



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Maria Pinto do Souto e Melo

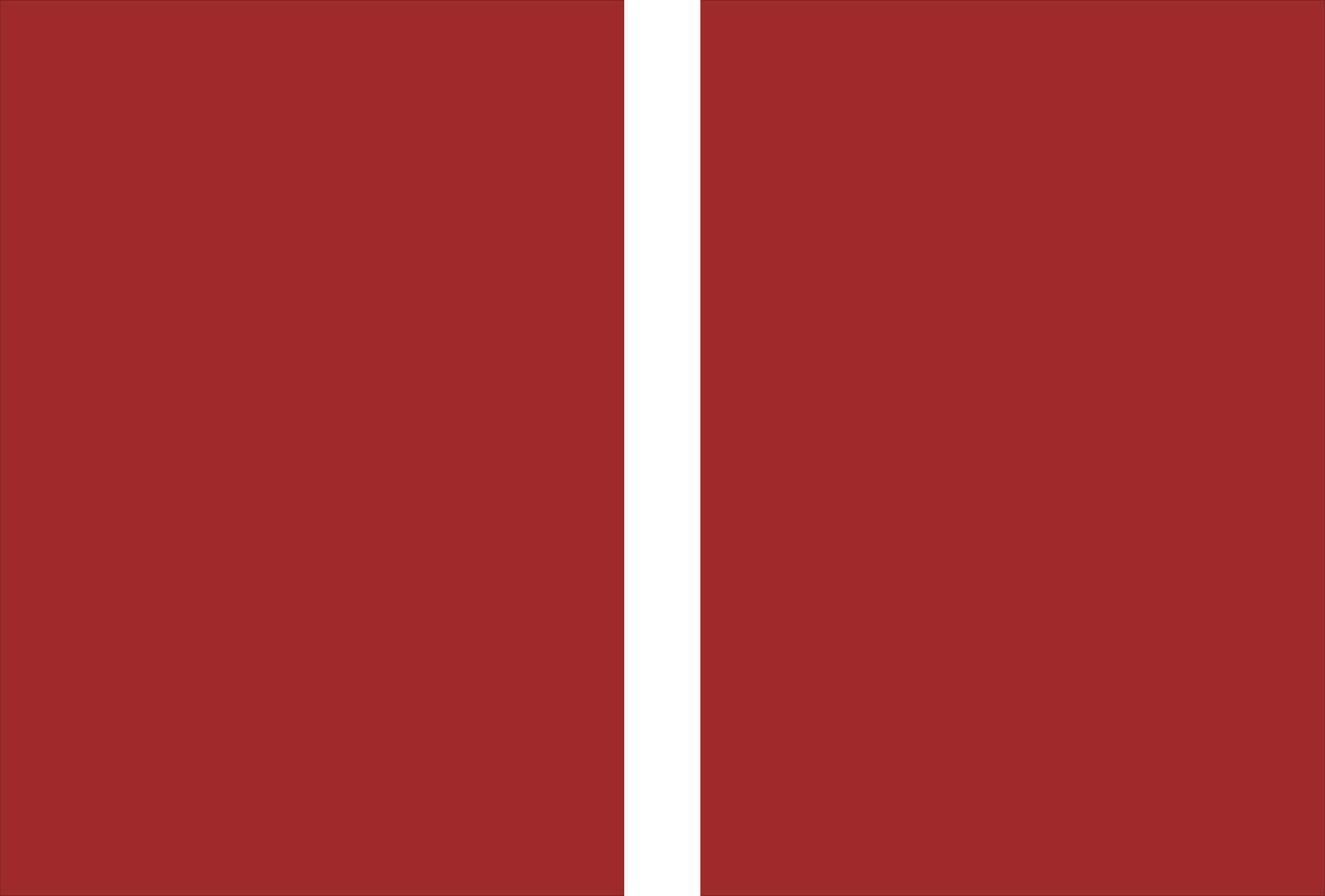
**Da Poesia ao Desenvolvimento da
Competência Literária:
Propostas Metodológicas e Didáticas
para o Ensino-Aprendizagem da Língua
Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do
Ensino Básico**

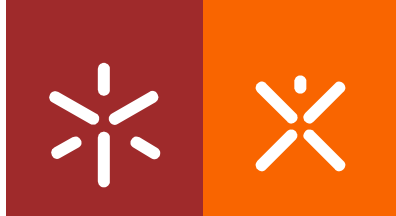
**Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária:
Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem
da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Isabel Maria Pinto do Souto e Melo

UMinho | 2011

Dezembro de 2011





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Maria Pinto do Souto e Melo

**Da Poesia ao Desenvolvimento da
Competência Literária:
Propostas Metodológicas e Didáticas
para o Ensino-Aprendizagem da Língua
Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do
Ensino Básico**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Literatura para a Infância

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando Fraga Azevedo

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, dezembro de 2011.

Assinatura: _____

*À memória de Carlos Souto e Melo,
meu pai.*

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Doutor Fernando Azevedo, agradeço a sua amável disponibilidade, as valiosas indicações bibliográficas, as sugestões críticas e a confiança, tornando assim possível a concretização desta dissertação.

Aos meus alunos dos cursos de formação de professores do ISCE, que se disponibilizaram para pôr em prática no Estágio algumas das propostas que são apresentadas neste estudo.

À Célia e à Clara, bem como aos meus colegas do ISCE, pelo companheirismo, boa disposição, incentivo e partilha do saber.

À minha mãe e aos meus irmãos, o amor e o apoio incondicional em todos os momentos.

Ao meu marido, que esteve sempre presente neste percurso, estimulando o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao João Afonso, meu afilhado, com quem partilho os livros e reavivo as memórias da minha infância.

Resumo

Tendo por base os resultados de diversos estudos nacionais e europeus sobre os níveis de literacia dos portugueses, o desenvolvimento da proficiência na leitura foi assumido como um desígnio educativo nacional. Na sequência desta actual preocupação, este estudo procura demonstrar que a poesia, dadas as suas particularidades linguísticas, literárias e estéticas, constitui um género literário privilegiado no aperfeiçoamento da competência literária. No entanto, vários indicadores apontam para a forma equivocada com que a poesia tem vindo a ser trabalhada nas nossas escolas, principalmente nos primeiros níveis de escolaridade. Por conseguinte, defende-se nesta dissertação uma configuração apelativa da prática pedagógico-didática relativamente à abordagem da poesia em sala de aula, que passa, antes de mais, pela sensibilização dos professores para a necessidade de conhecerem as características do texto poético e as suas potencialidades na formação de leitores competentes, críticos e reflexivos.

Assim, na primeira parte, apresenta-se um quadro teórico, alicerçado por estudos literários recentes sobre poesia, competência literária e fruição estética. Neste enquadramento, apresenta-se uma reflexão sobre o leitor, mais concretamente sobre as necessidades e especificidades da criança leitora, e definem-se as principais particularidades da linguagem poética nos textos de potencial receção infantil.

Seguidamente, procede-se ao estudo do tratamento metodológico da poesia na realidade educativa portuguesa. Analisam-se os documentos oficiais que regulam o sistema de ensino português, bem como as mais recentes medidas educativas no âmbito da Língua Portuguesa, procurando saber-se de que forma estas ações normativas contemplam a aprendizagem da poesia na promoção da competência literária. Para melhor se conhecer a prática docente, relativamente à abordagem da poesia em sala de aula, aplicou-se um Inquérito por Questionário nas escolas de 1.º e de 2.º Ciclos de um dos concelhos do distrito do Porto. Os resultados, associados aos outros instrumentos analisados, confirmam os pressupostos iniciais deste estudo sobre o desaproveitamento deste género literário, em contexto escolar, na promoção do leitor cooperativo e reconstrutor de sentidos.

Na terceira parte desta investigação, recorrendo a textos poéticos de autores contemporâneos portugueses, são apresentadas estratégias e propostas de atividades pedagógico-didáticas para a abordagem da poesia nos 1.º e 2.º Ciclos. Este estudo, ao subscrever um programa de leitura fundamentado na literatura, procura contribuir para a afirmação da transversalidade dos saberes no âmbito do Ensino Básico, atendendo ao facto de que não é possível isolar a leitura, e a leitura da poesia em particular, do desenvolvimento das outras competências em língua materna nem dos conhecimentos correspondentes aos domínios de outras áreas disciplinares. Por outro lado, decorrente do anterior pressuposto, pretende-se promover a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem da poesia no contexto do 1.º e do 2.º Ciclos.

Palavras-Chave: Poesia; Competência Literária; Programa de Leitura fundamentado na Literatura; Didática do 1.º e do 2.º Ciclos.

Abstract

Low standards of literacy in Portugal are a current educational concern. Therefore, this Ph. D. thesis suggests that poetry, given their particular linguistic, literary and aesthetic features, is a privileged literary genre in the development of literary skills. However, several indicators suggest that poetry has been neglected in our schools syllabi, especially in early school years. As a result, this study argues in favour of the implementation of a creative and an effective classroom work relying on poetry, and recognizes the need to develop teachers' awareness of the potential benefits of poetry as a teaching and learning tool for a range of academic skills.

Thus, in the first part, a theoretical framework is presented based on recent literary studies related to poetry, literary competence and aesthetic fruition. This framework focuses both on the role of the reader, namely on the child reader's needs and particular characteristics, and on poetry specificities in the context of children's literature.

Secondly, a look at a selection of curriculum guides provided information on poetry teaching within the Portuguese educational system. A survey was also conducted in one of the municipalities in the Oporto district, in order to identify the strategies most frequently adopted when primary and elementary schools teachers teach poetry and how children respond to and learn from reading poetry. The results, associated to other research tools, support our initial assumptions regarding the mistreated way poetry has been taught and learnt in schools.

Finally, examples of poetry lessons incorporating contemporary Portuguese poetry and effective teaching strategies are suggested in this study to help primary and elementary teachers integrate poetry into their daily practice. Using the Literature-based Reading Program model, this study aims, on the one hand, to contribute to recognizing the transversality of knowledge in the context of elementary education, given the fact that it is not possible to isolate reading, and the reading poetry in particular, from the development of other skills of the Portuguese Language as well as from other areas of knowledge. On the other hand, this study also aims to promote enhanced poetry teaching and learning practices in primary and elementary school classrooms.

Key-words: Poetry; literary skills; Literature-based Reading Program; didactics.

