relata:

 Ser leitor é dar valor ao livro e reconhecer a actividade de leitura como socialmente válida e, porque os leitores operam a partir de um conjunto de perspectivas sociais que influenciam as suas concepções do que é ler, do que é o livro, o valor que é dado à leitura pelas pessoas e com textos que para os jovens são significativos, tem, na sua formação, papel fundamental. Isto é, os leitores desenvolvem naturalmente a vontade de ler pela participação em comunidades consistentes de leitores (1995: 117).

 Como afirma Gill, “a biblioteca pública deve ainda apoiar activamente as campanhas de alfabetização” (2003: 21) junto das escolas do 1º ciclo do ensino básico, “visto que a literacia é a chave para a educação” (*ibidem*). Neste contexto, devemos considerar todos os tipos de leitura e saber científico, cultural, literário e linguístico, nomeadamente para crianças desta faixa etária, integrando a poesia nos seus hábitos de leitura e no seu padrão de conhecimentos. Para tal, devem as bibliotecas promover algumas acções como as que já foram mencionadas, de forma a motivar as crianças para este tipo de texto. Esta dinâmica vai ao encontro do desenvolvimento cognitivo das crianças, dado que, a leitura do texto poético, alarga o campo linguístico e literário das crianças e ainda as incentiva a tornarem-se sérios leitores e possíveis criadores de textos de índole poética.

CAPÍTULO II – NÍVEL COGNITIVO DA CRIANÇA NO 1º CICLO E O TEXTO POÉTICO LITERÁRIO

1. A evolução do conceito intuitivo de poesia nas crianças ao longo do 1º Ciclo

Podemos, ainda que de forma simbólica, comparar o cérebro a um computador, pois somos capazes de encontrar algumas analogias em termos de funcionamento. Da mesma forma que um computador se programa, também o cérebro se pode «programar» através da aprendizagem. A criança, conforme vai crescendo, vai estabelecendo ligações com o mundo, em todas as suas vertentes, e desenvolvendo mais aquelas com que se relaciona mais frequentemente e que lhe são dadas a conhecer pelos adultos mais próximos. Como refere Alain Lieury (1993: 24), “com o mesmo cérebro, podemos aprender mil ou dez mil palavras, fonemas, ideogramas”, deste modo “a aquisição da leitura veio modificar consideravelmente a nossa memória”.

Habitualmente, as pessoas têm tendência a pensar que o cérebro das crianças é maleável. Porém, existem mecanismos de aquisição de conhecimentos que contribuem para que ele funcione eficazmente. “As pesquisas referentes à memória semântica auxiliam-nos a compreender o modo como a leitura permite a armazenagem e a construção da memória dos conhecimentos” (*ibidem*: 116) através da repetição de palavras, como acontece, por exemplo, na memorização de uma lengalenga ou de um trava-línguas, permitindo a armazenagem ortográfica, fonética e lexical das palavras. Assim, podemos considerar que a leitura, nomeadamente de textos poéticos, é uma forma eficaz de discernimento de sentidos e da sua instauração na memória semântica, ainda que para as crianças do jardim-de-infância a poesia seja considerada apenas uma forma de brincar com as palavras: como refere o testemunho de algumas crianças de 5 anos de idade, “gosto de jogar com as palavras”, ou “é divertido quando a Lena canta canções para fazermos jogos com as palavras” (Diário de registos: 23/01/2008). Tendo em conta estas afirmações, podemos dizer que a poesia é encarada pelas crianças, antes da sua entrada para a escola, como tendo apenas uma vertente lúdica.

É precisamente ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico que a criança vai ter (ou não), caso o professor a sensibilize para isso, a possibilidade de valorizar um texto poético enquanto texto literário, isto é, que além da vertente lúdica, um poema é um texto com beleza estética e com literariedade, mesmo que estas noções sejam adquiridas

com a consciência expectável de uma criança de faixa etária entre os 6 e os 12 anos de idade.

1.1. Valorização da poesia como texto literário

Pensar que as crianças trazem consigo para a escola uma capacidade inata de entender as várias formas de linguagem, é admitir que não necessitam de aprendizagem e evolução; porém, ao longo dos seus curtos mas intensos seis anos de vivências, idade que marca a sua entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico, ela já firmou raízes na sua língua e está sujeita a factores intrínsecos que condicionam fortemente a sua aprendizagem e o seu aperfeiçoamento.

Neste sentido, Natércia Rocha refere:

Tudo quanto toca a criança deve portanto ser cuidado com atenção e perícia para que não sejam gerados riscos ao desenrolar do futuro. Do muito que cerca a criança, os livros constituem elemento actuante, tanto pela presença como pela ausência (1984: 15).

Pela forma como, hoje em dia, a maioria das crianças tem acesso à leitura através da televisão, da tecnologia avançada dos computadores, dos telemóveis, entre outros difusores de texto com imagem associada, acreditamos que é difícil para a criança escolher um livro ou qualquer outro meio em suporte de papel para formar o seu gosto pela leitura poética. Para além destas contrariedades, “a criança lê mais frequentemente porque há mais onde ler e há mais formas de propor leitura: cartazes, letreiros (...)”, mas “entre nós, a marginalização dos autores de livros para crianças mal começa a esbater-se” (*ibidem*: 17), embora se devesse pensar que, ao comunicar com o leitor enquanto criança, é que se torna possível criar leitores adultos, selectivos e exigentes.

Na sequência deste tema, foram inquiridas cento e dez crianças que frequentam o 1º Ciclo. Porém, fomos de alguma forma selectivos numa das perguntas que lhes foi dirigida, como podemos observar no gráfico que se segue. Referimo-nos ao gosto que as crianças têm pela leitura de poesia e a razão mais comum que as leva a gostar deste tipo de texto.

Porque gostam as crianças de ler poesia

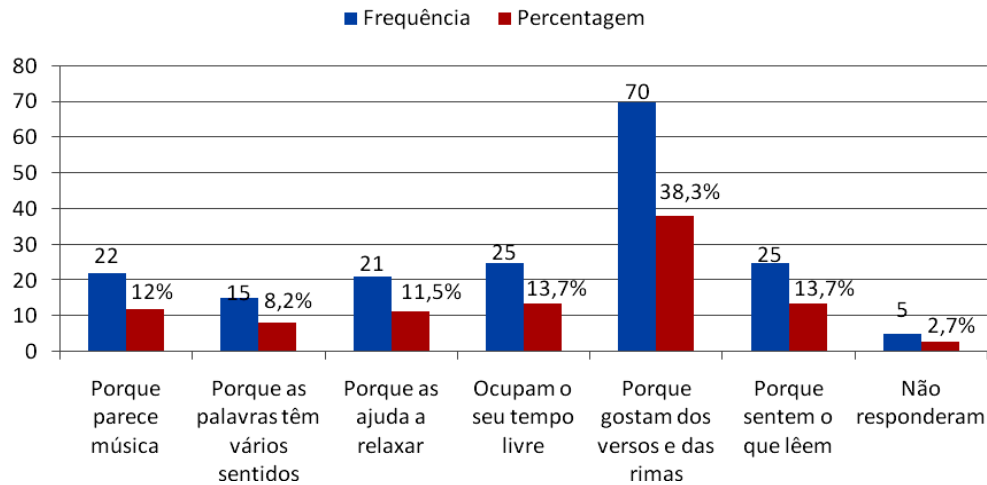


Gráfico 8

Verificámos que, apesar de existirem razões de peso mais ou menos equivalente no investimento que fazem na leitura de poesia, é de salientar o gosto por versos, principalmente aqueles que rimam. Isto leva-nos a verificar que a poesia tem valor para as crianças, mas pela melodia dos seus versos e não pela grandeza linguística que a distingue dos outros tipos de texto.

1.1.1. Antes de terem trabalhado os poemas seleccionados

Segundo a observação feita directamente aos alunos de 1º Ciclo, dentro da sala de aula, podemos afirmar que a criança ao ser confrontada com o texto poético tem muita dificuldade em estabelecer uma relação com as suas próprias vivências, ou com as dos seus familiares ou pessoas do seu dia-a-dia. E isso é ainda mais sentido no caso de crianças que não frequentaram a educação pré-escolar. Todavia, existem algumas que se relacionam com a poesia desde muito cedo. Quando ainda bebés, ao adormecer, os pais cantam-lhes canções de embalar, histórias com rimas ou jogos com musicalidade, já estão a fazer uma aprendizagem através do sentimento, embora ainda não a compreendam. Só muito raramente é que esta compreensão se processa antes da entrada para a escola, onde a criança é o elemento activo das suas aprendizagens. Nesta perspectiva, o ensino ajuda os alunos a encontrarem e a compreenderem o significado de unidades maiores do que as palavras, como o sentido de expressões, de frases, de parágrafos ou de textos.

Para melhor compreendermos este processo, experimentámos, numa turma que frequenta o 4º ano de escolaridade, um trabalho que consistia no contacto com a poesia através da leitura individual de textos poéticos de vários tipos, como lengalengas, quadras, poesia rimada e não rimada, incluindo poesia dita culta. Aquando dessa leitura e meditação nesses textos, os alunos foram questionados sobre o que entenderam da leitura que fizeram e como conceberam esses textos no seu nível de entendimento. Relativamente às lengalengas fomos confrontados com expressões do tipo “isto é giro” ou “ó professora, quando é que lemos mais coisas destas?” (Diário de registos: 07/12/2007). Através destes comentários, parece-nos que as crianças, apesar de já estarem no 4º ano, não consideram as lengalengas como um tipo de texto poético e muito menos literário, pois apenas o entenderam como um conjunto de expressões de carácter lúdico. Talvez possamos acrescentar o facto de, muitas crianças, antes da entrada para a escola, terem maior contacto com ditados populares, pois são estes que ouvem mais frequentemente nos locais de maior convivência social e familiar, nomeadamente na sua própria casa. Apesar de ser este um dos poucos contactos que as crianças têm com a poesia, antes da entrada para a escola, são normalmente os que mais merecem a sua atenção. Este tipo de texto poético é muitas vezes marginalizado, como justifica Saraiva:

O desprezo e a desatenção em relação à literatura dita popular é muito mais do que um desprezo e uma desatenção de ordem literária: é o desprezo e a desatenção ao homem popular (1975: 105).

Neste contexto, o autor alerta-nos no sentido de a literatura popular oral ser valorizada da mesma forma que se valoriza a outra literatura. Cesariny vai mais longe ao afirmar:

A literatura de cordel parece-me a vítima privilegiada do Poder que em meados do século XVI vem tornar exclusivamente sua a viabilidade da língua e a maestrança dela (2004: 13).

Felizmente, ainda existem autores que defendem que esta é também uma forma de texto literário merecedora de engrandecimento cultural, dado que é por esta forma que grande parte das crianças começa a ter maior contacto com a nossa cultura, e, mais tarde, se tornam capazes de reconhecer a poesia popular: por um lado, pelo seu carácter lúdico, mas por outro, pelo seu valor literário e cultural.

No âmbito do que estava a ser estudado numa sala de aula, foi proposto aos alunos a continuação da leitura e da reflexão, igualmente individual, desta vez de poesia rimada, incluindo quadras. Este tipo de texto já foi encarado como um texto poético, mas ainda visto unicamente como um momento de descontração face à rotina das outras aulas de Língua Portuguesa. Como os livros de 1º e 2º ano, desta disciplina, têm, habitualmente, mais textos poéticos, e quase sempre poesia da tradição oral ou poesia rimada, nos dois anos subsequentes, os alunos continuam a olhar a poesia apenas sob o aspecto lúdico e de entretenimento, notando uma mudança significativa relativamente à quantidade de poesias presentes nos seus livros, uma vez que grande parte dos manuais escolares de Língua Portuguesa de 3º e 4º ano de escolaridade não contemplam uma variedade substancial de textos poéticos, para que os alunos comecem a olhar a poesia como um tipo de texto literário, da mesma forma que concebem os outros textos que os manuais lhes apresentam. Tal facto já foi constatado através dos inquéritos realizados aos professores inquiridos, como evidenciaram a tabela 8 e o gráfico 2 do capítulo anterior, que mostra como é significativa a opinião dos alunos, nomeadamente de 3º e 4º ano, ao confirmarem a ausência de textos poéticos nos seus manuais e desta forma sentirem dificuldade em valorizarem a poesia como um texto literário, relativamente aos textos narrativos, que ocupam a maior parte dos seus manuais escolares.

Mais tarde, foi-lhes proposto procederem do mesmo modo, utilizando poesia não rimada, que incluiu temas concretos, como a Primavera, bem como temas que envolvessem sentimentos. Após a leitura e a reflexão individualizada desses poemas, surgiram comentários quase opostos aos que foram proferidos nas leituras anteriores, como “ó professora, não entendi nada”, “este texto é uma seca” e ainda “porque é que hoje não nos trouxe um texto giro como os outros?” (Diário de registos: 07/01/2008). Interpretando estas opiniões, vamos ao encontro do que já havia sido constatado anteriormente, ou seja, as crianças antes de serem incentivadas e acompanhadas por adultos na exploração de um texto poético, apenas considera a poesia como algo exterior a si e ao ambiente escolar, não lhe atribuindo qualquer valor, quer cultural, quer literário, dado que, para eles, o gosto pela poesia manifesta-se particularmente pelos versos e pelas rimas, como se pode visualizar no gráfico 9:

Tipos de poesia – preferências dos alunos

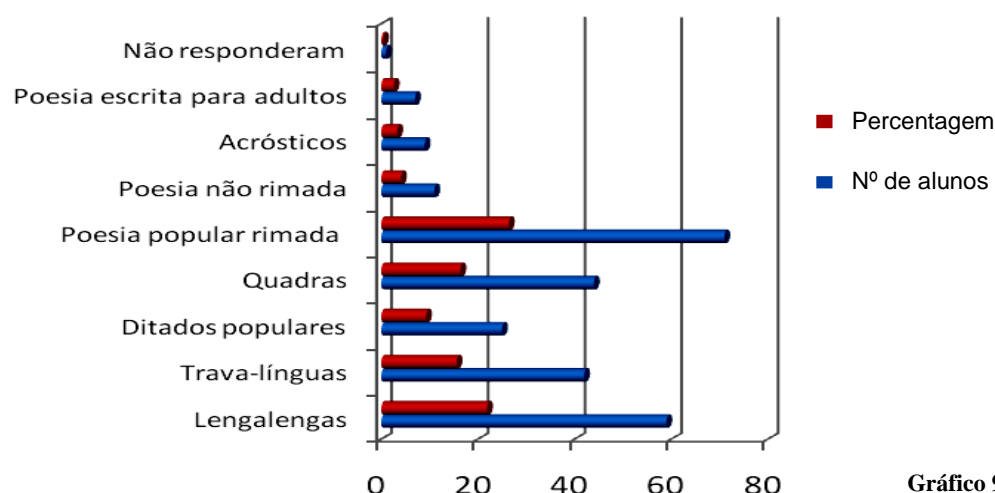


Gráfico 9

Como o interesse dos alunos pela poesia não rimada se manifestou reduzido, o professor considerou desnecessária a aplicação da poesia dita culta, a qual era suposto aplicar no processo inicialmente previsto. Este procedimento veio a manifestar-se precipitado, como constataremos no ponto seguinte.

Continuemos a considerar a amostra dos alunos inquiridos no sentido de estudar algumas analogias que mereceram a nossa atenção, de forma a podermos alcançar os objectivos propostos. É nesta perspectiva que nos convém observar a tabela 20 de modo a podermos verificar que apesar de não se apresentar muito significativo, a influência do género dos alunos no gosto pela poesia, existe uma ligeira tendência para que as crianças do sexo feminino gostem mais de poesia, como é fácil constatar no gráfico 10.