ÍNDICE

Índice de quadros	xv
Índice de figuras.....	xvi
Lista de siglas.....	xvii
1. INTRODUÇÃO	
1.1. Contexto investigativo e objetivos gerais	19
1.2. Estrutura global da tese	28
2. POESIA, COMPETÊNCIA LITERÁRIA E FRUIÇÃO ESTÉTICA	
2.1. Poesia: entre tradição e rutura	33
2.2. Leitor e fruição estética.....	51
2.3. Linguagem poética e competência literária	75
2.3.1. Texto literário, poesia e prosa	75
2.3.2. Linguagem da poesia	89
2.3.3. Poesia e desenvolvimento da competência literária.....	101
2.3.4. Particularidades da poesia para crianças e jovens.....	111
3. ANÁLISE DO TRATAMENTO METODOLÓGICO DA POESIA NA REALIDADE EDUCATIVA PORTUGUESA	
3.1. A poesia nos documentos programáticos oficiais	143
3.1.1. Organização curricular e programas de 1.º e 2.º Ciclos.....	144
3.1.2. O que mudou com o novo programa de Português.....	149
3.1.3. Metas de aprendizagem.....	156

3.1.4. O Programa Nacional do Ensino do Português	162
3.1.5. Competências nucleares e níveis de desempenho	165
3.1.6. O Plano Nacional de Leitura	166
3.1.7. Os auxiliares pedagógicos	175
3.2. As conceções dos docentes acerca do tratamento metodológico da poesia nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico	197
3.2.1. O inquérito por questionário	198
3.2.2. Conclusões	213
4. PROPOSTAS METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS À LUZ DE UM PROGRAMA DE LEITURA FUNDAMENTADO NA LITERATURA	
4.1. A poesia no Programa de Leitura fundamentado na Literatura	216
4.2. Estratégias de motivação para a poesia	239
4.2.1. Utilizando modelos ou formas poéticas da literatura de tradição oral	242
4.2.2. Explorando a libertação da linguagem e dos limites da língua	263
4.2.3. Cruzando a poesia com outras formas de expressão artística	277
4.2.4. Combinando poesia e ilustração	300
4.2.5. Criando rotinas na sala de aula	310
4.2.6. Desenvolvendo a expressão escrita	323
4.2.7. Integrando a poesia nas áreas curriculares e extra-curriculares	332
4.3. Atividades didáticas para a abordagem da poesia em sala de aula	348
4.3.1. Alguns pressupostos metodológicos iniciais	348
4.3.2. Sugestões pedagógico-didáticas	353
5. CONCLUSÃO	371

BIBLIOGRAFIA

1. Bibliografia ativa	381
2. Bibliografia passiva	388
3. Manuais	417
ANEXOS	419

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 <i>Frequência com que as metodologias de trabalho com poesia foram utilizadas pelos respondentes no Curso de Formação de Professores de 1.º Ciclo</i>	204
Quadro n.º 2 <i>Frequência com que as metodologias de trabalho com poesia foram utilizadas pelos respondentes no Curso de Formação de Professores de 2.º Ciclo</i>	205
Quadro n.º 3 <i>Atividades propostas nos manuais escolares para o texto poético (2.º Ciclo), segundo os professores respondentes</i>	207
Quadro n.º 4 <i>Atividades propostas nos manuais escolares para o texto poético (1.º Ciclo), segundo os professores respondentes</i>	208
Quadro n.º 5 <i>Respostas dos inquiridos de 1.º Ciclo relativamente ao grau de importância atribuída a cada objetivo para a utilização do texto poética em sala de aula</i>	211

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Exemplos da poesia experimental portuguesa: «Aranhiço» de Salete Tavares; «Ideograma», de E. M. de Melo e Castro; e «S» de Mário Castrim.....	74
Figura 2 Página do manual <i>Pasta Mágica. Língua Portuguesa 3</i>	182
Figura 3 Página do manual <i>No baloiço do arco-íris 3</i> (livro de textos)	193
Figura 4 Página do manual <i>No baloiço do arco-íris 3</i> (propostas de trabalho)	194
Figura 5 Idade dos respondentes ao Inquérito.....	201
Figura 6 Sexo dos respondentes ao Inquérito	201
Figura 7 Tempo de serviço dos respondentes ao Inquérito	201
Figura 8 Grau académico dos respondentes ao Inquérito	201
Figura 9 Instituição onde os respondentes (do 1.º Ciclo) fizeram formação	202
Figura 10 Instituição onde os respondentes (do 2.º Ciclo) fizeram formação	203
Figura 11 Frequência com que os inquiridos (do 1.º Ciclo) trabalham nas suas aulas os três géneros literários	209
Figura 12 «L», de Mário Castrim	271
Figura 13 «S», de Mário Castrim	273
Figura 14 Poema «Bailarina», de Nuno Higinio, e ilustração, de José Emídio	280
Figura 15 Ilustração de «A história de S. Nicolau», de <i>Contarolando</i>	287
Figura 16 Ilustração de Helena Veloso para o poema «Ribeira», de João Pedro Mésseder	304
Figura 17 Poema «Gengis Khan», de Álvaro Magalhães	305
Figura 18 Ilustração de José de Guimarães para o poema «Gengis Khan»	306
Figura 19 A mesma ilustração invertida	306
Figura 20 Ilustração de José de Guimarães para o poema «A tartaruga dirigindo-se aos homens»	307
Figura 21 Ilustrações de João Concha para os poemas «Aranha» e «Camelo», de Francisco Duarte Mangas	309

LISTA DE SIGLAS

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EB – Ensino Básico

ETC - Embracing the Child

IRA - International Reading Association

LP – Língua Portuguesa

ME – Ministério da Educação

NCTE - National Council of Teachers of English

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNL – Plano Nacional de Leitura

1. INTRODUÇÃO

*A gift of poetry can be opened again and again.
Give children a gift that can last a lifetime – a love of poetry.*

Cullinan, Scala & Schroder, 1995, p. 24.

1.1 Contexto investigativo e objetivos gerais

O presente trabalho de investigação, que intitulámos *Da poesia ao desenvolvimento da competência literária: propostas metodológicas e didáticas para o ensino da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º ciclos do EB*, foi desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – área do conhecimento da Literatura para a Infância, na Universidade do Minho. A escolha deste tema assentou em razões de ordem pessoal e profissional, já que se aliou o gosto pelo género poético a uma inquietação profissional na área da formação de professores, nomeadamente junto dos formandos de Didática da Língua Portuguesa e de Literatura para a Infância.

Percorrendo alguns estudos nacionais e internacionais sobre os níveis de literacia dos alunos portugueses, percebemos que o desenvolvimento das competências literárias nos primeiros anos de escolaridade constitui uma área merecedora de investigação académica. Entendido como um desígnio nacional, este desenvolvimento tem carecido de alternativas válidas para a sua consecução, que passam, antes de mais, pela assunção de que a literatura deve ser introduzida na sala de aula a partir da exploração da sua função estética. Neste sentido, procuramos com este estudo mostrar como é que a poesia, dadas as suas particularidades linguísticas, literárias e estéticas, pode ser considerada um género privilegiado no aperfeiçoamento da competência literária e, conseqüentemente, no aumento dos níveis de literacia.

Por outro lado, tendo ainda consciência da forma equivocada com que muitos professores trabalham a poesia em contexto de sala de aula nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, desaproveitando situações promotoras dessa mesma competência, pretendemos sensibilizá-los para a necessidade de fomentarem uma abordagem pedagógico-didática com o texto lírico, valorizando a sua especificidade estética na construção de cidadãos-leitores ativos, críticos e competentes, ou seja, na formação de leitores para a vida.

O contacto da criança com formas aproximadas das poéticas estabelece-se praticamente desde que nasce, uma vez que as primeiras experiências que formam o seu pequeno património literário são constituídas pelas canções, pelos jogos mímicos, pelas orações, pelos trava-línguas, lengalengas ou adivinhas. Paralelamente, segundo Barbara Chatton (1993, p. xv), as primeiras produções das crianças na fase de aquisição da linguagem aproximam-se da poesia: «they play with the poetic elements of rhythm, sound, and imagery as they learn to speak». É que há uma clara identificação da criança com a linguagem do jogo, com o ritmo, rima e musicalidade do texto, pelo que vários autores (cf., por exemplo, Sloan, 2001, pp. 45-46) defendem mesmo que a criança possui uma apetência natural para a poesia.

Justifica-se, deste modo, a introdução precoce do texto literário nas instituições educativas, fundamental no processo de construção da identidade de cada um dos jovens leitores. Tal como o poeta, a criança é extremamente sensível em relação ao que se passa à sua volta e sente muitas vezes dificuldades em exprimir e descrever essas sensações. Enquanto instrumento conceptual do pensamento, indispensável ao desenvolvimento afetivo e intelectual da criança, a poesia ajuda-a a libertar-se das suas angústias, a sair da realidade a fim de melhor compreender, criticar e ultrapassar os seus próprios problemas, dando-lhe simultaneamente a possibilidade de se apoderar da linguagem e de inventar criativamente novas relações com o mundo. Como sublinha Fernando Azevedo (2003, p. 126), esta «familiarização precoce da criança com textos literários de qualidade [...] [proporciona-lhe] o contacto com formas mais complexas e mais elaboradas da língua», permitindo-lhe transpor a linguagem perceptiva e concreta associada aos textos informativos que a rodeiam.

Com efeito, os bons exemplos literários e/ou estéticos, embora refletindo sempre paradigmas sociais de um mediador adulto, devem ser vistos como mecanismos estruturadores da forma de ver o mundo, auxiliando a criança no desenvolvimento da sua personalidade (Colomer, 1995, p. 80), bem como no desenvolvimento de estratégias para superar conflitos e lidar com os problemas do seu quotidiano (Mesquita, 2006, p. 166). Esta ideia é defendida por Jocelyne Giasson (2005), que considera a literatura como «biblioterapia» (idem, p. 277), enquanto apoio para a compreensão das situações que as crianças vivem quotidianamente, ou por Bruno Bettelheim (1991, p. 10), que, n'

A Psicanálise dos Contos de Fadas, refere que as obras literárias amparam a criança na difícil tarefa de encontrar um sentido para a vida.

Além disso, enquanto fenómeno estético, a obra literária, ao colocar entre parêntesis a função comunicativa, «exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo» (Culler, 1999, p. 39), promovendo um trabalho cooperativo do leitor com o próprio texto (cf. Eco, 1983). Se a esta particularidade acrescentarmos ainda a componente icónica no diálogo e interação signica com o texto verbal (Azevedo, 2006c, p. 13), promove-se uma leitura simultaneamente intelectual e emocional, que auxilia o leitor a «participar cooperativamente no texto e a transformá-lo de acordo com as suas experiências» (Azevedo, *ibidem*).

Ora, o texto poético, pela concentração signica e consequente expansão semântica, pela plurissignificação dos sons, formas e ritmos, pela possibilidade da expressão estética do *innerself*, apresenta-se como uma forma privilegiada de desenvolver na criança a competência literária. Neste género, os códigos técnicos, linguísticos, artísticos e literários constituem campos experimentais de ação estética, propondo, naturalmente, uma reinvenção da língua que as crianças são convidadas a descobrir através da partilha das vivências afetivas e emocionais da palavra. Na acumulação de significações implícitas e explícitas, a natureza metafórica dos vários elementos poéticos surpreende na forma como estes, interligados, se distanciam da linguagem do dia a dia. A poesia assim entendida apresenta-se como um «espaço subversivo» (cf. Lurie, 1998) para as crianças, já que, aos seus olhos, se edificam valores diferentes dos convencionados no mundo dos adultos. Na verdade, «poetry feeds their imagination, brings comfort to them, or fuels their passions» (Sekeres & Gregg, 2007, p. 474).

O que arriscamos dizer desde já é que o afastamento da criança relativamente à poesia começa a surgir, infelizmente e na maior parte das vezes, quando inicia o seu percurso escolar. O que comumente se verifica é que o contacto com formas aproximadas das poéticas que a criança experiencia até à entrada no 1.º Ciclo do EB, através da vivência da poesia enquanto jogo, canção ou atividade lúdica, é substituído, em muitos casos, pelo estudo comunicacional e gramatical a partir do texto, tendo em conta apenas a sua função utilitária. Com efeito, verifica-se continuamente que as práticas escolares privilegiam na maior parte das nossas escolas uma abordagem

superficial, redutora, mecanicista e utilitária do texto poético (cf. Souza, 2000), que se traduz, segundo Renata Junqueira de Souza (2006, p. 47), em sequências didáticas baseadas na leitura individual e coletiva, na identificação de informação literal no poema, no estudo de palavras desconhecidas ou na realização de desenhos para ilustrarem o texto. Já no 2.º Ciclo, privilegia-se a localização de informação no texto, o estudo isolado das figuras de retórica e, sobretudo, a leitura de textos poéticos longos e um tanto enfadonhos.

Por conseguinte, a introdução da poesia logo no início da escolaridade tem sido vista, sem uma pretensa generalização, como algo de difícil e inatingível, não existindo nos documentos curriculares oficiais claras orientações sobre a sua introdução neste grau de ensino e sob que meios deverão ser trabalhadas e com ela articuladas as diferentes competências.

A capacidade de utilizar a linguagem além da intenção de comunicação tem vindo, aliás, a ser despromovida pelos próprios manuais escolares, que acabam por limitar o trabalho pedagógico de alguns docentes. Por conseguinte, ao condicionar práticas e representações da língua e da literatura, o livro didático traduz-se num «dispositivo regulador de conhecimento», que delimita «de forma decisiva o que se ensina e como se ensina» (Azevedo & Souza, 2004, p. 6). O problema agudiza-se quando falamos do texto poético, intencionalmente relegado para um segundo plano nos manuais, tanto no que diz respeito à seleção de poemas como nas atividades propostas para os mesmos, extremamente redutoras em termos de possibilidades de exploração estético-literária.

Os novos tempos exigem, pois, dos educadores e professores uma maior flexibilidade e criatividade no planeamento das atividades educativas, bem como no melhoramento das metodologias e enfoques didáticos, tendo em vista a promoção da «leitura fruição» (cf. Souza, 2004). A aquisição de competências para a apreciação do texto poético implica um tratamento metodológico muito específico, tanto no 1.º como no 2.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que a pedagogia dos textos poéticos pressupõe o treino das capacidades de compreensão do texto e da expressão da reação do leitor face ao mesmo (Giasson, 2005, p. 278). Se a compreensão leitora nem sempre é desenvolvida com sucesso, a expressão das reações ao texto é manifestamente desprezada, sendo a sua ausência justificada pelos docentes pela falta de tempo letivo.

Paralelamente, ou em consequência do que temos vindo a enunciar, parece ser frequentemente reconhecido que a criança tem vindo a perder a capacidade simbólica e o poder de abstração. A televisão, a internet e o telemóvel, principais responsáveis pela educação do seu olhar objetivo perante o mundo, substituem cada vez mais os livros, a leitura por prazer e a interação com as ilustrações, levando inevitavelmente a um deficitário desenvolvimento da competência estético-literária. Do mesmo modo, esses «focos uniformizadores de padrões culturais» (Fraústo da Silva, 1995, p. 20) acarretam a desmotivação do saber e a consequente perda do contacto com o mundo dos significados múltiplos e da capacidade conotativa. Giovanni Sartori (2000, p. 39) é perentório quando afirma que esta nova realidade educativa «atrofia a [...] capacidade de abstracção e com ela toda a [...] capacidade de compreender».

Perante tal cenário, Maria Alzira Seixo (1983, pp. 98-102) fez publicar um artigo que intitulou «O escândalo do ensino do português», onde, em jeito contestatário, apelou à importância do ensino da língua materna através de modelos legítimos como forma de garantir a passagem à segunda alfabetização, à significação, à interpretação e aos sentidos analógicos.

Por conseguinte, nos dias de hoje, a escola debate-se com uma importante preocupação a que os anteriores Ministérios da Educação, da Cultura e dos Assuntos Parlamentares não ficaram alheios: a promoção do desenvolvimento da competência literária. Neste contexto, alicerçado ainda nos baixos níveis de literacia em Portugal, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2003, surge em 2006 o Plano Nacional de Leitura. O que se verifica no nosso país, à semelhança do que foi acontecendo na Europa e na América do Norte, é que a pesquisa que se desenvolveu na iliteracia mudou a Educação, daí o esforço desta iniciativa governamental no sentido de, a partir da sala de aula mas com o envolvimento de todos, intensificar-se a prática da leitura orientada e estimular-se a leitura livre ou autónoma.

No discurso da então Ministra da Cultura, Prof. Doutora Isabel Pires de Lima (Pires de Lima, 2006), aquando da apresentação deste Plano, foi amplamente sublinhada a necessidade de «concentrar esforços e investimento na promoção dos níveis de literacia da população», níveis esses que não passam mais pela «capacidade de soletrar e combinar letras, reconhecendo símbolos convencionados, palavras e frases», mas sim pela aquisição de uma «leitura crítica, intrínseca e espontaneamente interpretativa»

(Pires de Lima, *idem*). É que, como bem enfatiza Sloan (1991, p. 4), «the truly literate are not those who know how to read, but those who read: independently, responsively, critically, and because they want to», ou seja, aqueles que detêm a capacidade de proceder a uma leitura autónoma e cada vez mais seletiva.

A pretendida e necessária atitude reflexiva advém de uma leitura que, nos primeiros anos de escolaridade, deve ser conduzida pelos educadores tendo em vista a gradual aquisição da competência literária, tal como a definiram Pedro Cerrillo (2003), Teresa Colomer (1995) e Mendoza Fillola (1999). No entender de Jocelyne Giasson (2005, p. 276 e seg.), esta competência, que se traduz em termos latos na capacidade de fazer inferências, deve surgir ainda durante a educação pré-escolar, uma vez que é dessa forma que as crianças vão descobrindo o mundo e aprendendo a partilhar a experiência humana. Mas, para que haja inferência, torna-se necessário que o ouvinte dos textos e/ou o jovem leitor ultrapassem a compreensão literal, indo mais longe do que aquilo que está escrito: «le lecteur établit un lieu entre deux éléments pour créer une information nouvelle» (Giasson, 2005, p. 265). No seguimento desta ideia, compreendem-se pois as palavras de Emília Amor (2001, pp. 82-84), quando afirma que, enquanto processo cognitivo e emotivo, a leitura literária é um «fazer interpretativo», que inclui a produção do escrito e do não escrito bem como as leituras anteriores e a experiência de vida do leitor.

Ao ajudar a despertar inúmeras potencialidades no ensino, a poesia deverá ser entendida como um veículo para motivar a leitura e a escrita e, por isso, assumir-se como um fator de sucesso no processo de ensino e aprendizagem, que acaba por se estender a outros conteúdos do currículo escolar. Com efeito, a abundância das imagens poéticas e a riqueza polissémica, associadas a inúmeras possibilidades temáticas presentes nos poemas dos autores contemporâneos, favorecem abordagens trans- e interdisciplinares que permitem uma pluralidade didática, cujos limites são apenas os da criatividade do professor e dos alunos.

Mas parecendo consensual a importância do contacto precoce da criança com a literatura / poesia, surge-nos uma questão pertinente: de que falamos quando nos referimos a poesia para crianças e jovens?

Numa das mais importantes sistematizações sobre poesia na literatura para a infância em Portugal, que será tomada como referência nesta investigação, José António

Gomes (1993, p. 35) adota uma premissa relativamente à poesia para crianças que reconhecemos de imediato: para este professor-investigador não há um limite exato entre literatura infantil e a de adulto, distinção essa ainda mais ténue no caso da poesia¹. As especificidades mais características da poesia infantil (como o recurso frequente à oralidade, o carácter não muito extenso dos textos, a predominância do humor, o recurso a elementos reiterativos, a presença do maravilhoso e a elevada carga afetiva) confirmam que é em particular na linguagem e na incessante liberdade que os seus usos lúdicos possibilitam que se encontra uma das maiores marcas da literatura infanto-juvenil (Machado & Montes, 2003, p. 92).

É, pois, nesta direção e com esta ideia que pretendemos apresentar o nosso trabalho, procurando relevar os aspetos que fazem com que um texto seja reconhecido como literário, e que são extensivos tanto à poesia de adulto como à da infância, sem, no entanto, ignorar e deixar de refletir sobre as principais particularidades da produção poética que encontra nas crianças os seus principais destinatários.

No grupo da poesia para a infância estão incluídas, de uma maneira geral, não só as produções poéticas criadas para crianças (cf. Cervera Borrás, 1997) como as composições aproximadas das poéticas com variedades de rimas e ritmos (trava-línguas, lengalengas, canções, refrões e adivinhas em verso) e também alguma poesia (considerada) adulta. O poema que caracteriza os textos poéticos para os mais jovens é geralmente curto, construído em forma de dísticos, tercetos ou quadras, com uma regularidade estrófica e métrica, que os aproximam da poesia oral tradicional. Na verdade, é na poesia popular que a poesia para crianças encontra as suas origens, pelo que mantém, em muitos casos, as suas formas tradicionais. Esta insistência nas formas mais comuns (quadras populares, refrões, canções de rodas infantis, rondós e baladas) justifica-se pelo facto de ajudarem à memorização, que constitui uma das funções da produção poética para crianças.

Embora sendo profundamente conservadora, nesta poesia veem-se os efeitos das tendências que caracterizam a poética da modernidade (Gomes, 1993, p. 61). No

¹ Na mesma linha, situa-se Álvaro Magalhães (2003b, p. 19), que afirma: «Não há poesia nos poemas que são só para a infância [...] porque o poético só acaba por comparecer naqueles poemas que acrescentam às suas qualidades estéticas as virtudes da simplicidade e da clareza, de tal modo que podem ser lidos por todos». Do mesmo modo, encontramos nas palavras de Machado e Montes (2003, p. 91) a ideia de que a literatura infantil é aquela literatura que pode ser lida também por crianças e não exclusivamente por crianças, ou seja, a que «incluye a los niños y no la que excluye a los adultos».

entanto, por razões óbvias, as renovações formais não têm a mesma prevalência a que se assiste na restante poesia contemporânea. Destacam-se, porém, alguns efeitos, que serão analisados em capítulo próprio, como a quase ausência da pontuação, que promove a emancipação vocabular; os poemas cada vez mais curtos, que condensam as palavras, mas possibilitam as múltiplas possibilidades de significação; a preferência por estrofes únicas, cujo valor advém do poder sugestivo das palavras colocadas no verso; as metáforas fonéticas, que, principalmente desde o Simbolismo, constituem um dos recursos fônicos mais apreciados na poesia; as disposições gráficas mais arrojadas, que aproximam esta poesia da concreto-visual; a proliferação dos poemas narrativos; e a presença do *nonsense*.