Nível de significância

Sexo dos alunos/Gosto pela poesia

Influencia	Gosto pela poesia
Sexo dos alunos	0,073

Tabela 20

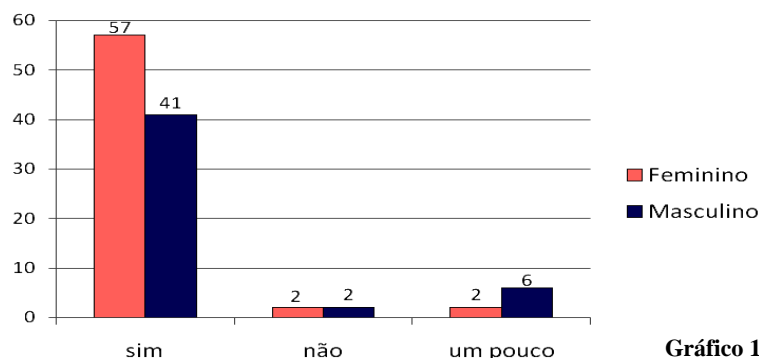


Gráfico 10

Esta constatação remonta-nos à análise efectuada no capítulo I, relativa aos encarregados de educação, na questão em que foi possível verificar como é significativo o facto de o sexo feminino gostar mais de poesia do que o sexo masculino. Ora, podemos tirar a ilação, tendo em conta a tabela e o gráfico anteriores, que a tendência para as meninas gostarem mais de poesia do que os meninos, é um facto que se reflecte à medida que crescem, quando as crianças de hoje se tornam os pais de amanhã. Ainda neste contexto, falando do gosto e do prazer na leitura de poesia e, tendo por base a tabela 21, aferimos que o prazer que as crianças sentem em ler poesia influencia claramente a quantidade de vezes que praticam essa leitura. Quer isto dizer que, quanto maior é o interesse pela leitura de poesia por parte das crianças, tanto maior é a vontade de ler, bem como a porção de vezes que lêem este tipo de texto.

Nível de significância
O prazer de ler poesia/Número de vezes que lêem poesia

Influencia	Número de vezes que lêem poesia
O prazer de ler poesia	0,000

Tabela 21

Podemos completar esta parte da investigação afirmando que as crianças entre os 6 anos e os 12 anos, idade em que habitualmente frequentam o 1º Ciclo, na sua generalidade, quando não são incentivados, inicialmente pelos encarregados de educação e mais tarde pelos professores e pelos outros intervenientes no processo educativo, não têm uma escala de valores quer culturais, quer linguísticos ou literários, para poderem atribuir à poesia a grandeza cultural e a importância que ela representa na nossa língua como texto literário.

1.1.2. Após terem trabalhado os poemas seleccionados

Quando o professor se propõe dedicar algum tempo lectivo à poesia, é importante a sua envolvência e o seu acompanhamento nessas sessões. Foi com o intuito de aprofundar o interesse dos alunos nesta área e verificar o seu comportamento depois de confrontados com a leitura, interpretação e análise de poemas, que juntámos uma colectânea de poesias seleccionadas para serem aplicadas e trabalhadas em algumas salas de aula. Neste sentido, foram escolhidos dois textos poéticos da tradição

popular oral, bem como poemas de autores consagrados. Falamos de Manuel Bandeira, Fernando Pessoa e seu heterónimo Alberto Caeiro, Florbela Espanca, Eugénio de Andrade, Sophia de Mello Breyner Andresen, José Régio, Luís de Camões, Alexandre O'Neill e Mário Cesariny.

Remetemos, primeiramente, a nossa análise para os primeiros dois anos de escolaridade, no que respeita ao trabalho desenvolvido com poemas de alguns destes autores, em ambiente de sala de aula, por professores que se disponibilizaram a ajudar no nosso estudo. Devemos lembrar que as crianças que frequentaram a escola, este ano lectivo, aprenderam, pela primeira vez, a memorizar um poema, a declamar e até mesmo a criar, inicialmente, através da verbalização e só bem mais tarde começaram a atribuir à leitura e à escrita a devida importância, ao se aperceberem que começaram a ter mais formas de expressão ao seu alcance. De salientar, ainda, que a turma de 2º ano escolhida para trabalhar algumas poesias, por motivos alheios à nossa vontade, leram e analisaram apenas um poema.

Consideremos a primeira poesia aplicada à turma de 1º ano, “Perto daquele ripado” (Anexo 1: I), um texto poético da tradição popular oral. As crianças analisaram as ideias inscritas no texto e conseguiram alcançar outros pontos de vista. Destacaram-se alguns alunos na expressividade que demonstraram na declamação da poesia, descobriram as pausas adequadas e fizeram corresponder a leitura ao tom; associaram ainda os versos ao seu tema principal, embora não conseguissem elevar o seu imaginário de forma a identificarem algumas das suas vivências com o poema. As crianças identificaram ainda a repetição de sons, gostaram da rima, da musicalidade e do ritmo contido nos versos desta composição poética. Relativamente a comentários feitos pelos alunos e pela professora, todos acharam a aula interessante e motivadora, os alunos mostraram dinamismo, agrado e vontade de continuar a ouvir e declamar poesia nas aulas. Apesar de a maior parte dos alunos ainda não saber ler ou escrever, a turma revelou um interesse enorme em inventar algo parecido com o poema que acabava de trabalhar. Neste contexto, a professora escreveu no quadro o texto poético que, colectivamente, os alunos de 1º ano produziram:

O Paulo tem um papagaio pardo

– Papagaio! Porque palras?

– Eu palro e palrei.

Porque sou palrador, falarei... (01/2008).

Todo este interesse deveu-se, em grande parte, ao empenho da professora, quando deu a entoação e a expressividade necessárias à leitura desta poesia, assim como à exploração que ela fez da mesma.

No segundo poema analisado, “A casa do João” (Anexo 1: II), os alunos analisaram a temática desta lengalenga, mas só conseguiram descobrir os sujeitos implícitos nos versos depois de estes serem induzidos pela professora. Revelaram desejo em memorizar este conjunto de versos e foram bastante expressivos na sua declamação, fazendo as pausas adequadas. Distinguiram-se, aos poucos, na entoação e no ritmo pela sua originalidade. Apesar de ser trabalhado apenas na oralidade, este texto foi valorizado pelos alunos como um texto com regras, muitas repetições, rimas constantes e, desta forma, valorizaram a sua literariedade, ainda que intuitivamente. Relativamente às sensações despertadas por este poema os alunos demonstraram dinamismo e motivação e, ao mesmo tempo, estiveram tranquilos no decurso da aula. Na sequência desta aula motivadora, interessante e criativa, os alunos utilizaram esta forma de linguagem para expressar ideias, experiências e sentimentos, como ilustra o texto que se segue:

O marmelo cogumelo

Aqui está o caminho para o castelo.
A caminho do castelo está um martelo.
Aqui está o martelo,
a caminho do castelo
que bateu no marmelo.
– Ui! – diz o marmelo – pareço um cogumelo!
Aqui está o marmelo
a caminho do castelo
com forma de cogumelo. (01/2008)

No final da aula, como referiu a professora da turma, “as crianças ficaram entusiasmadas com a poesia que tinham acabado de criar” Diário de registos: 23/01/2008).

Antes de passarmos aos resultados obtidos com o desenvolvimento do poema seguinte, convém realçar o ambiente social em que se inserem as turmas que o trabalharam. A turma de 1º ano vive num meio rural, com horizontes de certo modo mais limitados do que a turma de 2º ano (trabalhou apenas esta poesia como já foi referido), que vive num meio urbano, nomeadamente numa capital de distrito, rodeada

de um desenvolvimento comercial e industrial abrangente, fora do contacto directo com a natureza. Deste modo, e sendo o texto poético trabalhado “O pastor”, de Eugénio de Andrade (Anexo 1: II), verificámos que as duas turmas analisaram as ideias inerentes, associaram a poesia ao seu tema principal e engrenaram na musicalidade através da rima. Curiosamente, a poesia surge criticada por Vitorino Nemésio (cit. *apud* Moniz 2003: 117), que afirma assentar aquela no “ trabalhar demasiado no «fôlego curto», e «contentar-se rapidamente com uns pares de versos, e fechar» ”. No entanto, para alunos desta faixa etária, esta forma de escrita do poeta simplifica a sua compreensão e análise. Porém, apesar deste tipo de poesia parecer simplista pelas razões que Nemésio apontou, Luís de Miranda Rocha contrapõe esta visão afirmando que:

(...) é uma poesia do corpo, da solidão e da alegria comunicada do corpo com os outros corpos e a terra, a poesia de Eugénio de Andrade aponta para o sentido ascensional da vida que reconhece os seus próprios limites e deles faz não um motivo de revolta, nem pelo contrário um motivo de resignação, antes uma razão de contentamento assente nas suas possibilidades produtivas e criadoras (*ibidem*: 120).

Esta declaração vai ao encontro do poema que foi implementado, já que nele está explícito o sentimento de solidão sem reservas, uma vez que no texto aparece sempre alguém ou algo que faz companhia ao pastor e utiliza a terra ou outro corpo para se comunicar. Assim, atendendo ao tipo de experiências dos alunos, só os alunos de 1º ano se identificaram com o tema e com as vivências descritas no poema, pois vivem num meio rural, que lhes permite um contacto mais próximo com a terra. O 2º ano trabalhou esta poesia de forma mais distante pelas razões que a própria professora referiu:

Atendendo a que o título se enquadrava num conteúdo de Estudo do Meio, recentemente estudado, o poema foi explorado no seu contexto situacional (Diário de registos: 14/02/2008).

Através desta afirmação, podemos dizer que as vivências dos alunos são um elemento fundamental para a escolha do tema que se vai propor, uma vez que, como já nos demos conta, em grande parte, as crianças desta faixa etária não alcançam todas as ideias de um poema que não é directamente escrito para eles. Óscar Lopes (cit. *apud* Moniz 2003) fundamenta esta observação exaltando:

A poesia límpida, que vem das mãos humanas, do rumoroso, do amor corpóreo, do trigo, dos frutos, da luz, do mar; poesia sem metafísica, simples nascer

para o dia de um «subterrâneo rio de palavras»; poesia ora matinal e clara como a adolescência (...) porque não valerá a pena chegar às nebulosas mais longínquas se não nos levamos a nós próprios connosco. (2003: 118).

De qualquer modo, ambas as turmas revelaram motivação para a leitura de poesia, mesmo sendo a professora a fazê-lo no caso dos alunos de 1º ano, sensibilidade e envolvimento traduzidas pela serenidade com que ouviram e exploraram este texto poético e interesse em continuarem a realizar aulas desta natureza. É de salientar a reacção de um aluno da turma de 1º ano, filho de pastor, reacção essa esclarecida pela professora: “o José Miguel esteve muito envolvido, explicou à turma o ofício de pastor e em que consistia toda a actividade; os outros ouviram-no com atenção” (Diário de registos: 12/02/2008). Foi esta a motivação para que os outros alunos voltassem a manifestar a ânsia de criar, ainda que oralmente, um feito poético relacionado com o mesmo tema:

O Pastor

– Olha o pastor!
Sobe a montanha
e fica cheio de calor.
Leva com ele o cão
e também o rebanho.
Ao ombro leva o saco
lá dentro vai o pão.
P’ra trás fica o Pirolas
que é um grande pastelão. (02/2008)

De Fernando Pessoa foi estudada, ainda pela turma de 1º ano, a poesia “Levava um jarrinho” (Anexo 1: II). A professora declarou que “os alunos contaram histórias parecidas com as do poema em que as acções se encadeavam; gostaram bastante da sequência de acções” (Diário de registos: 19/02/2008). Foi uma poesia já valorizada por eles como tendo uma particularidade de normas e vendo-a, deste modo, como um texto devidamente estruturado. Interpretaram correctamente as ideias da poesia, descobriram as pausas adequadas e entoaram bem os versos após a sua memorização. Já conseguiram reconhecer a sua qualidade enquanto tipo de texto especial e diferente de uma história ou de um conto narrativo e foram motivados pela repetição de sons, da rima, da musicalidade e métrica dos versos e pelo ritmo. Uma vez mais, revelaram criatividade

nas suas interpretações, interesse em continuar a ler poesia dentro da escola e vontade em continuar a criar versos.

Finalmente, foi proposto aos alunos da mesma turma o estudo da poesia de Manuel Bandeira intitulada “Trem-de-ferro” (Anexo 1: III). Este poema revelou-se de difícil compreensão para os alunos desta faixa etária, não em termos de palavras mas ao nível dos versos. Analisaram as ideias apenas no geral, associaram a poesia ao seu tema principal, mas revelaram interesse somente pela rima, musicalidade e ritmo. Os alunos afirmaram que a aula foi “diferente”, e a professora completou que este é “um poema com alguma complexidade, os alunos apenas se entusiasmaram com o ritmo, não perceberam muito bem o vocabulário brasileiro nem o significado” (Diário de registos: 27/02/2008).

Iremos agora analisar duas turmas de 3º ano (A e B) e uma turma de 4º ano. Consideremos a turma A, com vivências rurais, e a turma B, com vivências urbanas. A Turma B foi confrontada com o estudo do mesmo poema de Manuel Bandeira. Devemos dizer que a poesia foi entregue aos alunos e primeiro foi lida silenciosamente por eles. Após esta leitura, os alunos manifestaram desinteresse, desagrado e distância em relação ao teor desta poesia. Ao ver estas reacções nos alunos, a professora tentou chamar a atenção da turma para uma segunda leitura, mas desta vez em voz alta e realizada por si. Tentou que o ritmo do poema fosse uma motivação para os alunos e, segundo ela:

A turma manifestou interesse, principalmente ao lerem a poesia com ritmo de um comboio que parte, ganha velocidade, perde velocidade e pára. Todos leram a poesia. (Diário de registos: 21/04/2008).

A partir daqui, verificou-se alguma agitação, mas ficaram motivados para a leitura de textos poéticos, mostraram agrado e vontade de continuar a ter aulas que incluíssem estudo de poesias. Passaram depois a considerar a aula interessante, engraçada e diferente. De salientar que, embora manifestassem este desejo de continuar, não conseguiram atingir o significado das figuras de estilo presentes neste poema, principalmente as metáforas, nem o que o autor quis transmitir nas entrelinhas. Mas identificaram a ausência de pontuação e a repetição de palavras e versos.

Consideremos agora o comportamento da turma de 1º ano e da turma B (3º ano). Podemos dizer que o primeiro impacto relativamente a esta poesia foi o mesmo; todavia, após alguma motivação no encaminhamento que as professoras deram à exploração deste poema, a reacção mais positiva partiu dos alunos de 3º ano. Isto deve-

se ao facto de estes já terem um nível cognitivo mais desenvolvido e conseguirem compreender mais facilmente o significado das palavras. Todavia, não podemos dizer que esta poesia foi bem sucedida, nem na turma de 1º ano, nem na de 3º ano (turma B).

As restantes poesias foram aplicadas, exclusivamente, às turmas de 3º e 4º ano devido à sua maior complexidade.

Em relação à poesia do surrealista Alexandre O'Neill, intitulada "Cão" (Anexo 1: IV), é de referir que não foi trabalhada pelo 3º ano (turma B) e pelo 4º ano por motivo de planificação de actividades. A turma A, do 3º ano, valorizou apenas a repetição da palavra *cão* e a rima. Somente alguns alunos tentaram analisar as ideias do poema mas a única conclusão que tiraram, como a professora referiu, foi que "o cão faz tudo e é tudo" (Diário de registos: 11/02/2008). Assim, verificámos que os alunos tiveram muita dificuldade em perceber a energia que este poema transmite, pela sua marca realista levada a um extremo inacessível para a capacidade cognitiva dos alunos desta faixa etária. Neste sentido, Lopes refere:

Para Sophia, a intensidade de um poema não passa pela diversidade de palavras mas pela apropriação que delas é feita, pelo risco com que se atravessam (1990: 31).

As poesias "Ó sino da minha aldeia" (Anexo 1: V) e "Sou um guardador de rebanhos" (Anexo 1: VI), de Alberto Caeiro, foram aplicadas apenas nas duas turmas de 3º ano. As professoras de ambas as turmas referiram que estas aulas passaram indiferentes aos alunos, tornando-se desmotivadoras: na turma A porque, apesar de calmos, os alunos se mostraram distantes; na turma B, porque ficaram confusos e manifestaram desagrado. Talvez possamos considerar natural esta reacção dos alunos dado que o próprio poeta (cit. *apud* Pais 2007: 57) afirma que "poesia é música – música feita com palavras" mas também é constituída por "sentimentos transfigurados, «fingidos» através das palavras", percepção difícil de alcançar por alunos desta idade. Como refere Pascoal:

Fingir vai ser, neste sentido, não só um acto lúdico, mas também um processo de conhecimento. (...) Nesse fingimento poético, «nessa adaptação de disfarce», que a heteronímia é, parece (...) ver-se como uma «leitura variada para si mesmo» (1995: 9-25).