Também neste estudo se pretendeu escolher criteriosamente os textos, tendo em conta, como adverte García Padrino (em Cerrillo & García Padrino, 1992, p. 13), «aquelas creaciones particulares por su origen o por su intención [...] o por tratar temáticas que se consideran adecuadas o casi específicas para el niño». Optou-se intencionalmente por uma seleção de autores de língua portuguesa, procurando prestar aos nossos poetas e ilustradores contemporâneos uma merecida e justa homenagem já que, cada vez mais, são colocados no mercado livros de incontestável qualidade estética. Estas obras procuram acompanhar os gostos e as necessidades dos mais novos, surpreendendo pelas temáticas e pelo predomínio do efeito estético, pelo que concordamos com Georges Jean (1995, p. 10), quando diz que «as crianças de hoje passam mais facilmente dos poetas do seu tempo para os poetas dos séculos anteriores».

José António Gomes (1998, pp. 61-64) destaca a riqueza e a variedade de propostas dos autores que contribuíram para a renovação da poesia no âmbito da literatura para a infância e juventude em Portugal. Temas como a denúncia do racismo e a promoção do conhecimento de outras culturas, a necessidade de integração da diferença, da importância da preservação do meio ambiente e a pertinência das preocupações ecológicas (Gomes, *idem*, p. 71) enriquecem os poemas dos nossos autores e são extremamente importantes na configuração de cidadãos críticos e eticamente responsáveis.

Importa também aqui referir que são poucos os trabalhos de investigação dedicados ao estudo da poesia para potenciais recetores infantojuvenis. Nos anos 90, apareceram publicações resultantes de teses de mestrado, como *Um Continente Poético*

Esquecido – as Rimas Infantis, de Maria José Costa (1992), e *A Poesia na Literatura para a Infância*, de José António Gomes (1993). Ainda no âmbito académico, a tese de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores com o título *A Poesia no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Das Orientações Curriculares às Decisões Docentes*, de João Manuel de Oliveira Ribeiro (2009), defendida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; e as teses de doutoramento *O Texto Poético como Objecto Pedagógico. Contributos para a Didáctica da Língua e da Literatura Maternas*, de Estela Ribeiro Lamas (1993), na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, e *Do sentido ao ler. Contributo do texto poético para a compreensão da leitura* (2011), na Universidade do Minho, de Maria Cristina Nogueira Lança de Mello, com um enfoque mais no âmbito da Psicologia do que dos Estudos Literários.

Também no campo das publicações teóricas sobre literatura para a infância em Portugal, com exceção para a obra já referida de José António Gomes, pouca atenção é dispensada à poesia². Maria José Costa (1992, p. 12 e seg.) já havia exposto uma situação similar relativamente às rimas infantis e às composições de folclore infantil, embora, neste caso, tenha sido entretanto publicado o livro *Rimas Infantis: A Poesia do Recreio*, de Clara Sarmiento (2000). Outros livros, embora não sendo especificamente destinados ao género poético, acabam por retratá-lo sob diversas perspetivas, obviamente muito úteis no presente estudo. É o caso de Domingos Guimarães de Sá (1981), Américo Lindeza Diogo (1994), José António Gomes (1998) e de Glória Bastos (1999). Destacamos também os importantes ensaios sobre poesia e as recensões críticas publicados na revista *Malasartes*, sob a direção de José António Gomes e agora sob a chancela da Porto Editora.

Têm também sido vários os congressos ou seminários, na sua maioria internacionais, sobre literatura infantil promovidos pelas universidades portuguesas; no entanto, as comunicações ou os posters a propósito da poesia são sempre em número muito menor se comparado com os estudos sobre a narrativa. Tal situação pode ser

² Com propostas muito práticas e lúdicas de trabalho com poesia em sala de aula, nos primeiros anos de escolaridade, surgem no mercado *Ensinar a Poesia*, de Teresa Guedes (1999), e *O poeta faz-se aos dez anos*, de Maria Alberta Menéres (2001). Para o 3.º Ciclo e Ensino Secundário, Maria Manuela Cabral (2002) publicou *Como abordar... o texto poético*, com estratégias para a abordagem da poesia em sala de aula.

facilmente comprovada pelas atas dessas mesmas conferências, onde os títulos relativos à poesia, quando não estão ausentes, são em número reduzido.

A quase ausência de publicações na área que nos propomos estudar reforça a pertinência desta pesquisa, que, entre outros propósitos, pretende sublinhar a necessidade de se desenvolverem estudos acadêmicos sobre o texto poético.

1.2. Estrutura global da tese

O presente estudo será dividido em três partes, que, embora distintas, estão interligadas e assentam num objetivo comum: pretendemos devolver à abordagem da poesia em contexto escolar o seu papel privilegiado no desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças e dos jovens, bem como estabelecer o seu merecido lugar na promoção da competência literária e da fruição estética.

Integrados no objetivo principal, encontram-se outros mais específicos que contextualizam o estudo e contribuem para uma melhor definição e clarificação do seu objetivo primário. Estes são:

- valorizar a função estética da língua e os seus recursos expressivos;
 - enaltecer a importância da poesia no desenvolvimento linguístico da criança;
 - promover a sensibilização dos alunos para o ritmo da palavra e a sua dimensão rítmico-musical;
 - fomentar o trabalho em sala de aula com a palavra poética, fonte de jogo e de prazer;
 - promover a aproximação das crianças e dos jovens a algumas formas da tradição oral, como forma de motivação para a poesia;
 - promover a criação e a recriação de textos poéticos;
 - definir moldes em que a poesia poderá ser incluída no currículo escolar, de modo a cativar mais facilmente o gosto e o interesse das crianças;
- Para a consecução destes objetivos, procuraremos ainda:
- tentar perceber as principais razões que estão na base do deficitário contacto com a poesia nos primeiros anos de escolaridade;
 - analisar os documentos oficiais que regulam a prática educativa no Ensino Básico no que à poesia diz respeito;

- analisar e descrever o trabalho pedagógico com a poesia em alguns dos manuais escolares utilizados nas nossas escolas;

- ajudar os professores na delimitação de momentos pedagógico-didáticos que contemplem a poesia tendo em vista a fruição estética e o desenvolvimento de algumas das competências definidas para os 1.º e 2.º Ciclos do EB;

- ajudar os professores na seleção de poemas consoante a fase de contacto com o texto literário em que os alunos se encontram.

Por conseguinte, subscrevendo a premissa de que a «poesia não se ensina, mas aprende-se», de Luís A. Carlos (1999, p. 51), assumimos neste trabalho de investigação o entendimento de que, para alcançarmos os objetivos propostos, a abordagem didática do texto poético se faz a partir da aprendizagem do aluno, como de resto a didática de qualquer área, na atualidade, pretende assumir. Se nos centramos na dinâmica de sala de aula e na relação entre professor e aluno, encontramos-nos no domínio da didática; no entanto, centralizamos sempre a nossa atenção na formação do jovem leitor de poesia e é sob esta perspetiva que apresentaremos as estratégias didáticas para o professor, entendido neste estudo como um intermediário com uma função privilegiada na escola, entre a poesia e as crianças.

No capítulo a seguir à Introdução, que corresponde ao 2.º capítulo, procuraremos refletir sobre as características que determinam esteticamente o que é literário, com maior insistência no texto poético. Partindo da definição de poesia na sua origem, atravessando os vários períodos da história literária, começaremos por caracterizar este género na sua especificidade, diferenciando-o da narrativa. Segue-se uma reflexão sobre o estatuto do leitor de literatura, e de poesia mais concretamente, e da receção do texto poético enquanto objeto estético. Este capítulo termina com uma caracterização da linguagem poética, incluindo as particularidades inerentes aos textos de potenciais recetores infantojuvenis, e a sua importância no desenvolvimento da competência literária.

Seguidamente, no 3.º capítulo, procurando perceber de que forma as orientações curriculares promovem a abordagem da poesia nos primeiros anos de escolaridade, procederemos a uma análise dos Programas de Língua Portuguesa do 1.º e do 2.º Ciclo do EB, quer os antigos - ainda em vigor em alguns anos letivos - quer o *Novo Programa de Português*, aprovado em março de 2009 e já implementado nos 1.º e 5.º anos.

Aproveitamos ainda para analisar os *Níveis de Desempenho* (1997), o PNEP (2006/2007), o PNL (2006) e as *Metas de Aprendizagem* (2010) de modo a perceber de que forma as mais recentes medidas educativas fomentam a leitura da estética da poesia e se são flexíveis o suficiente para que em contexto de sala de aula possam ser ajustadas ao desenvolvimento da competência literária.

Ainda no 3.º capítulo, analisaremos a abordagem que alguns manuais fazem do texto poético, refletindo sobre as atividades propostas e sobre a seleção dos textos. Como não há estudos publicados sobre as concepções e/ou representações dos professores sobre o tratamento metodológico da poesia em Portugal, à exceção de uma ou outra referência em livros da especialidade, foi elaborado no âmbito desta dissertação um inquérito por questionário, sem termos a pretensão de apresentar um estudo exaustivo sobre a questão. Os resultados, que serão analisados neste capítulo, confirmam e justificam a necessidade deste estudo.

No 4.º capítulo, a partir da reflexão sobre a prática pedagógica atual, no tratamento metodológico da poesia, apresentamos uma nova abordagem pedagógico-didática do texto poético, segundo o modelo do Programa de Leitura fundamentado na Literatura, no sentido de assegurar a promoção, junto dos alunos, de um adequado e efetivo desenvolvimento da competência literária.

Nos anos 80, realizaram-se vários estudos sobre métodos de leitura nos EUA, de onde se concluiu que as atitudes dos alunos face à leitura foram beneficiadas com a utilização da literatura em contexto de sala de aula (cf. Rothlein & Meinbach, 1991, pp. V e VI). Por outro lado, advogamos neste estudo o princípio inerente à *escola de poesia*, de Georges Jean (1995), de que a atividade poética só pode realizar-se na descontração e no prazer. Por conseguinte, o jovem leitor de poesia é entendido como um «inventor, criador de poesia e de si próprio» (Jean, 1995, p. 196) e não como um poeta inato. Além disso, a desconstrução da linguagem do quotidiano, ou seja, de comunicação, é feita de uma forma lúdica e livre. Por outro lado, nessa desconstrução, os jogos de linguagem obedecem a regras, que darão origem aos desvios de linguagem característicos ou, pelo menos, próximos dos obtidos no discurso poético. Neste contexto, apresentaremos no 4.º capítulo descrições de momentos didáticos com técnicas, atividades, poemas e composições poéticas que auxiliarão os professores na libertação das crianças e dos adolescentes de uma abordagem tradicional da língua e da própria poesia.