Esta forma de conceber a poesia exige uma capacidade cognitiva e sensitiva mais alargada do que aquela que os alunos do 1º Ciclo possuem pois, como a afirmação indica, este poeta é surpreendente na arte que ele impõe a si mesmo, na forma como escreve.

O soneto “Ser poeta”, de Florbela Espanca (Anexo 1: VI), foi analisado apenas pela turma B, de 3º ano, que mostrou agrado mas, ao mesmo tempo, confusão (Diário de registos: 25/04/2008). Mesmo assim acharam esta aula interessante e motivadora. Revelaram expressividade na declamação desta poesia, descobriram as pausas adequadas e valorizaram a literariedade desse texto. Compreenderam o que estava escrito subjectivamente em alguns versos, mas revelaram alguma dificuldade em identificar os recursos estilísticos neles implícitos (comparações, antíteses, metáforas, paradoxos, anáforas, ...). Sentiram dificuldade em perceber a ideia fundamental do poema devido à sua dimensão infinita de existir, ser feliz e alcançar a plenitude da vida. Como declara Agustina Bessa-Luís (cit. *apud* Moniz 2003: 42) neste poema a autora sente-se “dilacerada por esta contradição do amor que mente e da alma fáustica que se eleva para além, Florbela vai cumprindo a paixão do poeta” e Moniz (*ibidem*: 42) reforça dizendo que esta poesia demonstra “a consciência de uma dádiva e de uma função transcendente”.

De Luís de Camões foi proposto analisar a redondilha “Campo que te estendes” (Anexo 1: VII). Talvez por este ser um poema complexo, apesar da simplicidade da linguagem, os alunos das duas turmas A e B, de 3º ano, e da turma de 4º ano tiveram dificuldade em compreendê-lo. As professoras das três turmas referiram tão-somente que eles “não entenderam” (Diário de registos: 30/04/2008) e, tendo em conta a desmotivação aliada à agitação geral das turmas, optaram por não continuar o estudo. Inicialmente, pensámos que esta poesia, ao abordar aspectos da natureza, despertasse maior interesse nas crianças por se tratar de um tema que, normalmente, merece um bom acolhimento da sua parte. No entanto, a subjectividade implícita nos versos dificultou a sua compreensão pois, como refere Pascoal (1988: 30), “o enquadramento é ainda primaveril, ou então a aurora. A mulher e a natureza interpenetram-se como imagem da beleza.” Como podemos constatar através desta afirmação torna-se difícil para as crianças relacionar a natureza simples e concreta como elas a vêem com a beleza da mulher, envolvida em alguns versos que transmitem o seu amor intenso. Neste sentido, “amar é um processo de aperfeiçoamento intelectual, uma via para a quietude” (*ibidem*: 30).

Relativamente à poesia “Fundo do mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen (Anexo 1: VII), apresentaram-se algumas divergências, quer em termos de aceitação, quer de compreensão. O 3º ano (turma B) não revelou qualquer interesse na leitura deste poema nem na sua audição. Por esta razão, a professora considerou que a turma não tinha condições que permitissem dar continuidade ao estudo deste texto poético porque, como a própria poetisa afirma (cit. *apud* Lopes):

O poeta não vê apenas rostos como navios ou ilhas, vê e escuta o mar em que se recortam, o mar escrito em todas as coisas, nelas invisível e inaudível. (...) A poesia é uma atenção que vai para além do visível dos objectos e do audível das frases. A verdade apenas é atestada pelo silêncio (1990: 27).

A outra turma de 3º ano (turma A) analisou as ideias do poema mas ficaram apenas pela superficialidade da sua interpretação. Tiveram, então, alguma ajuda da professora na exploração das figuras de estilo, nomeadamente nas personificações, nas metáforas e nas comparações. Durante esta análise a turma mostrou tranquilidade, sensibilidade e agrado pela simplicidade da linguagem e por conter «personagens» que apelam ao imaginário, como o “polvo de mil braços”. Podemos ilustrar o que foi dito com uma referência de Jorge de Sena (cit. *apud* Moniz) relativamente à obra desta poetisa:

(...) segurança fluente e escultural, os seus poemas transfiguram uma realidade muito concreta, em que o amor da vida e da exigência moral encontra símbolos marinhos e aéreos, usados com uma força inspirada excepcional (...) para exprimir uma atenta vivência do sentido trágico da existência e do convívio humano com as coisas naturais. A sua contenção de tom, a sua discreta fluidez, a simplicidade muito pura da expressão, qualidades suas das melhores, enganam quanto à energia, no entanto tão feminina, que os seus poemas contêm (2003: 101).

O 4º ano conseguiu mais facilmente associar a poesia ao seu tema principal, mas só alguns alunos reconheceram a sua qualidade e a valorizaram como um texto literário. Este facto deveu-se ao interesse manifestado por esses alunos por poesia, como a própria professora comentou:

Há alunos que por norma lêem poesia. Já estão habituados a fazer poemas ou quadras relacionadas com temas tratados nas aulas (Diário de registos: 05/03/2008).

Estes alunos identificaram com clareza os recursos estilísticos, já referidos, a rima, o ritmo e a ordenação simétrica da linguagem. A professora afirmou que eles se envolveram activamente na análise deste poema, revelando motivação, sensibilidade, envolvimento, calma, criatividade, proximidade com o tema, vontade de escrever com este tipo de linguagem e de continuarem a efectuar estudos de poesia nas aulas, uma vez que, como eles próprios afirmaram: “esta aula foi muito interessante e engraçada” (Diário de registos: 02/ 04/ 2008).

Um dos poemas que gerou maior polémica nas três turmas foi o “Cântico Negro”, de José Régio (Anexo 1: VIII), pelo facto de lhes parecer uma luta sem sentido entre o bem e o mal, entre Deus e o Diabo. Ao lerem a palavra *Diabo* não quiseram continuar porque, para além de se perderem num poema tão extenso, era um assunto do qual não queriam falar pelo receio, não da palavra em si, mas do sentido que ela invoca na sua mente (Diário de registos: 05/05/2008). Embora falando de crianças que concebem uma dimensão diferente e simplificada de liberdade e de fé, podemos ilustrar esta consciência num sentido mais amplo e mais adulto, através de uma afirmação proferida por Moniz:

Ao rever-se nesta proclamação de fé no mito da Liberdade, o jovem leitor poderá interrogar-se até que ponto uma tão ousada rebeldia contribuirá para a sua felicidade. Por um lado, não existe responsabilidade sem caminhos, ainda que tortuosos e ínvios da liberdade, da construção pessoal de um percurso próprio. Por outro lado, a obstinação individualista de quem não dialoga nem segue conselhos poderá inviabilizar ou dificultar vias de realização e felicidade (2003: 55).

Para as crianças, este poema, contradiria as normas sociais que lhes são inculcadas em casa e na escola, podendo gerar nelas alguma confusão. Contudo, aquelas nem se mostraram dispostas a ler e reflectir, para poderem aprovar ou reprovarem as ideias e atitudes que o poema transmite, o que revela o peso de certos conceitos religiosos em crianças desta idade.

Finalmente, era suposto ser analisado o poema “Estação”, de Mário Cesariny (Anexo 1: IX), que, contrariamente ao poema anterior, era muito mais pequeno. Porém, devido à «má» experiência com o “Cântico Negro”, esta poesia de Cesariny também não lhes despertou interesse, pois apesar de a lerem, não alcançaram a ideia fundamental por não conseguirem entoar correctamente os versos, nem descobrirem as pausas adequadas e principalmente pela ausência de rima, de ritmo e de musicalidade

que, como já comprovámos através dos inquéritos realizados, é o que eles mais prezam na leitura e análise de um texto poético.

Ainda que os alunos não se tenham envolvido na exploração dos últimos poemas, podemos constatar, através da tabela abaixo, que o facto de existir continuidade na apresentação, leitura e reflexão de textos poéticos na escola significa que o interesse das crianças pela leitura de poesia aumente significativamente.

Nível de significância
Gosto pela exploração de poesia na escola/Número de vezes que lêem

Influencia	Número de vezes que lêem poesia
Gosto de explorar poesia na escola	0,000

Tabela 22

Infelizmente para muitas crianças, o primeiro contacto com a poesia é na escola. Cabe ao professor a tarefa de criar nelas esse gosto para que, desta forma, não fiquem limitadas à leitura de textos narrativos, nem à falta de imaginação e de sensibilidade poética.

2. O interesse das crianças face à riqueza poética

Actualmente, deveria esperar-se do professor não só a apresentação de textos poéticos de qualidade, mas também a oferta às crianças de recursos que lhes permitissem a formação saudável do seu *eu*, através da descoberta das suas experiências e da sua individualidade, à medida que fossem absorvidas pela leitura e reflexão desses textos. Tal pode ser possível se o professor mantiver o entusiasmo necessário à concretização dessa difícil tarefa, como mediador deste processo. Neste contexto, podemos dizer que “é fundamental o sentir, em conjugação com o pensar” (Moniz 2003: 14). As sensações, os conflitos interiores e as tensões que, nos dias de hoje, as crianças sentem, podem ser compensadas através deste desafio que permite a busca da paz interior. No que diz respeito ao pensamento, a criança é chamada a participar activamente em exercícios intelectuais como declamar e ouvir poemas. A descoberta de onomatopeias, da repetição de vocábulos e versos, de rimas, de ritmos, de melodias, de compassos curtos, de sonoridades, de contradições ou da fuga às normas estabelecidas pela escrita conduz a criança à recriação e à invenção de outras palavras.

Com base no estudo efectuado, em ambiente de sala de aula, dos poemas seleccionados, verificámos que as crianças no 1º Ciclo valorizam mais a poesia que apela aos sentidos. Por isso, é a rima, o ritmo, a musicalidade e a repetição de sons, palavras ou versos que mais despertam o seu interesse. A riqueza poética mais complexa, como a pluralidade de significados, a subjectividade de expressões, a métrica, o jogo semântico-sintáctico dos trocadilhos, antíteses e inversões, e a multiplicidade de recursos estilísticos são elementos fundamentais da poesia que ultrapassam o entendimento da maioria dos alunos, ainda que não de todos, não devendo esta minoria ser olvidada sob o risco de as suas potencialidades não virem a ser aproveitadas e desenvolvidas.

Dentro dos textos poéticos escolhidos, alguns enquadram-se no âmbito da poesia lírica, e neles estava inserida toda a riqueza poética que acabámos de nomear. Sobre este género literário, Moniz descreve o poeta lírico como:

(...) pintor de palavras e músico de sons linguísticos, ao interpretar como ninguém as encruzilhadas entre o mundo do real e do fantástico, as estradas da satisfação e da frustração, as praças do desejo e da utopia e os becos da dúvida e da angústia, é um interlocutor e um parceiro social privilegiado de cada época e de cada sociedade, infelizmente quase sempre marginalizado pela esfera do poder e das influências, quase sempre postumamente descoberto, figurando na história como um profeta que pregou no deserto (2003: 14).

Tendo em conta esta afirmação, a poesia, nomeadamente a lírica, toca a sensibilidade do leitor que, enquanto criança, é estimulado no sentido de partilhar ideias, emoções, sentimentos e atitudes, conseguindo-se assim o cumprimento de uma tarefa educativa que transforma os alunos em cidadãos conscientes. Na partilha de ideias o aluno já está envolvido, muitas vezes sem se dar conta, não só na leitura do poema como na sua apreciação, de onde fluem as componentes poéticas mais visíveis e mais complexas que fazem da poesia uma grandiosidade do mundo literário.

3. Despertar as crianças para a leitura de poesia e para a criação poética

A questão da leitura de poesia e da criação poética, normalmente, não é um acto espontâneo e, muito menos, fácil de pôr em prática. Geralmente, trabalhar poesia na sala de aula envolve dificuldades, se consideramos as actividades e os exercícios oferecidos

pelos manuais escolares, que basicamente abordam textos narrativos, conforme demonstrou a análise dos inquéritos realizados a professores, pais e alunos, e apenas tratam textos poéticos como pretexto para explorar conteúdos gramaticais e ortográficos. Porém, a escola deve criar, por um lado, um vínculo com a leitura, tendo em vista o amadurecimento intelectual do aluno, e por outro, hábitos de produção de textos poéticos de modo a valorizarem a utilização da língua materna nas suas diferentes formas de expressão. No entanto, é de salientar que esta prática é mais proveitosa quando não se destina, exclusivamente, para avaliação. Como já foi referido, explorar e criar poesia não é fácil devido à subjectividade que a caracteriza. Eduardo Lourenço (cit. *apud* Moniz) ilustra esta afirmação quando:

(...) identifica o enigma da esfinge de Tebas com a poesia, enquanto «encarnação perfeita da ambiguidade radical da situação humana. E ao mesmo tempo a realização plástica mais concreta do acto original do homem» (2003:14).

Eugénio de Andrade manifesta a sua concordância com o autor supracitado, sublinhando:

(...) a interacção profunda entre o ser e a sua revelação no acto poético: «palavra de aflição mesmo quando luminosa, de desejo apesar de serena, rumorosa até quando nos diz o seu silêncio, pois esse ser sedento de ser, que é o poeta, tem a nostalgia da unidade, e o que procura é uma reconciliação, uma suprema harmonia entre luz e sombra, presença e ausência, plenitude e carência» (*ibidem*:15).

Nesta perspectiva, o hábito de leitura de poesia é indispensável, para que a criança domine em si mesma esta variação de sentimentos e descodifique as sensações diversas que encara diariamente. Como realça Marques (2000: 78), a criança, enquanto lê, “explora na sua pessoa uma possibilidade de ser, investe os seus sentimentos e emoções, vivencia o outro como sendo eu”.

A escola e as bibliotecas têm, deste modo, a função de criar instrumentos que orientem, apoiem e incentivem os alunos para este tipo de leitura. Contudo, ser leitor sem participar na cultura da escrita é deixar pela metade a aprendizagem poética da língua portuguesa, “é como viver com a cabeça cheia de ideias sem ter com quem as repartir” (Diário de registos: 11/2007). Para demonstrar a importância de motivar para a criação poética, apresentamos mais um poema criado, individualmente, por um aluno do 3º ano (turma A) após ter trabalhado, em conjunto com a turma, alguns dos poemas seleccionados:

A minha árvore

Eu tenho uma árvore
no meu jardim
vou regá-la todos os dias,
para ela gostar de mim.

A árvore cresceu,
fui eu que a reguei.
Ao ar e à luz do céu,
com tanto amor lhe dei.

Passaram uns anos,
numa bela árvore se transformou,
que até um casal de passarinhos,
o seu ninho lá criou.

Todos os anos dá frutos
para eu comer
acho que é uma forma
de ela me agradecer.

Ao confrontarmo-nos com estas quadras, inventadas por uma criança de 8 anos, temos a noção de que ela entendeu a poesia como um acto individual e de que ela adquiriu conhecimentos tanto a nível de sensações como ao nível da rima, da sonoridade, da repetição de palavras para dar ênfase ao tema (como, por exemplo, a palavra *árvore*) e de alguns recursos estilísticos, como inversão de palavras e grupos [*o seu ninho lá criou*]. Claro que, perante este texto poético, sabendo que foi imaginado por um aluno desta idade, é uma criação com uma certa grandiosidade, tendo em conta que ainda lhe falta percorrer um longo caminho de aperfeiçoamento na leitura e na escrita de poesia, para se assemelhar aos grandes poetas. Um exemplo disso é a métrica pouco apropriada de alguns versos que corta a musicalidade própria deste tipo de texto poético, como é o caso dos pares de versos metricamente irregulares [*Passaram-se uns anos / numa bela árvore se transformou...*] ou [*Todos os anos dá frutos / para eu comer*].

Podemos dizer, então, que criar é uma prática que deve ser motivada pelo educador, pois a arte de fazer poesia é uma actividade que transcende a trivialidade do

concreto e transforma o mundo através do “uso de sequência de fonemas a fazer falar o que nos rodeia, a despertar para o jogo com as palavras”, como refere Garcia (cit. *apud* Brito 1999: 18). Um modelo desse jogo de palavras aparece noutra obra poética realizada com o grupo de 1º ano e o grupo de 3º ano da mesma turma:

As letrinhas

A... é o Alexandre,
que come pão com fiambre.

B... é o Bonifácio,
que joga à bola com o Horácio.

C... é a Catarina, a Cristina e a Camila,
que têm os livros na mochila.

D... é a Diana e o Daniel,
que desenham no papel.

G... é o Gonçalo,
que passeia a cavalo.

I... é a Inês e o Ismael,
que brincam com o Miguel.

J... é o João,
que viaja de avião.

M... é a Mafalda,
que adora a Esmeralda.

S... é a Sandra,
que sonha ir à Holanda.

Z... é o Zé,
que a saltar torceu o pé.

A montante destes desempenhos, devemos ter em conta a influência que a comunidade educativa em geral possui no desenvolvimento e incentivo à criatividade das crianças na escrita de poesia, assim como a influência do ambiente social,

económico e cultural em que vivem. E a esse propósito, Sillamy (cit. *apud* Gloton 1976: 33) afirma que a criatividade é “a disposição para criar que existe potencialmente em todos os indivíduos e em todas as idades, em estreita dependência do meio sócio-cultural”.

Ainda sobre a importância da escola na educação para a arte poética, refere que “embora a escola seja o lugar privilegiado em que a educação artística deveria poder desenvolver-se livremente, que deveria permitir à arte penetrar na vida quotidiana da criança, verificamos que, no seu conjunto, os estudantes não escrevem bons poemas, nem se abrem para as alegrias da literatura” (*ibidem*: 123).

Apresentamos adiante um texto poético criado individualmente por um aluno de 3º ano (turma B), que é, claramente, a prova concreta de que nem todas as crianças têm apetência para escrever boa poesia, mesmo depois de incentivadas e de terem um contacto muito próximo com alguns textos poéticos de grande valor literário, como foi o caso desta turma. Para reforçar esta ideia, Malpique afirma que:

Precisamos de nos purgar do espírito, como nos purgamos do corpo. Claro que me refiro aos pensadores ou, pelo menos, aos pensativos. Os outros, já se sabe, mesmo com o Himalaia em cima, dariam o sumo dum limão seco (s.d.: 9).

Evidenciamos então que, na tentativa de escrever poesia, o aluno em causa manifesta uma desorientação e uma desorganização explícita de ideias, relativamente ao conteúdo que pretendia desenvolver, como podemos constatar abaixo:

A liberdade
é como o amor,
quando se liberta
vai ter a todos os amores.
Flores, florzinhas,
Amores, amorzinhos,
Uma flor para os meus amorzinhos.

Todavia, Gloton refere que:

se a criança é criadora e gosta de inventar, se tudo deve ser posto em acção para favorecer as suas possibilidades de criação, é simplesmente porque a actividade criadora constitui uma necessidade biológica cuja satisfação é absolutamente necessária para o desenvolvimento óptimo do ser humano em crescimento (1976: 42).

Tendo em conta a afirmação anterior, constatamos que, apesar de o texto poético mencionado em cima evidenciar alguma falta de imaginação e desorganização de ideias, a criança pode sentir necessidade de escrever o que, para ela, considera poesia, visto que a actividade criativa é inerente ao próprio ser humano. Como tal, é de enaltecer a criação «poética» espontânea da criança, pois é uma acção que demonstra o valor que ela atribui a este tipo de texto e faz-nos acreditar, de antemão, que continuará a ler poesia mesmo não sendo dotada (para já, pelo menos) para a sua escrita. O certo é que a esmagadora maioria dos alunos inquiridos já escrevem o que sentem e o que vêem em forma de «poesia». A demonstração desta realidade constata-se através do gráfico e tabela seguintes:

Os alunos gostam de escrever poesia

		Frequência	Percentagem
Sim	Na escola	37	30%
	Em casa	47	38,2%
	Nos tempos livres	19	15,5%
Não		19	15,5%
Não responderam		1	0,8%

Tabela 23

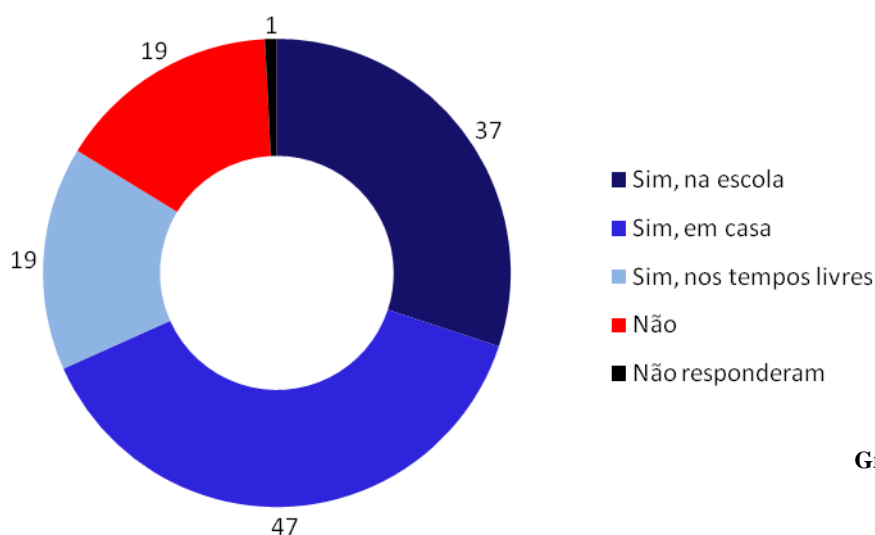


Gráfico 11

Tendo em atenção a totalidade dos alunos inquiridos e observando o gráfico 11, vemos que uma grande quantidade de alunos escreve algum tipo de texto poético, seja em casa, na escola, ou nos tempos livres, ou ainda em mais do que um destes locais. Isto mostra que uma grande percentagem dos alunos, como verificamos na tabela 23, gosta de escrever em forma de poesia.

Ora, para além de existirem crianças motivadas para a leitura e criação poética, dizemos com alguma tristeza que ainda existem educadores que não valorizam a criatividade poética da criança como uma forma de realização pessoal original que fomenta a riqueza cultural da turma e igualmente a sua capacidade de auto-educação (cf. Gloton 1976: 27). A comprovar esta reflexão, apresentamos o seguinte poema escrito pelo grupo de 3º ano (turma A), com o que rematamos este ponto dissertativo:

Ao meu pai

Eu gosto muito do meu pai
o meu pai é meu amigo.
Trabalha o dia inteiro,
e ainda assim brinca comigo

Ensinou-me a andar,
ensinou-me a comer.
Apesar dos desafios,
ajuda-me a crescer.

Ser pai não é fácil,
é para o bem e para o mal.
E digo com muito orgulho,
como o meu pai não há igual.

4. A relação da criança com a poesia infantil e a poesia culta

A criança está, habitualmente, cercada de livros escritos por adultos ainda que alguns lhe possam ser dirigidos, (cf. Nobile 1992: 47), que define literatura infantil como “aquela que foi expressamente pensada para a infância e a ela vai dirigida” (cit. *apud* Araújo 2008: 42), e Marisa Bertolussi, para quem a literatura infantil é a “obra artística destinada a um público infantil” (1985: 16, cit. *apud* Araújo 2008: 42). Deste modo, mesmo a poesia infantil, isto é, a poesia escrita directamente para crianças, é escrita por adultos que tentam ter em conta o mundo secreto das crianças; porém, inconscientemente, o poeta transmite na linguagem que escreve o que pensa ser interessante e adequado à compreensão delas. Continuamos a ter a tendência para pensar que a poesia infantil deve ser fácil e simples, como se o universo das crianças

fosse igualmente fácil e simples de compreender. Como afirma Góes (1993: 21, cit. *apud* Araújo), há um problema:

O problema do escritor-artífice. A ideia que se tem da maior parte dos livros para crianças, é que o escritor escreve demasiado preocupado com um conjunto de coisas pressupostamente infantis; alguns autores chamam a isto “puerilidade textual” (2008: 56).

A este respeito, Ana de Castro Osório (1929, *ibidem*: 56) defende que as crianças reconhecem com facilidade quando o escritor cria textos propositadamente para ela, o que a faz duvidar da autenticidade e espontaneidade do autor sendo, talvez por isto, que os autores insistem em evitar ser reconhecidos como produtores de textos para crianças.

Temos por experiência no contacto com as crianças do 1º Ciclo que os textos poéticos que vão aparecendo esporadicamente nos manuais escolares, bem como as histórias contadas em verso que são parte de poesias escritas para crianças, são muito bem acolhidas por elas, não pela simplicidade do vocabulário mas pela moral que, da maior parte, acabam por tirar algum proveito. Deste modo, verificamos que as crianças não preferem poesia dita infantil pela sua facilidade de expressão mas pelo entendimento que podem tirar dela.

Ao longo deste estudo, verificámos que a poesia da tradição oral (cf. Zumthor 1983: 9-73) ou *literatura de cordel* como lhe chamaram alguns autores, nomeadamente Arnaldo Saraiva e Mário Cesariny, demonstra grande aceitação no mundo das crianças. Como elas próprias responderam nos inquéritos que foram efectuados, e que podemos confirmar no gráfico 9 já analisado, as suas preferências vão para a poesia popular rimada, ditados populares, lengalengas, trava-línguas e quadras. Neste contexto, Garcia (cit. *apud* Brito) define esta literatura popular como:

(...) produções literárias que as comunidades rurais seleccionaram, adoptaram, transmitiram, conservaram. Evocam, sobre forma directa e imagística, os problemas mais importantes da humanidade, reflectem a sua revolta e resignação, espelham temores e confianças, desvelam aflições e esperanças (1999: 19).

Fontes (*ibidem*: 87) avança a razão pela qual as crianças revelam mais interesse pela poesia da tradição oral é porque a mente infantil está povoada de mitos, de sonhos misturados com fantasmas e medos, de dúvidas e contradições. Esta forma de sentir leva a população infantil a procurar nos ditados populares, lengalengas e trava-línguas um

apelo à sua imaginação, como uma forma de colmatar essas dúvidas e vivenciar esses sonhos. Tudo isto é explicado de modo mais concreto por Armindo Reis, ao afirmar que as origens da literatura infantil assentam na tradição oral; e vai mais longe na sua explicação quando esclarece:

Nesta tradição oral residiria a explicação para fenómenos naturais que tornavam a realidade complexa em épocas recuadas. Aquilo que até então constituía mistério para a mente humana era explicado com fantasia e imaginação, em imagens compreensíveis, sob a forma de lendas, fábulas e mitos. (...) O sentido do maravilhoso nos pequeninos está ligado à alegria de viver, ao equilíbrio moral. A vazão ao sonho e a criação de uma vida imaginária deverão tomar a forma das múltiplas personagens que se extraem da fantasia da criança, mas nunca se deverá esquecer o real quotidiano que a rodeia² (*ibidem*: 116-117).

Tendo em conta a afirmação anterior, constatamos que o equilíbrio moral da criança depende principalmente do papel fundamental que a imaginação desempenha na sua vida, uma vez que esta característica lhe está inerente devendo ser fomentada pois é a partir daqui que se desenvolvem as capacidades de pesquisa e criação que enriquecem as suas vivências. Tal como já foi referido, a criança vive num mundo secreto, como o próprio adulto, e convive com momentos tumultuosos de sentimentos contraditórios. Todavia, a criança é confrontada com estas ambivalências que considera um caos incompreensível – uma mistura de desejo e medo, de amor e ódio, bondade e maldade, obediência e rebeldia – enquanto que o adulto aprendeu a integrá-las e a tentar decifrá-las dentro de si. Neste sentido, é de salientar a necessidade que a criança manifesta em ter ao seu alcance textos poéticos sugestivos, em forma simbólica, de onde possam retirar uma moral, um valor, sobre como dominar e controlar os obstáculos de forma a alcançarem a maturidade com menor risco. Aqui, os textos poéticos da tradição oral são de grande relevância para esta conquista interior.

Olhando para a forma como os poemas seleccionados foram trabalhados e, incidindo mais sobre a poesia dita culta, verificámos que os alunos do 1º ciclo, numa sequência lógica do seu desenvolvimento cognitivo, conseguiram retirar desses poemas o essencial, na medida em que, apesar de ser o concreto que aparentemente mais compreenderam, houve partes simbólicas que descodificaram de forma inconsciente.

² Carmen Villasante (1988a: 15, cit. *apud* Araújo 2008: 55) corrobora esta frase sobretudo quando diz que no folclore e nos relatos tradicionais pode encontrar-se uma rica quantidade de literatura infantil.

Para além da forma como interpretaram e entenderam este tipo de poesia ainda valorizaram muitos dos recursos estilísticos nela utilizados. Falamos principalmente da rima, do ritmo, da sonoridade e musicalidade, das contradições e algumas metáforas.

Nas poesias mais complexas, de maior eloquência, constatámos que as crianças já não revelaram interesse, porque se afastavam da sua capacidade de descodificação de simbolismos e entravam no seu caos de ambiguidades incompreensíveis.

Em termos de linguagem, que nalguns casos parecia de fácil leitura e compreensão, notou-se que as suas faculdades cognitivas não alcançaram a estrutura essencial dos poemas. Podemos realçar esta ideia através da seguinte afirmação: “dado o papel que a linguagem desempenha na comunicação e na veiculação das aprendizagens (escolares e não escolares), a estimulação linguística é pedra basilar no crescimento do sujeito” (AA.VV. 1997: 36), donde verificamos novamente a importância do estímulo à leitura de textos poéticos de todos os tipos, de forma a ajudarem nesse crescimento intelectual.

Do que lhes chegou ao seu entendimento e reconhecimento de literariedade, nesses textos poéticos, podemos afirmar que a criança é tão capaz de reflectir e reconhecer o valor linguístico e literário na poesia da tradição oral como na poesia infantil e ainda na poesia dita culta, não descurando as limitações que ela sustenta a nível cognitivo em comparação com um adulto. A nossa experiência de campo veio comprovar a questão sustentada por Manuel Araújo (2008: 54), a de que há fronteiras flutuantes, quer a nível sincrónico, quer a nível diacrónico, entre a literatura infantil ou dita infantil e a literatura adulta (cf. Araújo 2008: 8), ou que se poderá designar como dita adulta. Se *As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, como já havia alertado Robert Escarpit na *Sociologia da Literatura*, fora originalmente escrita para adultos, mas hoje estão assinalados ou associados à literatura infanto-juvenil, também é certo que a mesma obra, numa dada altura, pode receber leitura adulta mas também leituras infantis (cf. Araújo 2008: 7). E talvez por isso as crianças são capazes de ler e apreciar poesia culta ainda que com um nível de profundidade muito próprio.

CAPÍTULO III – CONTRIBUTO DA POESIA PARA O ENRIQUECIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS NO 1º CICLO

A criança, ao chegar à escola, já atravessou diversas fases que lhe desenvolveram as capacidades cognitivas que possui. Este processo de desenvolvimento é o resultado de factores diversos, entre eles os psicológicos, os biológicos, os sociais e os culturais, e inicia-se no momento da concepção, evoluindo ao longo da vida. Como “desenvolvimento” entenda-se o conjunto de transformações que vão ocorrendo durante toda a existência do ser humano, quer na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento, sendo estas mudanças o produto da interacção entre factores biológicos e contextuais, considerando que elas são evolutivas, contínuas, cumulativas e resultam de uma progressiva reorganização interior. Tavares e Alarcão completam esta ideia referindo que:

(...) o desenvolvimento humano pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante (...) através de diferentes estádios de diferenciação (AA.VV. 2007: 34).