Não nos limitaremos, portanto, a apontar as fragilidades do nosso sistema de ensino no que ao trabalho didático com poesia diz respeito, até porque todos somos conscientes da realidade que aqui se expõe. Pretendemos, sim, provar como desperdiçamos diariamente, ano após ano, talvez os melhores textos para promover a competência literária, fomentar os hábitos de uma leitura diversificada, e naturalmente mais rica, e apresentar propostas de trabalho didático, pelo que a originalidade deste estudo constitui a nossa maior motivação.

2. POESIA, COMPETÊNCIA LITERÁRIA E FRUIÇÃO ESTÉTICA

*Probablemente,
lo que hoy se necesite, más que enseñar literatura,
sea enseñar a apreciar la literatura.*

Pedro Cerrillo, 2003, p. 74.

Referimos na Introdução que um dos objetivos principais deste estudo seria devolver à poesia o seu lugar privilegiado no desenvolvimento da competência literária, promovendo a fruição estética junto de crianças em idade escolar e, conseqüentemente, a formação de leitores criativos, críticos e autônomos.

A leitura da poesia envolve a simultaneidade dos modos artístico e estético, tal como preconizado pela Estética da Recepção (cf. Iser, 1976, p. 48). Ao exigir uma atitude ativa por parte do leitor, como teremos oportunidade de aprofundar mais à frente neste capítulo, ativa cognição e percepção e só desta forma se realiza como objeto estético.

Pretende-se, pois, na primeira parte do presente capítulo, fazer o enquadramento teórico deste gênero literário, uma vez que só recuando às suas origens se pode compreender a complexidade do fenômeno poético e, desta forma, legitimar o seu valor nos nossos pressupostos. Tal fundamentação pressupõe ainda o encontro com as mais antigas posições sobre a definição de poeta e as diferentes matizes que, ao longo do tempo, têm sido dadas à criação poética no seio da problemática questão dos gêneros literários.

2.1. Poesia: entre tradição e rutura

*La poesía pertenece a todas las épocas:
es la forma natural de expresión de los hombres.*

Octavio Paz, 1956, p. 68.

Nas origens da linguagem oral e escrita encontram-se os versos rimados, as canções e o recurso frequente ao refrão. No mundo antigo, a escrita organizava-se de forma rítmica e repetitiva, como suporte para a compreensão e memorização dos textos. Inclusivamente, uma boa parte do que virá a ser considerado filosofia foi enunciado em

poemas nos seus primórdios. Além disso, na verdade, a designação do poeta como *poietés* só aparece no séc. V a.C. Até então, Homero e seus companheiros eram designados de *aoidoí*, que seriam os cantadores dos altos feitos dos homens e dos deuses.

Por conseguinte, o pensamento da linguagem poética que chega aos nossos dias remonta à filosofia grega antiga, que acabou por servir de base a posteriores reelaborações teóricas. Massaud Moisés (2006, p. 82) chega mesmo a mencionar na sua obra, *A criação literária*, que a poesia era o núcleo residual de toda a manifestação artística na Antiguidade.

Em Platão encontramos os princípios fundadores de uma poética. No entanto, como refere Villela-Petit (2003, pp. 51-71), num artigo intitulado «Platão e a poesia na *República*», «é bom nos tornarmos mais atentos, graças à experiência dos antropólogos, ao que representa a palavra dos poetas dentro de uma sociedade onde prevalece a tradição oral». A autora chama a nossa atenção para o facto de a palavra dos poetas estar ligada à educação (*paideia*). Os poetas eram pois os mestres, os educadores da Grécia e só neste contexto poderemos compreender a crítica que os primeiros pensadores dirigiram aos poetas, como é o caso de Platão e da sua luta contra a corrupção do *ethos* pelo indivíduo.

Dado que trataremos mais à frente neste capítulo a posição dos filósofos antigos face aos poetas, deixemos as reflexões de Platão e recorramos antes a um dos seus discípulos, Aristóteles³, a quem é atribuída a fórmula etimológica de *poesia*.

Na *Poética* (335-323 a.C.), sua obra de referência no que a este tema diz respeito, o filósofo grego afirma que duas causas deram origem à poesia: «o imitar é congénito no homem [e] os homens se comprazem no imitado» (Aristóteles, 2008, pp. 106-107). Aristóteles faz corresponder, pois, a imitação a um instinto humano, característica que no seu entender distingue o homem, o maior de todos os imitadores, dos demais seres vivos. A aprendizagem do homem, no seu entender, era feita através

³ Nascido em 384 a.C, em Estagira, Aristóteles vai para Atenas com 16 anos de idade, onde conhece Platão e, durante 20 anos, frequenta a sua Academia. Aristóteles será ainda professor de "Alexandre O Grande". De volta a Atenas, próximo do templo dedicado a Apolo Liceano, fundou o «*Lykeion*», origem da palavra liceu, que passou a rivalizar com a Academia, então dirigida por Xenócrates. Ao contrário da Academia platónica, voltada fundamentalmente para investigações matemáticas, o Liceu transformou-se num centro de estudos mais dedicados às ciências naturais. Aí, Aristóteles trabalhou, escreveu e ensinou durante 12 anos. Acusado de ateu, Aristóteles instalou-se, no ano de 322, em Cálcis (na Eusébia), onde acaba por morrer com sessenta e dois anos. Sobre a biobibliografia de Aristóteles, cf. Wimsatt e Brooks, 1980, pp. 33 e seg.

da imitação do mundo em seu redor, já que pela imitação eram adquiridos os primeiros conhecimentos e experimentado o prazer (Aristóteles, 2008, pp. 103-107).

Para este filósofo de Estagira, a harmonia e o ritmo, característicos da poesia e naturalmente propensos à imitação, estão na base da imitação, pois é através destes elementos que surge a representação do real. Por outras palavras, a arte da poesia seria a arte de imitar pelas palavras, de duplicar e de representar a realidade.

A poesia, então, teria sido criada pelos homens mais aptos à execução da imitação, por meio de ensaios improvisados: a «poesia tomou diferentes formas, segundo a diversa índole particular [dos poetas]» (Aristóteles, 2008, p. 107). E a divisão em géneros resultaria das diferenças entre os caracteres dos sujeitos imitadores: aqueles de mais alto ânimo reproduziriam as belas ações e evocavam as nobres personagens, enquanto os de mais baixas inclinações se voltariam para as pessoas medíocres e para as suas ações ignóbeis com o objetivo de as censurar.

A *Poética* de Aristóteles contém, desta forma, os princípios geracionais da teoria dos géneros literários, ao tentar inclusivamente didatizar cada uma das espécies poéticas (epopeia, tragédia, comédia e ditirambo).

A partir do universo semântico da palavra grega *poiesis*, com o significado de *produção*, *transformação* ou *criação*, Aristóteles estabeleceu a base da primeira reflexão sobre poesia e sobre a literatura na sua essência. E repare-se que esta noção de poesia, enquanto trabalho criador, ainda hoje sustenta muitas das definições deste género literário.

Mais concretamente o verbo *poiein*, que significa ‘fazer’ ou o ato de ‘fabricar’, refere-se à fabricação de obras por meio das palavras. Na *Poética*, Aristóteles propõe-se definir essencialmente um conjunto de princípios que dão conta da poesia como *techné*, precisamente como arte de construção que usa como material a linguagem verbal. O seu pensamento apresenta a arte como o testemunho do mundo, ou, nas suas palavras, como imitação do mundo, mas um mundo implicado numa outra realidade, na medida em que foi transfigurado pelo poeta através da utilização de uma linguagem elevada.

Verificamos pois a importância que este filósofo atribui à linguagem na imitação. Na *Poética*, Aristóteles (2008, pp. 136-137) defende que elevar a linguagem acima do vulgar uso e dar força às palavras e à utilização de todo o tipo de vocábulos e de recursos permitem ao poeta transformar a linguagem dentro das possibilidades da

própria linguagem⁴. A linguagem ornamentada da tragédia, por exemplo, traduz o carácter elevado dos homens nobres e das suas ações.

Neste sentido, a *mimesis* é ativa e criativa, fazendo da poesia uma representação do real. É que o poeta faz uso da imitação, mas não como cópia servil da realidade, para contar *não o que aconteceu mas o que poderia acontecer*, criando deste modo um mundo verosímil completamente novo (cf. Moisés, 2006, p. 107).

O nono capítulo da *Poética* (Aristóteles, 2008, p. 115 e seg.) versa sobre a competência do poeta ao narrar exatamente não o acontecido mas representar o que poderia acontecer, o possível, a verosimilhança ou a necessidade. Assim, a diferença entre o historiador e o poeta não reside na forma da obra, mas no que ela relata, na medida em que o historiador relata o que ocorreu e o poeta o que poderia ter ocorrido⁵. Por isso, no entender de Aristóteles, a poesia é mais filosófica e de carácter mais elevado, pois permanece no universal, enquanto a história focaliza o particular.

Embora herdeiro da tradição grega, Horácio⁶ afasta-se de Aristóteles ao deixar perceber-se na sua *Arte Poética* (~18 a.C.) um certo didatismo que se concretiza nos conselhos práticos de um poeta aos que aspiram a tornar-se poetas. Ao considerar a poesia como uma manifestação superior, apresenta na *Epístola aos Pisões* uma teorização dos géneros literários com uma reflexão sobre o poeta e o mau exercício da poesia.

Na *imitatio* de Horácio (1992) existe o predomínio do conteúdo face à forma ou, se quisermos, a adequação da palavra ao conteúdo. Uma vez que é o tema que desencadeia a forma, torna-se fundamental que a obra surja como um todo coerente e que a poesia se afirme como o exercício harmónico da linguagem. Desta forma, o autor dá conselhos sobre os conteúdos temáticos dos poemas (*inventio*), bem como sobre as escolhas lexicais e estilísticas (*elocutio*), tendo em conta o *decorum* como princípio de coesão estética da obra artística.

⁴ Ora, tal característica é almejada ainda hoje por todos os poetas criadores, que procuram romper com os limites da linguagem. Só a título de exemplo, e em extremo, lembramos aqui os poetas concretistas brasileiros ou os experimentalistas portugueses da segunda metade do século XX, tão afoitos na experimentação das potencialidades da linguagem (Cf. Melo, 2003, pp. 141-144).

⁵ Aristóteles (2008, pp. 107-108) considerava, por conseguinte, a poesia de Homero mais autêntica e superior à própria história. Homero será, curiosamente, evocado também pelo poeta romano Horácio na sua *Arte Poética*, como um bom modelo a seguir por aqueles que pretendem ser poetas.

⁶ Os estudos iniciados em Roma foram completados em Atenas, onde Horácio estudou filosofia. Este poeta romano ficou conhecido como o deus da poesia. Morreu no ano 8 a.C.

Enquanto Aristóteles defende que a poesia implica um determinado uso da linguagem, Horácio sustenta que poesia é *imitatio* não da natureza e das ações nobres dos homens mas dos temas usados nas obras dos seus antepassados. A imitação horaciana pressupõe dar continuidade aos bons modelos, que serão, no seu entender, os autores do passado. Ao longo do seu texto, chama a atenção para os modelos gregos, que considerava os únicos a serem imitados por serem os criadores de uma técnica poética perfeita: «Quanto a vós [aprendizes de poeta], compulsai de dia e compulsai de noite os exemplares gregos» (Horácio, 1992, p. 95).