É neste sentido que daremos conta da evolução da criança, essencialmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo, e de que forma a poesia contribui para o melhoramento das suas capacidades intelectuais. Para tal, iremos procurar, nos vários estádios que a criança tem de percorrer no seu desenvolvimento, as informações que darão resposta ao que nos propomos averiguar.

Assim, podemos definir cada estádio como um processo com características próprias, que permite à criança adaptar-se ao meio, seguindo um padrão de comportamentos e atitudes estandardizado, que facilita a sua integração na família e na sociedade de forma evolutiva, uma vez que cada estádio depende do que a criança adquiriu no estádio anterior. Deste modo, podem existir características comuns entre um estádio e o que lhe sucede.

Dentro das teorias cognitivas e desenvolvimentais destaca-se, a partir da década de 60, Jean Piaget como figura central embora muitos outros teóricos tenham dado contribuições significativas neste âmbito. Piaget defende que o processo de descoberta e crescimento ocorre através do envolvimento da criança com o seu ambiente (Bee 1977: 14) na medida em que ela procura experiências e utiliza o ambiente em que vive para as realizar. Para tal, Piaget baseou-se numa estrutura que ele próprio definiu através de

estádios de desenvolvimento, os quais iremos abordar até à faixa etária na qual incide o nosso estudo. No estágio que ele denomina de “sensório-motor”, que caracteriza o desenvolvimento cognitivo até aos 2 anos de idade, a inteligência da criança precede a linguagem e o pensamento, salientando a percepção e o movimento. Nesta conjuntura, os pais são o pilar principal e a fonte de maior observação por parte da criança. É já nesta fase que o contacto com os livros começa a ser importante, principalmente o contacto que os pais demonstram ter à sua frente. Nesta idade, ela já gosta de ouvir cantar lengalengas e canções de fundo poético. Piaget define o período entre os 2 e os 6 anos de idade como o estágio “pré-operatório”. Nesta etapa a criança manifesta um pensamento fantasioso, mágico e metafórico, devido à imaginação prodigiosa da criança em tornar os seus desejos realidade sem grande preocupação lógica (AA.VV. 2007: 53), o que nos leva a comprovar a importância da poesia no crescimento intelectual da criança. Devido à sua forma mágica de pensar e de imaginar as coisas, ela já necessita de um contacto directo com os livros, ainda que com grande da imagem, mas ao mesmo tempo requer que lhe seja verbalizado o texto poético inerente à gravura que lhe é apresentada. Desta forma, as palavras transmitem significados e, tal como algumas palavras e expressões criam belas imagens, também a imagem pode ajudar a criar jogos de palavras, o que faz dos livros ilustrados uma forma eficaz de enriquecimento lexical e linguístico. Por seu intermédio as palavras podem ser usadas para comunicar pensamentos ou sentimentos, levando a criança a perceber e a tomar consciência do poder da linguagem e a aprender como a expressão oral é estruturada para comunicar ideias. Ainda com a ajuda dos pais, as crianças têm a possibilidade de canalizar emoções e de aprender que pode existir uma harmonia entre os actos e as palavras e tirar proveito da linguagem enquanto instrumento de diversão, de significado e de aprendizagem. Para completar a ideia de que os pais têm um papel fundamental na forma como a criança vai encarar a poesia numa fase mais avançada da sua vida, Ganascia acrescenta que:

(...) o pensamento é mais o resultado do meio que envolveu os indivíduos no decorrer da sua infância e dos seus anos de educação” (1996: 119).

A partir dos 4 anos de idade, já se verifica na criança um alargamento da sua capacidade cognitiva, o que lhe permite avançar na realização de várias aprendizagens, todavia, ainda manifesta um pensamento limitado a situações perceptíveis. Aos 6 anos, a criança entra para a escola, onde é confrontada com um contexto social totalmente

novo. A partir desta idade e até cerca dos 11 anos, como define Piaget, a criança passa pelo estágio das “operações concretas”. Nesta fase, a criança já adquiriu um desenvolvimento cognitivo que lhe possibilita a realização de aprendizagens rápidas e de um pensamento lógico, mas ainda pouco abstracto, como indica o (AA.VV. 2007: 58). É de salientar a importância do contexto social que envolve a criança. Nesta altura:

(...) os pais são os heróis, os professores justos e os amigos leais (*ibidem*: 58).

Com base nesta afirmação e no trabalho de campo efectuado (analisado no capítulo anterior) e dada a posição que cada interveniente educativo ocupa na vida da criança em idade escolar, podemos dizer que, tanto os encarregados de educação, como os professores, como a comunidade educativa em geral, influenciam e contribuem para que a criança crie ou não o gosto e o interesse pela leitura e escrita de poesia.

Piaget, ao dirigir muita da sua atenção ao desenvolvimento mental da criança e atribuir ao ambiente o ponto fulcral desse desenvolvimento, realça que num ambiente rico e diversificado a criança adquire mais conhecimentos no sentido de a ajudar a desenvolver-se mais rapidamente. Neste contexto, Bee (1977: 131) acrescenta que, em relação à linguagem inicial da criança, o crescimento do vocabulário é mais rápido nas crianças com quem se fala mais.

Porém, e contrariamente a Piaget, Vigotsky não propõe a evolução do desenvolvimento cognitivo através de uma teoria de estádios. Este autor defende que este é um processo dinâmico constituído por mudanças bruscas e inversões, salientando o papel da sociedade na construção das funções intelectuais de âmbito cultural, atribuindo-lhe um papel fundamental, para que surjam formas de pensamento culturalmente organizadas no que respeita ao funcionamento cognitivo da criança.

Além de Piaget e Vigotsky, aprofundaram a teoria cognitiva, Bandura debruçou-se mais sobre a teoria da aprendizagem e, em consonância com outros autores, assume que “o comportamento de todo o ser humano é governado por leis de aprendizagem” (Bee 1977: 15). Ora, essas leis são apresentadas diariamente às crianças pela família, pela escola e pela sociedade. Nelas podemos incluir o incentivo que lhes é dado por estas instituições em relação à poesia e afirmar que o mesmo é fundamental, uma vez que as crianças as seguem como modelos de aprendizagem, como é possível confirmar com uma declaração de Bandura (cit. *apud* Bee) ao enfatizar:

(...) a aprendizagem observacional como seu princípio explicativo básico, alegando que quase todo o aprendizado novo da criança provém da observação dos outros (*ibidem*: 15)

Esta afirmação remete para a primeira infância, quando a criança reage, em grande parte, por imitação. Sendo assim, se os pais tiverem algum contacto com a leitura, a criança, provavelmente, irá interessar-se por ela; verificando-se o contrário, a criança não sentirá qualquer necessidade de se relacionar com os livros. Assim, tendo em conta a observação de conversas entre pais e filhos realizada, na sua maioria, por Roger Brown, obtemos a informação de que os pais raramente corrigem na oralidade a gramática que os seus filhos aplicam na linguagem e ainda aprovam frases formuladas incorrectamente (Bee 1977: 131). Sintetizando a ideia da autora, verificamos que:

Os factores que estimulam o desenvolvimento gramatical não são bem compreendidos, embora provavelmente a riqueza da gramática à qual a criança é exposta seja importante e, também, as expansões e imitações, em menor quantidade, possam ser significativas (*ibidem*: 15).

Tendo em conta estas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, e cruzando as mesmas com os dados e conclusões obtidos a partir do nosso trabalho, julgamos ter conseguido apurar a necessidade de uma maior aproximação da criança com o texto poético. Através dele, ela pode construir ou resgatar o prazer da leitura de forma a familiarizar-se com diferentes tipos de texto, compreendendo, deste modo, as suas especificidades e procurando o sentido do texto de forma crítica e criativa. Como verificámos no capítulo anterior, ao se propiciarem vivências que favoreçam a exploração de poemas, a criança adquire elementos que engrandecem a sua formação como leitor activo e atento. Esta conquista é indispensável, se considerarmos que a leitura implica que as palavras, da mesma forma que a multiplicidade de significados, de experiências, de conhecimentos e das relações com os outros e com a vida, estejam em consonância com o universo em que ela vive. Este facto permite envolvê-la e mobilizá-la mais facilmente para o caminho da leitura, uma vez que tudo o que vivencia desperta a sua curiosidade, pois vai ao encontro dos seus sentidos e da sua identidade. Como enfatiza Andresen (cit. *apud* Lopes):

A poesia (...) é também constituição de significados originais que situam o homem na história como um modo peculiar de pertencer ao acontecimento (1990: 28).

Sophia de Mello Breyner considera ainda que o mistério do poema reside no facto de nomear as coisas sem as definir, pois ele faz parte de um processo de descoberta já que aborda realidades desconhecidas. Olhando noutra perspectiva, a magia das palavras utilizada na poesia tem a tarefa de apelar à imaginação, ao discernimento de significados e sentidos, para ocultar a realidade concreta e tornar o texto poético mais atractivo e transcendente. Como ela própria nos leva a reflectir:

A moral do poema não depende de nenhum código, de nenhuma lei, de nenhum programa que lhe seja exterior, mas, porque é uma realidade vivida, integra-se no tempo vivido. E o tempo em que vivemos é o tempo duma profunda tomada de consciência (1999: 8).

Como o poema é um enigma difícil de decifrar, pelos motivos atrás referidos, os alunos de 1º Ciclo que analisaram as poesias seleccionadas revelaram dificuldade em atingir o alcance simbólico das ideias nelas implícitas. Porém, na sua leitura, conseguiram aplicar a expressividade e as regras de entoação.

Tudo o que constatámos até este momento leva-nos a afirmar que a leitura de poesia deve fazer parte do quotidiano, quer escolar, quer pessoal, das crianças desta faixa etária, porque favorece o seu desenvolvimento cognitivo, mesmo que numa primeira instância as crianças não consigam retirar todas as ideias e sentidos de um poema, principalmente os que se inserem na poesia dita culta. Neste sentido, o enriquecimento cognitivo adquirido com esta prática manifesta-se quando o aluno é capaz de se colocar no lugar do poeta, de desenvolver percepções diferenciadas, de provocar em si mesmo vários raciocínios, de ultrapassar as dificuldades impostas pela linguagem, de debater ideias sob pontos de vista diversos e de fundamentar críticas e opiniões, criando assim a possibilidade de desdobramento das suas capacidades intelectuais. Claro que, todas estas competências que a criança pode adquirir lendo poesia, ainda que a um nível elementar (por se encontrarem ainda no estágio que Piaget definiu como “operações concretas”), devem ser desenvolvidas com o acompanhamento e sob a orientação dos vários intervenientes no processo educativo, sobretudo dos encarregados de educação e dos professores.

As actividades de leitura provocam a necessidade ou o desejo da escrita e esta passa a ter uma função de comunicação claramente definida, em alunos desta faixa etária. É certo que é o professor o interveniente activo na mobilização dos alunos para a criação poética. Ele pode promover a abertura de horizontes para o mundo da escrita, para a formação de leitores que utilizem a escrita como recurso de expressão social e cultural, para que eles permaneçam leitores e criadores mesmo fora do período lectivo. Podemos dizer, então, que a sala de aula é o lugar mais favorável para o desenvolvimento de um vínculo com a leitura e com a escrita de textos poéticos. Neste sentido, Andresen contextualiza no espaço a visão da forma e do lugar apropriado para criar poesia:

O artista não é, e nunca foi, um homem isolado que vive no alto da torre de Marfim. Mesmo que o artista escolha o isolamento como melhor condição de trabalho e criação, pelo simples facto de fazer uma obra de rigor, de verdade e de consciência ele irá contribuir para a formação duma consciência comum. Mesmo que ele fale somente de pedras e de brisas (1999: 8).

Sendo assim, inicialmente, o professor deve incentivar uma escrita poética orientada e colectiva, para permitir a aquisição de ferramentas que, mais tarde, os alunos possam utilizar, ao serem eles os autores dos seus próprios textos poéticos e, isoladamente, construírem a sua obra com o maior rigor possível. Este processo deve ser iniciado desta forma logo no 1º ano de escolaridade, como comprovámos no capítulo anterior, ao vermos criações poéticas de alunos deste nível após terem sido estimulados pela professora através da leitura e memorização das poesias pré-definidas. Neste contexto, Ganascia afirma que a pessoa faz uma aprendizagem cognitiva:

(...) quando também examina as capacidades que os homens têm de adquirir ou de mobilizar os seus conhecimentos, isto é, de ler, falar, memorizar, cumprir uma tarefa pré-definida (1996: 83).

Através do estudo realizado com as várias turmas, constatámos que, se o professor proporcionar aos alunos oportunidades para escreverem ideias ou fantasias com significado, eles vão acabar por entender que a escrita é muito mais do que informar, persuadir, narrar ou comover, descobrindo aos poucos que são capazes de escrever versos, onde falam de si, dos outros, da sua história, das suas necessidades ou do mundo real ou imaginário. O professor só pode provar aos alunos que escrever

poesia faz sentido se conseguir mostrar-lhes que, tal como ler, escrever é produzir sentido e que, ao criarem, são os primeiros a ver os efeitos dos recursos expressivos que eles próprios inseriram na sua obra. A necessidade de criar é justificada por Gloton ao afirmar que:

A criança que recita um poema decorado exprime, é certo, um pensamento que interiorizou, mas que se encontra nela como que em depósito e cuja proveniência é exterior: exprime um pensamento sem «se exprimir» (1976: 53).

Ora, é então necessário levar a criança a acreditar que todos temos uma convicção natural de que somos capazes de escrever versos, apesar de muitos ainda não o terem experimentado. Mais uma vez, é ao professor que cabe a tarefa de orientar a escrita, a reescrita, a coerência e a adequação sintáctica e gramatical desses versos. Após este processo o aluno já adquiriu algumas competências intelectuais que lhe vão permitir ampliar o seu campo cognitivo. Podemos destacar o contacto com os recursos estilísticos da poesia como forma de reconhecer, interpretar e criar, a combinação de palavras para formar outros sentidos e outras entoações, a identificação de sons para formar rimas, a repetição de palavras para intensificar as ideias, a sintetizar pensamentos e a falar nas entrelinhas. Para ilustrar o valor destas aquisições, Ganascia realça que:

A linguística torna-se cognitiva a partir do momento em que já não se preocupa só em recensear as palavras e as suas utilizações, ou em construir gramáticas, mas estuda os fenómenos de compreensão e de memorização da linguagem, por outras palavras, a língua enquanto suporte e veículo de conhecimentos (1996: 83).

Neste contexto, verificamos que a criação poética oferece à criança a capacidade de despertar em si o prazer estético através do uso criativo da língua portuguesa, isto é, facultá-lhes a possibilidade de se afastarem do uso quotidiano, puramente comunicacional, da nossa língua. Ora, esta aprendizagem fornece-lhe experiências capazes de as ajudar a tornar os seus textos mais próximos de um texto poético literário. Contudo, é necessário praticar com frequência esta forma de escrita para que se consiga atingir a visão subjectiva dos versos, devido à ambiguidade natural da função poética, a multiplicidade de sentidos que se abre a várias interpretações e torna o texto plurissignificativo, ainda que não susceptível de tudo poder significar, como é óbvio. E

são essas sutilezas da linguagem que a poesia, aos poucos, vai ensinando à criança do 1º Ciclo.

À medida que a criança assume a sua identidade e autonomia, tem tendência a explorar progressivamente as suas capacidades intelectuais. Relativamente a este desenvolvimento, Piaget define aprendizagem, como:

(...) um processo de construção individual através do qual se faz uma interpretação pessoal e única das experiências. De acordo com esta perspectiva, os processos de aprendizagem não são uma mera associação de estímulos e respostas ou de acumulação de acontecimentos; são mudanças qualitativas nas estruturas e esquemas existentes de complexidade crescente (AA.VV. 2007: 117).

Independentemente do desenvolvimento cognitivo dos alunos, só é possível formar leitores conscientes e mentores de criação poética, através de um processo de envolvimento no universo poético, onde exista contacto frequente com a poesia. Todavia, a pretensão da escola não deve ser transformar todas as crianças em poetas, mas contribuir para a sua inserção no mundo literário, de forma que seja o mais significativa possível. Como refere Carl Rogers:

O objectivo do educador será permitir que os alunos se tornem pessoas plenamente funcionais, ou seja, saudáveis. As principais marcas desse estado de funcionalidade são a abertura a novas experiências, a capacidade de viver o aqui e o agora, a confiança nos próprios desejos e intuições, a liberdade e a responsabilidade de agir e a disponibilidade de criar (*ibidem*: 121).

No entanto, existem diferenças individuais nas crianças no que diz respeito ao ritmo de progressão na aprendizagem, bem como através dos estádios de desenvolvimento cognitivo, definidos por Piaget. Deste modo, as actividades a realizar deverão adequar-se a pequenos grupos de crianças, ou mesmo a cada criança.

Como pudemos constatar no capítulo anterior, as crianças do 1º Ciclo que se encontram no estádio das “operações concretas” não conseguiram atingir a complexidade de alguns textos poéticos estudados, visto que, neste estádio, elas ainda não têm discernimento mental para compreender a subjectividade inerente à poesia. Destacam-se, ligeiramente, alguns alunos que já tiveram contacto com a poesia em experiências anteriores.

Porém, Piaget explica porque se deve valorizar a exploração e a criação de textos poéticos nesta faixa etária, apesar de a estrutura mental dos alunos ser concreta e lógica,

como comprovámos no estudo efectuado. Esta prática permite aos alunos, ainda que de forma inconsciente, armazenar conhecimentos e aprendizagens que, só mais tarde, no estágio das “operações formais”, onde o pensamento abstracto se manifesta mais intensamente, as irão aproveitar, pois constituirão uma mais-valia na aquisição de novas aprendizagens, nomeadamente na exploração de textos poéticos cultos, bem como na criação de textos poéticos mais complexos. Assim, para Piaget:

O processo de desenvolvimento mental acontece da seguinte forma: os esquemas estão organizados em operações, que se combinam para dar origem a estádios de desenvolvimento cognitivo qualitativamente diferentes. À medida que os seres humanos crescem, eles utilizam esquemas cada vez mais complexos para organizar a informação e organizar o mundo exterior (*ibidem*: 118).

De referir que as crianças, mesmo as que acompanham a sequência padronizada nesses estádios, são confrontadas com aprendizagens já adquiridas no estágio anterior. Isto significa que toda a aprendizagem, mesmo a mais remota que parece passar despercebida nas realizações dos alunos, se reflecte no estágio seguinte como algo já conseguido e fazendo parte da sua estrutura mental.

CAPÍTULO IV – CONTRIBUTO DA POESIA PARA O EQUILÍBRIO EMOCIONAL DA CRIANÇA NO 1º CICLO

O contacto com a poesia, para além de criar situações de aprendizagem que ajudam no enriquecimento cognitivo, tem efeitos a nível psicológico e emocional. Julgamos ter comprovado esta última premissa de que partiu o nosso trabalho de campo, com base em alguns autores que já haviam estudado sobre este tema.

A entrada da criança para o 1º Ciclo conduz a um contexto social diferente e mais complexo do que aquele em que viveu até esse momento. Aqui, a criança descobre o seguimento de novas regras mas, ao mesmo tempo, conquista uma outra liberdade, novas amizades e é exposta a novas oportunidades e vivências. Dentro deste novo contexto social que abrange uma pluralidade de contactos, por um lado os professores e os auxiliares da acção educativa e, por outro, novos colegas, a criança apercebe-se de uma maior existência de conflitos, passa por muitos momentos de ansiedade e, se ainda pertencer a uma família desorganizada, tanto em termos sócio-económicos, como vivendo na presença de problemas mentais, de álcool ou drogas, os possíveis distúrbios psicológicos e comportamentais que daí advêm poderão ser muito mais visíveis. Neste caso, o professor deverá estar o mais informado possível acerca da situação do aluno, apesar de sabermos que é impossível controlar e conhecer em profundidade a vida pessoal de todos eles. É por isso que muitas vezes acontece, como refere Freinet, que as crianças dentro do ambiente escolar:

(...) ouvem sempre as palavras que você pronuncia e olham, com os olhos vagos, para além das grades da janela, o mundo livre, do qual se sentem nostálgicas. Você diz: «Estão na lua...» Estão dentro da realidade, na realidade da vida delas, e é você que passa ao lado (1978: 47).

Ao se manifestar esta ansiedade, a criança desenvolve inconscientemente um conjunto de estratégias, como por exemplo as referidas na afirmação anterior, para a ajudarem a combater estas situações, que se apresentam como mais um elemento que vai influenciar o desenvolvimento da sua personalidade. Entendamos por personalidade, um “conjunto de emoções, comportamentos e atitudes relativamente estáveis que caracterizam cada pessoa, distinguindo-a das restantes” (AA.VV. 2007: 49). Entre os autores que estudaram sobre esta matéria destacam-se Freud e Erikson. Enquanto Freud considera a criança como o pilar da humanidade, fazendo desta a figura central na

estruturação da personalidade do indivíduo (daí que reconhece a sexualidade infantil como o ponto fulcral da sua teoria), Erikson, enquanto seu seguidor e também psicanalista, coloca as forças inconscientes e irracionais como relevantes neste processo e a origem psicossocial da criança como princípio do seu desenvolvimento (*ibidem*: 36).

Toda a complexidade de características quer físicas, quer intelectuais, quer ainda sociais relativas a si mesma e aos outros, que vai adquirindo ao longo do período escolar, permite a construção e o aperfeiçoamento do auto-conceito (*ibidem*: 62). É neste contexto que as amizades que vai conquistando no ambiente escolar se tornam cada vez mais importantes no seu desenvolvimento uma vez que, através delas, a criança aprende a interagir com os outros, a aplicar novos conceitos sociais e a aumentar a sua auto-estima. Os amigos são uma fonte de partilha de vivências e, à medida que se vão conhecendo a todos os níveis, vão começando a ajustar-se com o grupo de pares mais adequado às suas características.

Ao ser inserida neste vasto tecido social, a criança ocupa um papel indispensável na família e na sociedade. Ora, o seu comportamento vai depender das relações que estabelece com as pessoas que envolvem o seu meio familiar, escolar e social, logo, a resolução dos seus problemas vai depender dos níveis de ansiedade que vivencia, da firmeza das suas capacidades e do alicerce social que a sustenta. Todo este labirinto de relações pode ser ilustrado por Freinet, quando afirmou que:

É a vida em toda a sua complexidade que vem bater como uma maré invencível nas paredes e nas portas da escola (1978: 101).

Nesta linha de pensamento, podemos dizer que é na escola que a criança vai aprender a distinguir-se dos outros, construindo uma identidade própria e adquirindo os recursos necessários para gerir os seus conflitos e ansiedades. É neste sentido que a poesia se apresenta como um meio de minimizar essas situações de insatisfação pessoal. Na leitura de textos poéticos, ela pode imaginar, sentir, elevar-se acima de si própria e mostrar a sua sensibilidade, na medida em que, como afirma Freinet:

Elas falam porque nós lhes demos a palavra, porque nós lhes reconhecemos a dignidade do seu pensamento e a elevada capacidade de toda a sensibilidade que rebenta e se extravasa (1978: 65).

Esta asserção leva-nos a perceber a necessidade que a criança demonstra ao nível da auto-estima, do afecto, da auto-realização, assim como a necessidade de expandir o seu potencial emotivo. Só com muita disponibilidade dos adultos que a acompanham é que a criança é capaz de se aceitar e desta forma conseguir valorizar as suas capacidades, ao encontrar dentro de si o amor-próprio, o respeito e a confiança nela e nos outros. Pois, como refere Taine (cit. *apud* Ganascia):

Os conhecimentos são fenómenos forjados a partir de fenómenos rudimentares, as sensações, ou, mais exactamente, os trechos de sensações e de impulsos que, agrupados ou colocados um após o outro, compõem as sensações totais, acontecimentos interiores primordiais de que a nossa consciência é feita (1996: 103).

Assim, através da leitura de textos poéticos, silenciosa ou em grupo, assim como da sua exploração, salientando a sua temática e fazendo com que as crianças exteriorizem as suas emoções e sentimentos, o professor, ou os adultos que se predisponham a trabalhar nesse sentido, conseguem atingir alvos profundos da sua sensibilidade, permitindo acalmar a sua rebeldia, desenvolver a sua atenção e concentração, promover atitudes de respeito, de colaboração e até mesmo de trabalho de equipa. A comprovar estas considerações, voltamos ao gráfico 8 (cf. p.43) que nos mostra como as crianças se relacionam com a poesia, onde podemos verificar que o facto de existir sonoridade nos versos e nas rimas é a razão que as crianças inquiridas apontam como a que mais lhes proporciona o gosto pelo texto poético; de seguida, aparece o facto de sentirem o que lêem. Logo podemos afirmar que a poesia apela aos seus sentimentos e emoções. A par desta, aparece a leitura de poesia como forma de ocupação dos tempos livres o que, nesses momentos, e ainda através dos dados que recolhemos, as leva a conseguir relaxar. Ainda neste contexto, pudemos apurar, através dos professores inquiridos, que, na sua maioria, as crianças relevam interesse ao serem confrontadas com a leitura e exploração de um texto poético, o que as leva a reflectir e desta forma a acalmar. Este facto demonstra que, em contacto com a poesia, as crianças estabilizam tanto física, como emocionalmente. Também os encarregados de educação concordam com os professores, ao referirem que o interesse é a atitude mais comum dos seus educandos quando estão em contacto com um texto poético, o que, de igual modo, se manifesta na tranquilidade que apresentam, pois as crianças reflectem na leitura que realizam. Para finalizar estas constatações, Freinet afirmou que devemos permitir que:

(...) as nossas crianças ouçam e pensem com todo o seu ser, que é simultaneamente fisiológico, técnico, sensível, afectivo, que mergulha ainda a cem por cento no subconsciente (1978: 124).

A teoria de Maslow está em conformidade com as reacções comportamentais acima referidas, no que diz respeito à escola. Esta teoria sublinha que só depois de se encontrarem satisfeitas as necessidades fisiológicas e de segurança é que a criança consegue satisfazer as necessidades sociais, isto é, as que se relacionam com a partilha, com a aceitação dos seus colegas, com a troca de amizade, de afecto e de amor (AA. VV. 2007: 123). Podemos dizer, então, que se as crianças que pertencem a um nível sócio-económico mais desfavorecido tiverem as necessidades básicas satisfeitas, poderão acompanhar o que a sociedade exige. Deste modo, é a escola que lhes deve fornecer as ferramentas necessárias para que elas consigam estabilizar em níveis mais elevados, tendo em conta a sua realidade social, promovendo assim a sua auto-estima e um desenvolvimento o mais saudável possível. Esta estabilidade deverá reflectir-se primeiramente a nível emocional, pois só assim a criança poderá crescer, mostrando sinais de um bom desenvolvimento relacional, mental e cognitivo.

É nesta perspectiva que também se encaminham as teorias que derivam das humanistas, ao defenderem que não nos devemos preocupar tanto com o ensino, mas antes com a aprendizagem numa óptica de desenvolvimento da pessoa humana (*ibidem*: 124). Esse crescimento flui, com o aperfeiçoamento da forma como a poesia é oferecida às crianças, quer em casa, quer na escola, quer noutros locais como os tempos livres ou as bibliotecas. Se a aprendizagem pela poesia for orientada, através de um processo de descoberta, de forma autónoma e reflectida, ela será um contributo fundamental no equilíbrio emocional das crianças.

Como já dissemos, por um lado a leitura e a exploração de textos poéticos constitui uma forma de ajudar a criança a estabilizar emocionalmente; por outro lado, incentivar a expansão da sua criatividade através da escrita é encaminhá-la para o desenvolvimento das suas capacidades no uso da língua portuguesa, para a aprendizagem de novas formas de expressão e é contribuir para a manifestação pura dos seus pensamentos, ideias, emoções e sentimentos. Como enfatiza Freinet:

Se, numa certa idade e em certas condições, a criança é incapaz de produzir um texto ou um pensamento válidos, isso acontece somente porque a pedagogia morta a tornou cega e muda, impotente para tirar de si própria alguma coisa, tendo-a treinado apenas para repetir e copiar (1978: 106).

Ora, se for aplicada uma pedagogia correcta que estimule o gosto pela expressão escrita, particularmente pela poesia, a criança adquire o poder de manejar as palavras, de as modificar e de as transformar para exprimir o que quer e o que sente. Neste sentido:

Mostrámos que o ensino eficiente pode nascer da preocupação, reencontrada pela criança, de procurar, conhecer, experimentar, exprimir-se. (...) Para permanecer ao nível desta vida de alegre espontaneidade, é preciso estar na continuidade da experiência: continuidade nas criações sucessivas da criança, (...) continuidade nas boas condições do meio favorável. (...) É só neste clima de continuidade que pode ser afirmada e garantida a expressão livre da criança (*ibidem*: 108-122).

Em função desta continuidade, o professor deve estar ainda atento à comunicação oral da criança, de forma a descobrir os indícios de possíveis erros de locução. Nesta tarefa tão importante, cabe ao educador a explicação de como é constituída a nossa língua, as suas características específicas e as regras de combinação e de interpretação inerentes à poesia. Só este conhecimento possibilitará a criação de um texto poético com qualidade, onde a expressividade se apresente como a manifestação das suas emoções e sentimentos e como um instrumento de trabalho, indispensável a uma aprendizagem progressiva e reflectida. Como refere Gloton:

Não existe para a educação uma informação propriamente dita, tal como não existe verdadeira técnica de expressão criadora. Desde que vem ao mundo, a criança encontra-se em situação de aprender e de conhecer. A cada instante, de entre os objectos ou os acontecimentos, ela vê aquilo que lhe interessa e retém aquilo que se insere na sua experiência e corresponde às suas necessidades. Isso facilita a acção do educador, que não tem senão que deixar que a criança faça as suas escolhas, o que deve também tranquilizá-lo acerca do uso que a criança fará da sua liberdade, sem perguntar a si próprio constantemente se não será preciso preservá-la a todo o custo de certas experiências, de certos espectáculos, de certos contactos (1976: 77).

Na sequência desta afirmação, admitimos que o trabalho do professor, no que diz respeito à criação poética da criança de 1º Ciclo, não deve ser apenas explicativo, informativo e metodológico, pois deve dar à criança a oportunidade de desenvolver a sua imaginação, de dispor livremente das suas ideias e dos seus sentimentos, de encontrar um caminho muito pessoal de criação poética, sem intervenções e imposições constantes. Porém, deve facilitar o enriquecimento do seu vocabulário de modo que a

criança se exprima, através da escrita, de forma criativa, lúdica e personalizada. Tendo em conta estas considerações, o próprio Freinet manifesta-se em relação à sua pedagogia da seguinte forma:

A pedagogia (...) não visa exclusivamente a salvação escolar. Diz-se terapêutica num sentido muito geral. Exalta incessantemente as potencialidades infantis para uma assunção total da personalidade, para além da vida corrente, nos domínios da imaginação controlada que sabe escolher o ângulo de captação visual, que tem à sua disposição a frase que veste o pensamento, que desenrola ao seu ritmo e o conduz aonde ele quer ir. (...) É a trabalhar na forja que nos tornamos ferreiros. É vivendo livremente e cooperativamente que nos treinamos e nos preparamos para formas de vida cooperativas e de liberdade (1978: 95-98).

Consideremos, agora, os inquéritos realizados aos professores relativamente à forma como os alunos aceitam uma sugestão sua para escrever poesia. Como podemos verificar na tabela 24, a esmagadora maioria dos alunos recebe com interesse a criação poética proposta pelo professor, o que nos permite antever o gosto dos alunos pela escrita de poesia. Neste contexto, é de referir que o mesmo se passa quando o inquérito é dirigido aos alunos visto que, com base na tabela 23 (cf. p.63), apresentada no segundo capítulo, 83,7% dos alunos confirmou o seu gosto pela criação de textos poéticos.