Mostrando uma possível influência de Aristóteles, Horácio (1992, p. 101) defende que o bom poeta deve, pois, ser um homem culto, salientando que ser «sabedor é o princípio e a fonte do bem escrever». Tal como o filósofo grego, Horácio (idem, p. 71) defende que o poeta tem de possuir uma preparação filosófica para que possa tornar-se um orador, pois «não basta que os poemas sejam belos: a força é que sejam emocionantes e que transportem, para onde quiserem, o espírito do ouvinte».

Assim, para Horácio, a poesia deve ter a dupla função de ensinar e, ao mesmo tempo, de deleitar, proporcionando prazer. Já no final do seu texto, afirma que «o [poema] que soube misturar o útil ao agradável, pois deleita e ao mesmo tempo ensina o leitor [...], oferece ao célebre escritor imortal renome» (Horácio, 1992, p. 107).

Aristóteles, por sua vez, defende que se o poeta é poeta porque imita ações é portanto um construtor de enredos mais do que versos. Se para Aristóteles era fundamental a noção de poesia como construção, já a concepção horaciana de poesia centra-se na natureza do poeta enquanto artífice e, portanto, determinante de todo o processo criativo, equilibrando o *ingenium* e a *ars* ou, por outras palavras, o talento e a técnica (Horácio, 1992, pp. 99 e 117).

Horácio, ao defender que a poesia é linguagem, refere que o bom poeta tem de conhecer o uso quotidiano da linguagem para depois criar neologismos e trazer para uso termos que caíram em desuso (Horácio, 1992, pp. 59 e 65)⁷. E como a poesia não é só uma questão de talento, de nada serve o engenho se não houver uma aprendizagem e se a técnica não for arduamente trabalhada.

Aristóteles apresenta um princípio contrário à tese platónica da inspiração poética. Do mesmo modo, Horácio (1992, pp. 51-53), embora reconheça que a «pintores

⁷ Sobre a definição horaciana da linguagem da poesia, cf. Wimsatt e Brooks, 1980, p. 113.

e a poetas igualmente se concedeu, desde sempre, a faculdade de tudo ousar», defende o meio-termo do procedimento humano, pois a verosimilhança deve sempre ser considerada.

Para melhor compreendermos o que a tradição literária vem referindo sobre o poeta, parece-nos agora pertinente recuar até Platão, que terá sido um dos primeiros, independentemente dos termos e dos seus objetivos⁸, a debater a questão da técnica e da inspiração poética, tanto na *República* como no *Íon*.

Entende este filósofo grego que o poeta é irracional, um servo dos deuses, pelo que os seus versos não são fruto da capacidade humana, ainda que possam ser declamados, entendidos e interpretados pelos homens (Platão, 2001). Os poetas são, pois, no seu entendimento, intérpretes dos deuses e, em última instância, meros imitadores que não atingem a verdade. Dito de uma forma pragmática, para Platão, se o discurso poético é imitação, não é real (cf. Platão, 2001, p. 452 e seg.). No entanto, para este filósofo, nem toda a *mimesis* deve ser condenada, pois defende que os jovens tenham a possibilidade de imitar aqueles heróis que se distinguiram pela beleza do seu carácter e da sua conduta.

Num dos seus mais importantes diálogos, *A República*, Platão (2001, pp. 125 e 475) sustenta que os poetas imitadores, deformadores da cultura e da verdade, devem ser expulsos da cidade ideal e proclama a necessidade de um outro tipo de poetas, os inspirados. O filósofo considerava que os poetas, por recorrerem à falsa imitação do mundo sensível, perturbavam a razão e a harmonia dos componentes da alma, ludibriando e enganando o público, ao contrário dos filósofos, que, através da razão e da reflexão, pretendiam alcançar o mundo perfeito dos arquétipos. Em nome da moral, Platão começa por rejeitar a poesia, porque esta não traz qualquer conhecimento nem contribui para o aperfeiçoamento humano e apela ao que há de mais animal na alma, desenvolvendo estados como a paixão e a emoção⁹. A explicação sobre a ideia platónica

⁸ Torna-se necessário fazer aqui um parêntesis para contextualizar as premissas de Platão. Segundo diversos autores, Platão herdou a velha querela entre poetas e filósofos a propósito da autoridade que os poetas gozam na educação e na opinião comum. Portanto, o Livro X da *República* não deve ser tomado isoladamente para a abordagem desta questão (cf. Villela-Petit, 2003). Em todas as posições assumidas na Antiguidade, há pois que relevar o facto de que a questão fulcral norteava a origem da criação poética, mas incidia sobretudo na relação entre a filosofia e a poesia.

⁹ No Livro X da *República* pode ler-se: «o criador de fantasmas, o imitador, [...] nada entende da realidade, mas só da aparência» (Platão, 2001, p. 461). Ver também Livro III sobre a expulsão dos poetas da sociedade ideal. A este propósito, cf. ainda Wimsatt e Brooks, 1980, p. 15 e seg.

do poeta possuído surge no *Fedro* (Platão, 1997, p. 66), ao considerar-se a poesia como resultado de uma mescla de *inspiração, desejo e loucura*.

Já Aristóteles apresenta, como vimos, uma perspectiva contrária: para ele, a poesia não aparece oposta à filosofia, sendo o poeta um sábio conhecedor do seu ofício. Além disso, o discípulo de Platão reconhece na *mimesis* o modo de produção característico do poeta, pelo que, entende, é congénito ao homem imitar.

Seguindo as pisadas aristotélicas, ao tratar a formação do poeta, Horácio mostra que na criação poética não basta ter só *ingenium*. Declinando a ideia platónica de que um certo grau de loucura aumentava o talento do poeta, defende o fazer poético, que designou por *ars*. Para Horácio (1992, pp. 99-121), o *malus poeta* não é mais do que o símbolo do génio não ensinado, para quem a *técnica* em nada contribuiu.

Pseudo-Longino, numa síntese das teses platónica e aristotélica, considera que o arrebatamento *sublime*, que caracteriza a poesia, é atribuído ao talento inato do poeta, nas suas palavras à *paixão* e ao *entusiasmo*, excluindo definitivamente a presença dos deuses. No tratado do *Sublime* (213-273 d.C.), acabará por defender que os poetas possuem uma força racional naquilo que dizem, mas que estão sob o impulso do ilógico e do irracional na forma como o dizem.

Este escritor grego entende por *sublime* uma beleza extrema capaz de levar o espectador à êxtase, para lá da sua racionalidade, numa identificação total com o processo criativo do artista e recetor de um grande prazer estético: «é seguramente e verdadeiramente sublime o que agrada sempre e a todos» (Longino, 1996, p. 52).

Um dos caminhos para se atingir o *sublime* está na disposição que o poeta dá às palavras¹⁰. A ordem das expressões ou dos pensamentos traduz a paixão, como o intercalar, o suspender, o arrastar ou o retomar, que mudam a sequência natural das expressões e, desta forma, as aproximam das ações naturais, fazendo a arte parecer natureza (Longino, 1996, p. 78). O «arranjo das palavras» tem que ver com a mistura e a multiplicidade de formas dos seus próprios sons, que traduzem a paixão que está presente naquele que compõe e fazem o auditório compartilhá-la (Longino, 1996, p. 99). Refere Longino (1996, p. 101) que a linguagem pode ser totalmente comum, mas

¹⁰ Refere Longino (1996, p. 52): «Há [...] cinco fontes verdadeiramente capazes de produzir a grandeza do estilo [...] a faculdade de lançar-se aos pensamentos elevados [...], a paixão violenta e criadora de entusiasmo [...] técnica [...] qualidade da fabricação das figuras [...] a expressão de nobreza, da qual fazem parte por sua vez a escolha das palavras e a expressão figurada e fabricada». Sobre as fontes do sublime, cf. Wimsatt e Brooks, 1980, p. 126 e seg.

torna-se sublime porque «a composição das palavras corresponde à coisa». Ora, o assunto, o ritmo, as figuras, a harmonia, o ornamento, as frases, a ideia, as palavras e os sons revelam-se paixões para o poeta que atinge o sublime.

Mas, ao definir poesia como arrebatamento (cf. Wimsatt & Brooks, 1980, pp. 124-125), Longino defende a inovação e a excelência da linguagem aliadas a um método, sublinhando que as técnicas não são suficientes para a expressão da paixão, o que também está implícito no pensamento horaciano. O sublime implica uma expressão nobre e uma composição digna e elevada, mas a técnica existe sobretudo para dar a ilusão de não existir¹¹.

Compreende-se, pois, que esta categoria estética seja redescoberta no Renascimento e muito popular durante o Barroco e o primeiro Romantismo. Na verdade, nestes textos fundadores da poética antiga, a *Poética* de Aristóteles, a *Arte Poética* de Horácio e o *Tratado do Sublime* de Longino, encontram-se as referências das tradições posteriores, como as renascentistas e as neoclássicas, dado que deles emergem as primeiras considerações clássicas sobre a literatura. Estes princípios acabaram por vigorar com algumas reelaborações até meados do século XVIII no Ocidente.

A orientação estética da poética tradicional, dentro de uma daquelas três aceções tradicionais de poética, remete para um tipo de discurso que visa o arrebatamento do público, no sentido de favorecer a sua adesão afetiva e emocional. Tal como a poética, a retórica tem a percepção de que a expressividade artística se consegue pela ativação de todos os mecanismos desautomatizadores da linguagem comum. A retórica surge, pois, como um dos pilares mais consistentes da teoria literária clássica.

Os artistas do período do Classicismo voltam-se para os autores da Antiguidade e é a Aristóteles que vão recuperar a noção de *mimesis*. Como vimos no início deste capítulo, não se trata de, na criação literária, copiar outros autores, mas de assemelhar-se à sua obra naquilo que ela tem de melhor. Além disso, apreenderam dos autores greco-romanos que o Bem, o Verdadeiro e o Belo são passíveis de imitação na busca da significação universal.

O escritor latino Aulo Gélío, a quem se deve o termo ‘clássico’ ainda durante o século II, refere-se ao conceito de escritor «excelente e modelar» (Silva, 1996, p. 503).

¹¹ Longino (1996, pp. 97-98) dá como exemplo a hipérbole: «Talvez então as melhores hipérbolés [...] são justamente aquelas que passam despercebidas que são hipérbolés. Tal coisa ocorre quando as hipérbolés, sob efeito de uma paixão viva, são pronunciadas de acordo com a importância de uma situação crítica».

O autor clássico deveria ser então aquele que se distingue dos demais pela pureza da sua elocução ou, dito de outra forma, pela correção linguística das suas obras, dedicadas à sociedade educada, ou seja, clássico era aquele que almejava ser lido e comentado nas escolas.

A *Art Poétique*, de 1674, de Boileau (1818), torna-se o texto doutrinário do Classicismo europeu, ao abordar os princípios gerais que devem nortear o fazer poético. Nesta obra, generalizando, pode ler-se que o poeta deve sentir inspiração autêntica, deve valorizar a razão, saber evitar excessos, entre os quais o desequilíbrio do verso e a monotonia relativa ao tom. O escritor francês defende ainda que o poeta deve cultivar o aspeto formal, nomeadamente o ritmo e os sons, fazer bom uso da língua, primando pela clareza, pela correção e pelo rigor na composição de cada obra.

No canto III, Boileau (1818, p. 38), ao discorrer sobre os grandes géneros literários, estabelece como um dos grandes princípios da poética clássica a verosimilhança. Na esteira de Aristóteles, como já foi exposto anteriormente, o objetivo da poesia não é a narração do que na realidade e em verdade aconteceu, mas o verosímil, o que poderia ter acontecido, o universal e o intemporal. Ainda no mesmo canto, Boileau (1818, p. 62) refere que o artista deve imitar a natureza sem a copiar servilmente, ou seja, recriando os objetos na busca da perfeição e do universal poético.

Por fim, a completar a tríade da doutrina clássica está o intelectualismo. Preocupados com a perfeição formal, escolhem a medida nova para os seus versos - o decassílabo, e a estrutura harmónica e equilibrada do soneto. O trabalho dos clássicos é, pois, muito cerebral, implicando mesmo a submissão dos sentimentos ao controlo da razão e do bom senso. Os caprichos da imaginação, os impulsos da emoção e os absurdos da fantasia são parcialmente rejeitados em prol de um intelectualismo puro, que retoma de Horácio a *techne* e a *ars* como fundamentos da criação poética. Porém, sem deixar de reconhecer que para cultivar o género da poesia o escritor deverá possuir inspiração ou talento, Boileau (1818, p. 58) defende que deverá haver uma preocupação com o equilíbrio, que se traduz na consciencialização do processo criador, ou seja, no rigor mental fruto do intelectualismo.

A aceitação de todas estas regras no Classicismo «está intimamente associada à experiência dos grandes modelos literários», como bem frisou Aguiar e Silva (1996, p. 522). É que a obediência a estes preceitos, em conformidade com as obras dos escritores

greco-latinos, pode e deve ser entendida como relativa, dado que deve ser filtrada pela razão e pelo bom senso.

No espaço de três séculos, do renascimento ao romantismo, em que se verificou uma relativa homogeneidade, valoriza-se o requinte e o gosto de uma elegância rara que se estende naturalmente à poesia. Ora, tal como na poética clássica tradicional, defende-se que só esta excelência temático-formal pode suscitar no leitor uma surpreendente admiração.

Segundo Aguiar e Silva (1996, p. 466), a arte clássica renascentista, que inclui obviamente a literatura, é caracterizada pelos ideais de harmonia e de ordem, pela sobriedade de meios expressivos, pelo repúdio do pormenor realista e pelo elemento popular e individualizante. À semelhança do que foi preconizado nas referências poéticas da Antiguidade, a linguagem surge trabalhada no seu esplendor e grandiloquência, quer seja no decoro do conteúdo do classicismo, no ludismo e divertimento do barroco ou na conturbada e melancólica expressão maneirista.

Sobre a literatura barroca, a título de exemplo, refere Aguiar e Silva (1996, p. 487):

Através de um léxico opulento e raro, através de uma profusa e audaciosa utilização de hipérboles, acumulações, alusões e metáforas, a literatura barroca compraz-se na representação de tudo quanto é peregrinamente belo na figura humana [...] nas criações artísticas devidas ao engenho dos homens. Linhas, volumes e cores, perfumes e sons, tudo é embelezado e individualizado até à fronteira da irrealidade.

A estética elitista do Classicismo, que atinge o seu apogeu com a ostentação do barroco, difere pois da conceção medieval. No entanto, os poetas barrocos também se afastam da tradição poética antiga e renascentista, ao colocarem o seu *ingenium* e *ars* ao serviço de temas de carácter realista e satírico. O popular, o grotesco, a solidão e o lúgubre como temas preferidos dos poetas pré-românticos encontram aqui as suas raízes. Do mesmo modo, os elementos sensoriais, também relevantes na literatura barroca, serão recuperados séculos mais tarde na estética simbolista, cujos poetas enalteciam o prazer da construção metafórica feita através dos sentidos.

A partir do pré-romantismo, a sensibilidade passa a ser valorizada sobrepondo-se às exigências das normas e do rigor característico do Classicismo. Na poesia, os pré-

românticos encontraram um espaço confessional, no qual o nosso Bocage é um exímio autor.

No início do séc. XIX, Percy Bysshe Shelley, em *A Defence of Poetry*, sustenta que os poetas são os legisladores desconhecidos do mundo, junto dos quais se vão fundando os princípios que estruturam a sociedade: «poets [...] are not only the authors of language and of music, of the dance, and architecture, and statuary, and painting; they are the institutors of laws, and the founders of civil society» (Shelley, s.d.).

Recuperando alguns fundamentos da antiguidade grega, Shelley defende que a invenção da linguagem surge de um impulso humano de reproduzir o ritmo e a ordem para que a harmonia e a unidade possam dar um prazer instintivo nas atividades criativas e que os que possuem esta faculdade são poetas. Shelley não advoga, pois, que a linguagem é poesia, mas antes que a criação da linguagem se aproxima dos preceitos poéticos de ordem, harmonia, unidade e do desejo de expressar o prazer do Belo.

O poeta inglês define poesia como «the expression of the imagination» e os poetas como aqueles que têm em excesso a faculdade de se aproximarem do Belo: «a poet is a nightingale, who sits in darkness and sings to cheer its own solitude with sweet sounds» (Shelley, s.d.). Neste ensaio, sublinhando a importância concedida às palavras, ressalva que os poetas têm a capacidade de transmitir «the words which express what they understand not», ao que acrescenta que o poema é «the very image of life expressed in its eternal truth» (Shelley, s.d.).

Shelley chega mesmo a opor o conto à poesia: «a story of particular facts is as a mirror which obscures and distorts that which should be beautiful; poetry is a mirror which makes beautiful that which is distorted» (Shelley, s.d.).

Esta distinção pode ser decorrente do facto de o vocábulo «romântico» ter inicialmente referido composições literárias, escritas em língua vulgar, cujos temas versavam aventuras heroicas. Esse carácter fantasioso e romanesco acabou por ser transferido para alguns poemas, como observa Aguiar e Silva (1996, pp. 537-538), e *romantic* passa a designar então toda a produção escrita com imaginação por oposição ao rigor racional do Classicismo.

Não estamos, no entanto, com o propósito de historiar o termo romantismo, pelas razões óbvias, pelo que nos concentraremos nos contributos que este movimento trouxe à definição de literatura e de poesia em particular.

Segundo Octavio Paz (1998), na obra *Los Hijos del Limo*, o romantismo foi verdadeiramente o primeiro movimento literário de ruptura. Enquanto movimentos menores anteriores se limitaram a acrescentar algo mais ao Classicismo, perpetuando a tradição, o «romantismo constitui um momento fundamental na evolução dos valores estéticos do Ocidente, podendo afirmar-se que instaura uma nova ordem estética cujas consequências ainda perduram» (Silva, 1996, p. 551).

A inspiração da arte clássica e todo o seu rigor formal contrastam com a atitude apaixonada do gênio romântico e um novo modo de entender a atividade criadora. Ora, esta questão de uma nova concepção do eu e da sua relação livre com o mundo encontrou os seus fundamentos na filosofia idealista germânica, fundamental para se perceber o egotismo do indivíduo romântico. A nova visão do mundo centra-se no indivíduo, nos seus sentimentos e emoções, ao contrário do racionalismo neoclássico.

O gosto pelo nacionalismo, a inspiração nas narrativas orais e nas tradições populares, o historicismo, a exaltação dos valores e dos heróis nacionais, principalmente no seu período medieval, constituem algumas das especificidades temáticas do romantismo, que escolhe o ambiente noturno, misterioso e exótico como cenário privilegiado do sonho, do devaneio e das narrativas fantásticas. A natureza interage com o sujeito lírico e é evocada nos poemas como a expressão do seu estado do espírito. O subjetivismo advém do pessimismo, da melancolia e do tédio de viver, que levam o sujeito poético a encarar a morte como a única solução.

A nova concepção da imaginação poética, associada ao entendimento da poesia como vidência e ao sonho como forma de criação poética, trouxe à poesia um novo fôlego, em cujos princípios se basearam muitos escritores até à contemporaneidade.

É precisamente na liberdade de criação e de expressão, e no entendimento do poeta como criador, que encontramos um dos mais importantes princípios da estética romântica: a imaginação. Esta força criadora foi objeto de vários ensaios, dos quais destacamos o de Coleridge (1817), que a entendia como um caminho privilegiado para o conhecimento. A propósito, vejamos o que refere em *Biographia Literaria* (em Engell & Jakson, 1985, p. 212):

The imagination then I consider either as primary, or secondary. The primary imagination I hold to be the living Power and prime Agent of all human Perception, and as a repetition in the finite mind of the eternal act of creation in the infinite I AM. The secondary I consider as an echo of the former, co-existing with the conscious will, yet still as identical with the primary in the kind of its agency, and differing [...] in the mode of its operation. It dissolves, diffuses, dissipates, in order to *re-create* [...] The Fancy is indeed no other than a ode of Memory emancipated from the order of time and space; and blended with, and modified by that empirical phenomenon of the will, which we express by the word choice. But equally with the ordinary memory it must receive all its materials ready made from the law of *association*. (*Sublinhado* nosso).

Seguindo o seu raciocínio, enquanto a fantasia é uma faculdade acumuladora e associadora, ou uma forma de memória emancipada da ordem do tempo e do espaço, que recebe os materiais já preparados pela lei da associação, a imaginação é o processo de criação e o primeiro agente de toda a percepção humana. Neste texto de Coleridge, a imaginação cria um novo mundo tal como o da percepção mas, desta feita, reorganizado e erguido a um nível mais alto da universalidade. Defende-se, pois, a vontade de *re-criar*.

Do mesmo modo, Shelley, no texto já por nós citado de 1821, definiu a poesia como a expressão da imaginação, no sentido de inspiração, de visão, do conhecimento do verdadeiro real ou, se quisermos, da reinvenção da realidade.

Os românticos consideravam então que a imaginação era fundamental e acreditavam que sem ela a criação poética não seria possível. Como o seu poder tinha origem no impulso criativo completamente livre, sem qualquer tipo de amarra ou pré-conceito, a imaginação era comparada à força criadora infinita, ao divino ato da criação¹². Românticos como Coleridge acreditaram convictamente que a imaginação é capaz de produzir imagens reais, que serão reproduzidas pelos poetas, porque só na imaginação é possível experimentar toda vitalidade dos sentidos.

Consideremos agora de relance aqueles que, do simbolismo ao surrealismo, com a sua obra teórica, poética ou teórico-poética, deixaram o seu contributo na definição de poesia e na edificação do poeta.