Forma como os alunos recebem a escrita de poesia

	Frequência	Percentagem
Muito bem aceite	1	3,3%
Bem aceite	27	90%
Indiferente	1	3,3%
Mal aceite	1	3,3%
Total	30	100%

Tabela 24

Para se escrever poesia é necessária uma atenção constante, muita concentração e silêncio quer interior, quer exterior. Sendo assim, o ambiente de escrita poética deve transmitir tranquilidade aos alunos, o que faz com que eles reflectam no que escrevem e, simultaneamente, se acalmem. A comprovar este facto, temos o testemunho de uma professora, a leccionar o 4º ano de escolaridade, que trabalha regularmente textos poéticos, bem como a criatividade dos alunos na escrita de poesia tanto individualmente, como em grupo:

Somos confrontados diariamente por uma ansiedade generalizada, problemas existenciais e uma agitação constante. Por isso, dentro da minha sala de aula comecei a trabalhar poesia tanto a nível oral como escrito e tenho verificado uma melhoria progressiva no comportamento geral da turma. Como a leitura e escrita de poesia exige que eles fiquem mais atentos, acabam por acalmar os seus conflitos interiores e emocionalmente noto-os bem mais estáveis, pois podem descrever nos seus versos as suas angústias, os seus sentimentos e as emoções que vivem diariamente (Diário de registos: 16/ 04/ 2008).

Analogamente a este depoimento, completamos esta ideia através da observação do gráfico seguinte, referente às opiniões dos professores inquiridos em relação aos motivos que os levam a propor a escrita de poesia na sala de aula:

Porque trabalha poesia na sala de aula

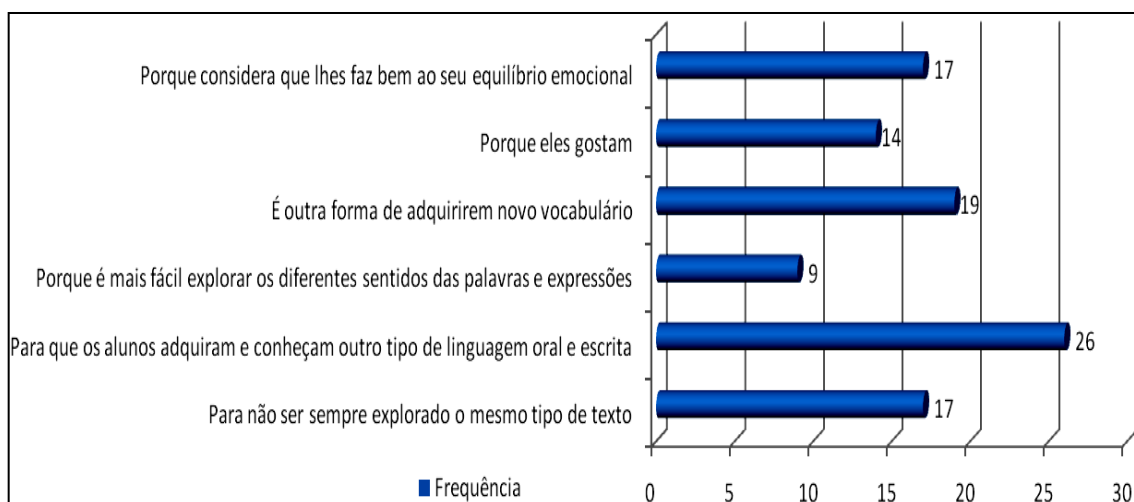


Gráfico 12

Como podemos constatar, aos professores interessa-lhes essencialmente que os alunos adquiram e conheçam outro tipo de linguagem oral e escrita. Contudo, a aquisição de vocabulário novo, a variedade de tipos de texto e a contribuição da poesia no equilíbrio emocional das crianças são outros factores importantes que levam os docentes a promover aulas de exploração e criação poéticas.

Os mesmos professores, como verificámos no primeiro capítulo, referiram que os manuais escolares pouco incentivam à leitura e escrita de poesia. Como preferiu a docente acima mencionada:

Os manuais adoptados têm apenas meia dúzia de poesias, o que faz com que eu tenha de recorrer a outras poesias recolhidas por mim, para serem trabalhadas na sala de aula (Diário de registos: 16/ 04/ 2008).

Dos cento e dez alunos inquiridos, a maioria afirma que o seu manual de Língua Portuguesa não contém muitas poesias. Todavia, destaca-se a resposta de uma aluna quando refere que o seu livro de Língua Portuguesa tem muitas poesias, pelo facto de ter encontrado nele doze textos poéticos. Por este comentário verificamos que esta criança tem pouco contacto com este tipo de texto, pois ao ver no seu manual algumas poesias entre tantos textos narrativos, já considera que o mesmo incentiva à leitura e escrita deste tipo de texto. Freinet não está em sintonia com a opinião desta criança pois refere que:

O manual é, pela sua própria concepção, um concentrado, e todo o concentrado é por natureza indigesto (...) são esses concentrados que nos servem nos manuais, e de tal modo concentrados que apenas vemos neles uma acumulação de ideias e de regras sem ligação com a nossa necessidade de conhecer e de agir (1978: 51).

Após todas estas considerações, podemos afirmar que a leitura e a escrita de poesia são um factor fundamental no desenvolvimento integral da criança e do seu crescimento em plenitude, uma vez que a criança necessita de momentos de atenção, de silêncio, de concentração, de exteriorização sentimentos e de reflexão sobre os mesmos. Neste sentido, Letria afirmou que o domínio da escrita para crianças:

(...) é o que mais representa de investimento na formação de sensibilidades, de consciência e de mentalidades (AA.VV. 1998: 33).

Ganascia refere ainda que:

Quando se tem por objecto o sujeito individual, dois pontos de vista podem vir à luz. O primeiro aponta ao corpo, à pessoa em carne e osso, à sua fisiologia, à sua materialidade. O segundo diz respeito à personalidade psíquica, aos desejos, às intenções, aos sentimentos, independentemente da sua realidade física, que, aliás, ainda não sabemos medir. (...) O espírito não pode ser separado do corpo pois a emoção e a racionalidade estão indissociavelmente ligadas (1996: 75-94).

Verificamos, pois, que a poesia, para além de enriquecer cognitivamente, actua, em grande parte, como libertação de emoções e sentimentos, controlo de conflitos

interiores, extravasamento de vivências reprimidas, uma amiga nos momentos de fuga à realidade envolvente, gerando maior estabilidade do sistema mental e emocional da criança.

CONCLUSÃO

Estudar áreas literárias como a poesia, ainda que limitando tal estudo ao universo das crianças, levanta dificuldades de acção que condicionam, muitas vezes, o trabalho que se pretende realizar, por implicar a intervenção de várias figuras da comunidade educativa que são imprescindíveis no processo do seu desenvolvimento mental, intelectual, social e afectivo. Para grande parte das crianças, a entrada para o 1º Ciclo é uma fase que traz imensas transformações a todos os níveis. A criança passa de um ambiente familiar em que se sente totalmente protegida para um ambiente escolar e social muito mais abrangente, que transporta consigo novos conhecimentos, novas relações, novas aprendizagens, novos afectos, mas também receios. Ora,

Esta realidade, hoje, apresenta-se de um modo mais acutilante, levantando questões e impondo desafios enormes a todos aqueles que se preparam ou ajudam a preparar o cidadão de um amanhã que, em boa medida, já começou ontem (AA. VV. 2007: 128).

É evidente que todas estas mudanças perturbam significativamente o bem-estar geral da criança, uma vez que a atmosfera que a envolve lhe criou expectativas, lhe incutiu crenças e valores e lhe ensinou regras, muitas vezes distintas das que vão ter de seguir a partir desse momento. Ao longo dos primeiros seis anos de vida, a família constitui para a criança um universo único no seu desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual. Como refere Tran-Thong:

A família, com a sua estrutura característica, tem uma importância capital nesta idade. A criança pertence a uma família e ocupa um lugar bem determinado. (1987: 221).

Nesta altura, a criança, teoricamente, ouve e reconta histórias, escuta rimas, versos, lengalengas, contos em forma de poesia e, deste modo, vai alargando o seu campo lexical, construindo alguma maturidade literária, criando o gosto pela sonoridade das palavras, pela musicalidade dos versos, o que constitui um pilar de desenvolvimento mental e intelectual no domínio da língua portuguesa e mais especificamente na poesia.

Assim, nesta pluralidade de contextos com os quais a criança é obrigada a familiarizar-se, surge a possibilidade de aquisição de novas habilidades, como a leitura e a escrita, e o aperfeiçoamento de capacidades anteriormente adquiridas. Demo-nos

conta, através da implementação de textos poéticos em contexto real de sala de aula, de inquéritos realizados a professores, encarregados de educação, bibliotecas e alunos desta faixa etária, assim como de alguns testemunhos de crianças, pais e docentes deste nível de ensino, de que é difícil saber em que idade um determinado texto poético será mais bem acolhido por uma criança específica, bem como o período exacto em que o deve escutar, declamar ou analisar. Isto é, só a criança pode determinar e revelar pela força com que exterioriza aquilo que a poesia evoca na sua mente. Porém, podemos afirmar que a criança, mesmo não sendo incentivada regularmente, recebe de bom grado qualquer poesia que obedeça a normas de carácter lúdico, independentemente de se tratar de poesia da tradição oral, de poesia infantil ou de poesia culta, embora não lhes reconheça o seu valor literário. Foi neste âmbito que incidiu o nosso estudo, onde actuámos com o intuito de verificar que espaço tem a poesia na vida da criança e qual o papel que ela assume na sua aprendizagem, no seu desenvolvimento cognitivo e no seu equilíbrio emocional.

Neste sentido, os inquéritos realizados aos encarregados de educação e alguns testemunhos recolhidos mostraram que, no meio industrializado e na agitação em que os pais se movimentam diariamente e onde a falta de tempo para os seus filhos é a principal consequência, a leitura ocupa um espaço mínimo ou mesmo nulo na vida familiar das crianças. Esta situação verifica-se mais ainda quando se trata de leitura de poesia. Apesar de os encarregados de educação do sexo feminino revelarem maior gosto por este tipo de texto literário, como mostraram os resultados dos inquéritos, a vida social, profissional e familiar não lhes permite envolverem-se mais neste tipo de leitura e, deste modo, os seus educandos adquirem poucos estímulos que os levem a ter contacto com a poesia e interesse pela mesma. Esta forma de agir dos encarregados de educação nem sempre é consciente, provocando, todavia, um distanciamento, em nada saudável, no que respeita aos hábitos de leitura dos seus educandos. Assim, o desenvolvimento linguístico e literário das crianças fica comprometido, uma vez que nos primeiros anos de vida o acompanhamento dos pais, antes e durante o período escolar, é fundamental neste processo. Por outro lado, a oralidade que as crianças desenvolvem na presença dos pais é muitas vezes incorrecta ou demasiado simples, o que leva as crianças a adquirirem, unicamente, o vocabulário elementar. Confirmou-se que, para além de a criança não ser estimulada para a leitura de poesia no meio familiar, ainda é menor o incentivo dado pela família para a criação de textos poéticos.

A partir do momento em que a criança tem de enfrentar o espaço e a comunidade escolar, é tarefa do professor cativá-la para a aprendizagem, para que o seu desenvolvimento global se processe de forma saudável e proveitosa. Ao que podemos apurar, através dos inquéritos aos professores e de testemunhos dos mesmos, a generalidade aponta para uma dificuldade em trabalhar textos poéticos na sala de aula, pelo facto de os manuais escolares oferecerem uma grande quantidade de textos narrativos em detrimento dos textos poéticos. Afirmaram ainda que os encarregados de educação são o maior obstáculo, pois reclamam a utilização regular dos manuais, pensando que esta é a única forma de os seus educandos cumprirem todo o programa estabelecido para o ano de escolaridade que frequentam. Claro que este trabalho também depende do gosto e da vontade dos docentes em trabalhar textos poéticos, o que tem implicações ao nível da aquisição ou não de outras competências lexicais, linguísticas e literárias dos seus alunos. No que respeita à criação poética por parte dos alunos, concluímos, através da implementação de poesias em contexto real de sala de aula, que à medida que os alunos vão tendo mais contacto com a poesia, maior é o interesse em explorar, criar e sentir o que está inscrito nas suas próprias produções. Deste modo, estamos certos de que, se as crianças forem incentivadas a ler poesia e, ao mesmo tempo, forem acompanhadas pelo educador, no sentido de as ajudar a discernir pensamentos, a decifrar sentidos, a explorar palavras e versos e a descobrir a sua sonoridade, bem como a musicalidade das rimas, as crianças terão um melhor desenvolvimento cognitivo, tanto a nível linguístico, como literário.

A poesia é um tipo de texto muito peculiar, o bastante para que as crianças usem o seu imaginário e as suas fantasias na descoberta das palavras, através de uma disposição muitas vezes desordenada das palavras, de novas ideias, de novas percepções e de novos conceitos, para que reflectam sobre eles. Ao utilizarem o seu imaginário, as crianças exteriorizam sensações e marcam a sua diferença pelos sentimentos, levando-as a revelarem-se a si mesmas, logo a libertarem-se das suas angústias, ansiedades e medos. Concluímos, portanto, que a poesia constitui, para além de um aperfeiçoamento cognitivo e intelectual, uma forma de equilíbrio emocional. Ao adquirirem outras percepções e conceitos, a literatura vai entrando na vida das crianças, à medida que elas encontram nas palavras um meio de sentir o que os outros lhes transmitem, assim como um meio de expressar as suas ideias, as suas experiências e os seus sentimentos. Confirmando esta afirmação, Meireles refere que:

Sempre que uma actividade intelectual se manifesta por intermédio da palavra, cai, desde logo, no domínio da Literatura. A Literatura, porém, não abrange, apenas, o que se encontra escrito, se bem que essa pareça a maneira mais fácil de reconhecê-la, talvez pela associação que se estabelece entre “literatura” e “letras”. É o facto de usá-la, como forma de expressão, independente da escrita, o que designa o fenómeno literário. (1984: 19).

Considerando esta afirmação, e como constatámos ao longo do estudo, existem textos poéticos marginalizados no mundo da literatura, pelo facto de serem tradições orais de origem popular ou pela facto de serem catalogados como literatura infantil, mas onde prevalece a função poética, que desperta nos leitores o prazer estético através do uso criativo da língua. São textos poéticos que traduzem uma moral, implícita em valores e crenças, pelo que nos transmitem ambiguidades e uma visão subjectiva desses textos.

As bibliotecas, sejam elas municipais, nacionais, escolares ou recreativas, têm um papel preponderante na divulgação, incentivo e promoção da leitura poética junto das crianças, quer seja aquela da tradição oral, infantil, ou culta. Segundo as informações recolhidas através das bibliotecas inquiridas, a promoção da leitura poética nas crianças é quase insignificante, o que contribui para o afastamento das crianças relativamente à poesia. Existe uma minoria que desenvolve regularmente actividades de divulgação de poesia para as crianças desta faixa etária e que promove momentos de leitura poética, declamação de poesia e *ateliês* de escrita criativa. Esta última actividade é de extrema importância para a criança, uma vez que ao cultivar o interesse pela poesia, desperta nela novas formas de se exprimir e de transmitir o que sente.

Podemos concluir que, independentemente das fases que a criança tem de atravessar – definidas por Piaget como estádios de desenvolvimento mental e cognitivo, – aquela tem o seu modo próprio de conhecer, aprender, apreender e empreender. Isto acontece pelo facto de a sua percepção do mundo e os seus mecanismos intelectuais serem mobilizados consoante as suas vivências sociais, familiares, escolares e afectivas. Logo, existem crianças que se desviam dos limites estabelecidos pelo estádio das operações concretas, aquele onde se encontram as crianças do 1º Ciclo, e já conseguem fazer algumas abstrações, sobretudo as mais simples.

Na sequência do trabalho realizado pelos professores a partir das poesias seleccionadas, aferimos que as crianças desta idade também conseguem ler, declamar e

explorar alguns poemas no âmbito da poesia dita culta, embora não atinjam ainda a ambiguidade de certas palavras e versos, como as de alguns poetas escolhidos para tratar no nosso estudo. De alguns deles destacam-se Florbela Espanca, Eugénio de Andrade e José Régio, que manifestam nos seus poemas a necessidade de reflexão sobre cada palavra oferecida como sustento do espírito, onde manifestam o desejo de satisfação, de felicidade, por vezes apaixonada e dramática, embora fazendo-o através de uma luta pela autenticidade universal, numa sociedade alheada e seduzida por coisas fúteis. Ainda que tais questões possam ser consideradas complexas, as crianças gostam de alguns desses poemas, lêem-nos com prazer, descobrem rimas, declamam versos e expressam com relativa destreza a musicalidade que lhe está inerente. Neste sentido, podemos concluir que devemos dar às crianças a oportunidade de contactarem directamente com todos os tipos de poesia. Resta aos adultos que as acompanham ajudá-las a despertar para a beleza existente em cada palavra, em cada verso e a descobrirem o prazer deste tipo de leitura. Como refere Moniz:

Para conseguirmos tal objectivo, importa acolher a palavra poética com a atenção religiosa de quem ouve uma mensagem libertadora, dando-lhe um assentimento, mais do que racional, emotivo e afectivo; acolhê-la e assimilá-la como um alimento espiritual que desaloja a mediocridade e a inércia naturais das consciências adormecidas e acomodadas, que revoluciona e interpela por um *habitat* social mais humano e solidário (2003: 18).

Na compilação dos poemas aplicados neste estudo, a esmagadora maioria enquadra-se na poesia culta, e constatámos que todos os que apelavam aos sentidos, os que integravam palavras significativas para as crianças, os que embalavam o seu interior na musicalidade das rimas e na sonoridade das repetições, foram bem recebidos pelas crianças, que gostaram de os ler e conseguiram apreender algumas das suas especificidades, apesar de não alcançarem a ambiguidade de significados característica desta poesia. Isto significa que deve ser cuidadosamente escolhida a temática da poesia que se pretende trabalhar, em função do grupo que a vai analisar.

Verificamos ao longo deste estudo que qualquer tipo de poesia, desde que devidamente seleccionada e tendo em conta o grupo de alunos de 1º Ciclo a que se destina, pode criar nelas o interesse pela sua leitura e análise e motivação para criar novos textos de fundo poético, dado que na criança a imaginação, a magia e os enigmas, são a fonte principal da sua espontaneidade e da sua autenticidade, a par da rapidez com que constroem as suas ideias e pensamentos.

Nesta perspectiva, podemos dizer que:

(...) o desenvolvimento, a docência e a aprendizagem do futuro irão obrigar, na realidade, a uma transformação profunda nas instituições de formação e investigação nos próximos tempos. (...) Esta transformação aponta claramente para uma atitude mais consciente, criativa, responsável, pró-activa, autónoma e aberta (AA.VV. 2007: 137).

Para que a escola possa corresponder às necessidades que os alunos apresentam, no que concerne ao seu envolvimento com a poesia, e acompanhe essa mudança de atitudes tão necessária, deixamos alguns conselhos ou sugestões de actividades que visem o crescimento global da criança através da poesia, pois sabemos que as nossas crianças não precedem em muitos casos de meios letrados, nem estão inseridas num circuito familiar e social que cultive o gosto pela leitura poética e pela escrita criativa. Assim, os educadores devem ter em conta que a sala de aula é um espaço privilegiado, mas não exclusivo, para o desenvolvimento e gosto pela leitura; a conquista da linguagem oral e escrita é o que actualmente consideramos primordial na educação e, para que aconteça a formação integral do indivíduo como cidadão, é igualmente necessária a implementação de estratégias que visem a aprendizagem, também através da poesia. Ao recuperar o gosto pela leitura poética estaremos a contribuir para que as crianças sejam pessoas mais sensatas e sensíveis no futuro. Quando todos os educadores tomarem consciência do seu papel, ocorrerá a grande e esperada mudança na educação. Assim sendo, se conseguirmos fazer com que a criança desde cedo tenha contacto com a poesia, conseguiremos um avanço intelectual significativo e uma estabilidade emocional mais consistente.

Neste contexto, fica a sugestão aos docentes de que a delimitação da melhor estratégia para envolver os alunos na poesia requer um seu conhecimento prévio, mostrando-lhes a diferença entre um texto em prosa e outro em verso. Inicialmente, a leitura deverá ser apenas sugestiva, sem analisar nem debater as ideias do poema, de modo a que os alunos as possam saborear. Um ambiente propício e favorável à leitura de poesia estimula as crianças a sentirem a intensidade das palavras e dos versos; a criação de oportunidades de contacto livre com os livros de poesia poderá despertar-lhes a sensibilidade poética. Quando os alunos parecem não aceitar a leitura de um poema, o aspecto lúdico é a melhor forma de os cativar. Por outro lado, a poesia deverá ser trabalhada durante todo o ano lectivo e não apenas no Natal, ou em outras épocas

festivas, e se o aluno não se sentir à vontade para ler em voz alta um poema, um colega, ou mesmo o professor, serão uma alternativa para que o aluno não se sinta exposto; a proposta de poetas e estilos diferentes de poesia é fundamental para o enriquecimento linguístico e literário das crianças. O professor poderá elaborar um Diário Poético individual, e cada vez que os alunos produzam um texto poético este será registado nesse diário. Os jogos de palavras, de sons e de rimas são outra sugestão que nos parece ser do agrado das crianças, de acordo com a nossa própria experiência, ajudando-as a treinar a memória auditiva e visual. Outra actividade enriquecedora, e ao mesmo tempo lúdica, será destinar um momento de poesia que não dure mais do que cinco ou dez minutos, aproveitando-o para marcar a transição para outra área curricular, e que sirva apenas para ser absorvida pelos alunos; contudo, esses momentos não deverão transformar-se num ritual burocrático no qual não se podem ultrapassar os limites previamente estabelecidos, para que aqueles não deixem de surpreender os alunos e de criar dentro de si alguma expectativa.

Em relação à leitura de textos poéticos, em particular, poderá distinguir-se o “cantinho da leitura” do “cantinho da poesia”. A preparação dos alunos para a apresentação oral de poemas, mostrando-lhes o valor dos recursos expressivos, nomeadamente a intensidade da voz, a pronúncia, a entoação, os momentos de silêncio, bem como a sua postura e os movimentos corporais, são estratégias a ter em conta no início desta aprendizagem. O encorajamento aos alunos para lerem e relerem certas poesias leva-os a despertar para os vários sentidos das palavras e dos versos, uma vez que cada vez que relemos um poema encontramos novos prazeres e encantos, e novas ideias a respeito de nós próprios e do mundo. A leitura em profundidade permite aos alunos processarem a informação que captaram dessa leitura, desenvolvendo-lhes a capacidade de se expressarem. Mesmo que as crianças não alcancem de imediato as ideias do poeta, elas podem apreciar a sua leitura pela rima, pela musicalidade, pelo jogo de palavras, ou mesmo pelo sentido que elas próprias lhe atribuem. O professor facilitará a compreensão de um poema se ajudar as crianças a sentirem a cor, o gosto, a forma e o cheiro que as palavras podem ter e, também, se as ajudar a descodificar as metáforas nele implícitas. Outra actividade poderá ser a proposta de uma leitura a dois, escolhendo, cada um, um conjunto de versos que formem uma unidade com sentido, ou então uma leitura em roda onde cada criança lê um verso e passa o livro ao colega do lado para ele continuar. A dramatização de poemas também é importante, com ou sem a utilização de adereços. Como sugestão final de uma actividade de leitura poética, o

professor poderá colocar à disposição dos alunos cinco ou seis livros de poesia e convidá-los a preencher uma ficha individual com o nome do poema que gostaram mais, a razão que os levou a essa escolha, o livro onde se encontra e o autor que o escreveu. Ao longo de um período lectivo tirará aleatoriamente duas fichas por semana onde o aluno em causa declamará o poema que escolheu e informará a turma das anotações constantes da ficha.

Sabendo que a criação poética é importante, apesar de difícil, visto que apela à imaginação, à criatividade e à espontaneidade da criança, a capacidade de criar deverá ser estimulada para que ela adquira confiança em si própria. É igualmente importante encorajar o esforço das crianças à medida que surgem as ideias para a produção de um texto poético. O docente terá como função criar condições para que os alunos possam ler os seus poemas e os possam apresentar em diferentes contextos. Finalmente, poderá induzir os alunos a coleccionar os seus poemas, colocando-os dentro de uma caixa para no final do ano construir um livro com eles.

Estas actividades de leitura e de escrita de poesia são apenas sugestões que poderão ser uma ajuda para os educadores, no sentido de proporcionar às crianças as condições necessárias para que, de uma forma permanente e autónoma, adquiram novas informações, pela leitura que fazem do mundo onde se integram, expressando-as através da escrita e destinando tais informações à comunidade onde se inserem. Desta forma, a leitura e a escrita constituem-se competências essenciais não só para o seu uso regular sem finalidade definida, mas também de compreensão da vida em sociedade.

Esperamos, em suma, que este estudo possa contribuir para a motivação espiritual da leitura e da criação poética, numa época em que a dispersão da imagem e do divertimento é um verdadeiro obstáculo à concentração intelectual. Que a leitura destes e de outros poetas possa ajudar as nossas crianças na descoberta de uma outra e mais fascinante maneira de construir a felicidade humana.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA ACTIVA

AA.VV. (1996). *Voos de Poesia à Beira da Vida*. Lisboa: Editora Portugalundo, Lda.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1991). *Primeiro Livro de Poesia*. Lisboa: Editorial Caminho.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1999). *Obra Poética I*. Lisboa: Editorial Caminho.

ANÓNIMO, «A Casa do João», in <http://www.ecolenet.nl/tellme/poesia/lenga-joao.htm>

CAEIRO, Alberto (1997). *Poemas*. Lisboa: Edições Ática – Coleção Poesia. 10ª edição.

CAMÕES, Luís de (1982). *Os Lusíadas*. Porto: Porto Editora.

CAMÕES, Luís de (1988). *Poesia Lírica*. Lisboa: Ulisseia – Coleção Biblioteca Ulisseia de Autores Portugueses. 2ª edição.

CESARINY, Mário (1982). *Pena Capital*. Lisboa: Assírio & Alvim.

CESARINY, Mário (2004). *Horta de Literatura de Cordel*. Lisboa: Assírio & Alvim. 2ª edição.

DANTE, Alighieri (2000). *A Divina Comédia*. Tradução de Vasco Graça Moura. Venda Nova: Bertrand Editora. 5ª edição.

ENZENSBERGER, Hans Magnus (2004). *Mausoléu. A Histórias do Progresso em Trinta e Sete Baladas*. [1975]. Tradução e Prefácio de João Barrento. Lisboa: Cotovia – Coleção Poesia.

ESPANCA, Florbela (1990). *Sonetos*. Lisboa: Ulisseia – Coleção Biblioteca Ulisseia de Autores Portugueses.

GARCIA, Maria Antonieta (1982). *Poesia Popular*. Covilhã: Centro Cultural da Beira Interior.

O'NEILL, Alexandre (2001). *Poesias Completas*. Lisboa: Assírio & Alvim.

PAIS, Amélia Pinto (2007). *Fernando Pessoa – O Menino da sua Mãe*. Porto: Ambar.

PESSOA, Fernando (1992). *Quadras ao Gosto Popular*. Lisboa: Edições Ática.

RÉGIO, José (1965). *Obras Completas – Poemas de Deus e do Diabo*. Lisboa: Portugália Editora.

BIBLIOGRAFIA PASSIVA E GERAL

AA.VV. (1995). *O Livro e a Leitura: Processo Educativo – Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

AA.VV. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

AA.VV. (1997). *Grande Dicionário Enciclopédico Verbo*. Lisboa: Editorial Verbo.

AA.VV. (1998). *A Escrita e a Leitura – Caminhos com Futuro*. Porto: EDINTER – Edições Internacionais.

AA.VV. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

AA.VV. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação Departamento da Educação Básica. 4ª edição.

AA.VV. (2004). *Relâmpago*. n.º14. 4. *Como se faz um Poema?*. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava.

AA.VV. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ARAÚJO, Manuel António Teixeira (2008). *A Emancipação da Literatura Infantil*. Porto: Campo das Letras.

ARISTÓTELES (2000). *Poética*. Tradução, Prefácio, Introdução, Comentário e Apêndices de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda – Coleção Estudos Gerais. 6ª edição.

AZEVEDO, Fernando (2007). *Formar Leitores – das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, Lda.

BEE, Helen (1996). *A Criança em Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas. 7ª edição.

BORGES, Lucivanda e SALOMÃO, Nádía (2003). *Psicologia: Reflexão e Crítica*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

BRITO, José (1999). *Da Literatura Popular à Literatura Infantil*. Fundão: Centro de Formação Concelhio do Fundão.

CEIA, Carlos (1997). *Iniciação aos Mistérios da Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen*. Lisboa: VEGA.

COLL, César, PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Vol.III. Porto Alegre: Artmed Editores.

FREINET, Celestin (1978). *A Saúde Mental da Criança*. Lisboa: Edições 70.

GANASCIA, Jean-Gabriel (1996). *As Ciências Cognitivas*. Lisboa: Biblioteca Básica da Ciência e da Cultura.

GIASSON, Jocelyne (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

GILL, Philip (2003). *Os Serviços da Biblioteca Pública*. Lisboa: Caminho.

GLOTON, Robert e CLERO, Claude (1976). *A Actividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.

HOGGART, Richard (1957). *La Culture du Pauvre*. Paris: Les Éditions de Minuit.

LIEURY, Alain (1993). *A Memória – Do Cérebro à Escola*. Lisboa: Biblioteca Básica da Ciência e da Cultura.

LOPES, Óscar e MARINHO, Maria de Fátima (2002. Org. de). *História da Literatura Portuguesa*. Vol.7. *As Correntes Contemporâneas*. Lisboa: Alfa.

LOPES, Silvina Rodrigues (1990). *Textos Literários – Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen*. Lisboa: Editorial Comunicação.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.

MALPIQUE, Cruz (s.d.). *Como se Faz um Escritor*. Lisboa: Livraria Popular.

MARQUES, Helena Ferreira (2000). *Motivos e Poética para a Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MEIRELES, Cecília (1984). *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

MONIZ, António (2003). *Para uma Leitura de Sete Poetas Contemporâneos*. Lisboa: Editorial Presença.

PALMA, Ernesto (s.d.). *A Orientação da Leitura*. Lisboa: Sociedade de Expansão Cultural.

POE, Edgar Allan (1999). «A Filosofia da Composição», in *O Corvo e outros Poemas*. Tradução de Fernando Pessoa. Lisboa: Ulmeiro. 4ª edição: pp. 37-57.

PONTE, João Pedro (2002). «Investigar a Nossa Prática», in *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática: pp. 5-28.

ROCHA, Natércia (1984). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – Coleção Biblioteca Breve.

SANTOS, Nunes dos (1989). *Mensagens para Todos*. Porto: Edições MENABEL – Coleção Retalhos. 8ª edição.

SANTOS, Nunes dos (s.d.). *Vive quem Pensa*. Porto: Edições MENABEL – Coleção Retalhos. 7ª edição.

SARAIVA, Arnaldo (1975). *Literatura Marginalizada*. Porto: Edição de Autor.

SEMPÉ, Jean-Claude e Outros (1969). *A Psicanálise*. Lisboa: Edições 70.

SHAVIT, Zohar (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Tradução de Ana Fonseca. Lisboa: Caminho – Coleção Universitária.

SIMÕES, Maria de Fátima (1999). *Cognição e Aprendizagem de Conceitos-Chave da Física*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TRAN-THONG (1987). *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea*. 1ºVol. Tradução de Manuel Maia. Porto: Edições Afrontamento. 2ª edição.

ZUMTHOR, Paul (1983). *Introduction à la Poésie Orale*. Paris: Éditions du Seuil.

SÍTIOS CONSULTADOS

http://novaescola.abril.com.br/ed/147_nov01/html/poesia.htm

<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/vdt/vdt0.htm>

<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/vdt/vdttxt1.htm>

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/ListaContedos.aspx?conteudo=64>

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/ListaContedos.aspx?conteudo=65>

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/ListaContedos.aspx?conteudo=66>

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/ListaContedos.aspx?conteudo=619>

ANEXOS