¹² O filósofo alemão Schlegel (1772-1829) defendeu ideias semelhantes, atribuindo à imaginação a capacidade de associação de imagens ao nível da consciência, ao passo que a fantasia operaria com imagens surgidas na fronteira com o inconsciente, portanto, não controláveis pela razão.

- Charles Baudelaire (1968, pp. 470-471), ao fazer da analogia o centro da sua poética, redescobriu as correspondências universais entre as palavras e as coisas (cf. poema «Correspondances», em *Les fleurs du mal*, de 1857). No seu entender, o poeta era o único capaz de apreender as palavras na natureza, entendida como uma floresta de símbolos, porque «em todas as coisas há um sentido simbólico, [...] uma ligação com uma realidade espiritual» (Wimsatt & Brooks, 1980, p. 701).

- Arthur Rimbaud (1951, p. 255) defendeu que só o «poeta vidente» tem o poder de «descobrir uma língua [...] [e,] como toda a palavra é ideia, chegará o tempo de uma linguagem universal». Esta conceção do «voyant», como aquele que apreende as imagens do subconsciente e as traduz numa linguagem nova, abriu o caminho para a sobre-realidade (cf. Gomes, 1995, p. 19).

- Stéphane Mallarmé (1945, p. 869), também ele um visionário na reinvenção da linguagem poética, propôs a decifração dos textos através do poder sugestivo das sonoridades e das metáforas fonéticas. Segundo Wimsatt e Brooks (1980, p. 704), para Mallarmé, «as palavras eram muito mais que sinais. Usadas evocativamente e ritualmente, são o meio pelo qual somos conduzidos para um mundo ideal».

- O «poeta astrónomo» Khlebnikov investiu sobretudo nos efeitos sinestésicos ao nível do significante, redescobrendo na linguagem «zaoum» ou «transracional» a potencialidade do sentido dos sons (cf. Brik, 1969, pp. 196-201).

- André Breton (1993, p. 45) e os seus discípulos, à procura de uma língua que reconduza «o homem ao homem», promoveram o automatismo psíquico puro como uma fonte privilegiada da intuição e da imaginação poética (cf. Gomes, 1995, p. 24 e seg.).

Mais do que renovar a linguagem, os poetas modernos pretenderam inovar, utilizando todas as possibilidades que a língua oferece e rompendo conscientemente com uma determinada conceção de norma. A prática do significante na literatura moderna e a sua capacidade de explorar e expandir os limites da linguagem visam, de acordo com os códigos e as convenções literárias adotadas, desautomatizaram determinados processos da receção da mensagem poética, fazendo do leitor não um consumidor mas um produtor do texto e confirmando a máxima de Eugénio de Castro (1912, p. 29) de que a poesia estaria destinada aos «Raros apenas».

Os trabalhos dos formalistas russos vieram insistir na destruição do automatismo perceptivo da obra de arte. Para Viktor Chklovski (1999), o processo da singularização dos objetos deve ser trabalhado conscientemente para que o prazer da recepção seja ampliado na força e na duração: «A finalidade da arte é dar uma sensação do objecto como visão e não como reconhecimento» (Chklovski, 1999, p. 81).

A desautomatização formalista e o automatismo surrealista são, pois, técnicas estéticas complementares, na medida em que em ambos os casos o tipo de experiência procurada envolve uma rutura e um descompromisso dos modos de agir habituais de recepção. Ao transformar o referente, dá-se a autonomização da palavra e, conseqüentemente, a intensificação da percepção. O efeito estético de estranhamento surge como a qualidade diferencial que atribui ao texto poético uma semiose infinita. No seu engendramento, a significação expande-se como resultado de um determinado uso que se faz da linguagem através da opacidade, da intensificação e da singularização do objeto.

O discurso poético define-se, então, pela sua função de «obscuridade», fazendo do «enigma [...] um género poético» (Zumthor, 1972, p. 323) com transformações imprevisíveis; a partir daqui, ao leitor não mais se lhe pede que decodifique o texto, mas que o interprete.

Em *Crise de Vers*, publicado em 1880, Stéphane Mallarmé (1945, p. 366) faz a apologia de uma poesia cujo valor adviesse do resultado do trabalho com o estilo e com a linguagem e não como expressão das emoções e dos pensamentos. Com a preocupação na extração do melhor efeito poético a partir dos vocábulos, que devem sugerir e não nomear, o poeta desaparece como se fosse anulado pela força que deve ser transferida para as palavras.

Também Arthur Rimbaud (1951) havia exaltado a condição lírica da obscuridade, cantando a alucinação das palavras para um leitor que é totalmente desprezado no ato de criação poética. Ora, Rimbaud não pretendia mais do que evitar que o trabalho poético se transformasse em objeto de consumo, tal como os formalistas no século seguinte, defendendo por isso a *alquimia da linguagem* e trilhando o caminho da poesia da Modernidade. No fundo, Rimbaud retroprojeta-se no passado, pois acaba por recuperar o estranhamento (*ostranenia*), proclamado por Aristóteles, e projeta-se como um teórico do futuro, explorando as visões poéticas através de processos que

excluem o controlo da razão, na experiência imaginativa dos sentidos, e antevendo, deste modo, uma *realidade-outra*, ou *surrealidade*, que será recuperada pelos surrealistas quando procuram transcender a comum limitação da realidade.

«Je est un autre» (Rimbaud, 1951, p. 254) tornou-se a fórmula mágica para a poesia de excesso que veio caracterizar a poética da fragmentação, pois já em Rimbaud se manifestava a consciência de que o ser era dual, anulando por completo a conceção clássica da estabilidade identitária. Na famosa carta a Paul Démeny, datada de 1871, o «eu» torna-se contraditoriamente «um outro» e esta conceção da criação artística coloca pela primeira vez em confronto a identidade e a alteridade do poeta, que, para se tornar vidente, tem de mergulhar nas profundezas do desconhecido e desta forma fazer o que se propõe: reconstruir o real sem suprimir as diferenças e a distância entre as palavras e as coisas.

Iuri Lotman (1978, p. 117) perspetiva a poesia como um espelho duplo, já que esta faz aparecer a conotação no desdobramento de imagens. Além disso, como referiu José Ortega y Gasset (1967, p. 23), o objeto artístico só é artístico na medida em que não é real, pois o retratado e o seu retrato são dois objetos completamente distintos.

O conceito dos espelhos deformantes de Umberto Eco (1985) ajudará a compreender esta ideia. Refere o autor que o prazer que se experimenta na apreensão das formas alteradas, neste jogo de «funções alucinatórias», é de ordem estética, porque o que se propõe é «esquecer o referente para fantasiar o conteúdo» (Eco, 1985, pp. 30-33).

Essa inadequação entre signo e referente é também resultante do facto de o poeta moderno se confrontar com um problema de insuficiência de palavras para abarcar uma realidade inefável e incompreensível, daí referir-se que a arte representa uma ilusória satisfação de desejos negados ao artista pela realidade, pois proporciona-lhe satisfações substitutivas ou compensatórias da mesma. Só a arte poderá, portanto, comportar o interesse natural do poeta pelo desconhecido.

Neste sentido, compreende-se a ideia surrealista de que o poeta autêntico é o insubmisso por excelência, até porque é a poesia que deve fazer o poeta e não o inverso (Éluard, citado em Durozoi & Lecherbonnier, 1976, p. 116). Graças a esse poeta indisciplinado que busca a transformação do mundo, o possível é ilimitado: «as combinações infinitas propostas pela linguagem apontam para um algures que deve ser actualizado» (Durozoi & Lecherbonnier, *ibidem*).

Seguindo uma postura vanguardista, André Breton afasta a literatura da poesia, procurando «a teoria e a prática de uma escrita que pretende corroer e destruir as convenções, normas e valores [...] aceites como característicos da literatura» (Silva, 1996, p. 9). Para os surrealistas, a poesia é o espaço de introspeção, da exploração do inconsciente humano, da explosão do pensamento e do exercício da linguagem na recriação do mundo.

Por conseguinte, no entender de Tzvetan Todorov (1981), a reação contra a representação dá-se a partir do século XX segundo um regime de esquizofrenia, pois «não é o mundo habitualmente representado que se tenta substituir por um outro mundo, é a própria representação que deve dar lugar à não-representação» (Todorov, 1981, p. 89).

No entanto, todas estas tendências poéticas de vanguarda fundem uma atitude estética de preservação com uma atitude de rutura. Relembrando Octavio Paz (1998), através da analogia, numa rede de correspondências entre passado, presente e futuro, a modernidade caracteriza-se dialeticamente pela rutura, quando é crítica e se nega a si mesma, e pela tradição, quando se repete na negação para continuar-se.

José Ortega y Gasset (1966, pp. 4-10) refere então que as gerações com vertente vanguardista nascem umas das outras, apresentando-se simultaneamente como um espaço de homogeneidade, entre o recebido e o próprio, e um espaço de heterogeneidade, enquanto edificam o novo e assumem uma identidade diferente da anterior.

Na história controversa dos géneros literários, desde as posições mais extremadas dos clássicos, cuja hierarquização dos géneros estava balizada por regras e princípios estratificadores rígidos, até às mais recentes, que preveem a categorização de «obras dotadas de atributos iguais ou semelhantes» (Moisés, 2006, p. 57), sempre se fizeram corresponder à poesia idênticos traços de similitude, quer de estrutura quer de expressão de conteúdo. Esta categoria, porém, não se encontra mais fundamentada, como bem destacou Massaud Moisés (2006, p. 71), no princípio da exclusividade, mas da predominância de fatores¹³, querendo referir que «não há géneros puros [...]: cada gênero pode incluir componentes de outro gênero» (Moisés, *ibidem*). É segundo esta perspetiva que deve ser lido o presente trabalho, que incluirá as subdivisões do gênero

¹³ Cf. Hamburger, 1986, pp. 23-24.

poético, as suas espécies ou formas, atendendo ao princípio da unidade dos artifícios estéticos, entenda-se forma, linguagem e conteúdo, que, como veremos mais à frente neste estudo, em poesia, avocam características próprias.

Ora, ainda de acordo com Moisés (2006, p. 65), os géneros correspondem ao «repertório de formas expressivas» à disposição do escritor e inteligíveis para o leitor, funcionando como um código que auxilia na decifração de uma determinada visão de mundo, visão essa representada pela linguagem, «le matériau plastique de la littérature et le médium au moyen duquel la spécificité de l'human s'accomplit» (Hamburger, 1986, p. 22). Neste sentido, Käte Hamburger (1986, p. 208) considera que é através do sistema enunciativo da linguagem que se distingue o género lírico dos restantes, sublinhando a atitude do sujeito enunciador (cf. *idem*, p. 209) como determinante para a delimitação do género poético. Em *Logique des genres littéraires*, a autora (Hamburger, 1986, p. 234) chega mesmo a defender a «relation lyrique sujet-objet» e não a forma, como decisiva para essa distinção, advogando a literatura não somente como arte da linguagem, mas de uma «langage créateur» (Hamburger, *idem*, p. 25).

Reelaborando critérios que remontam a Platão, Aristóteles e confluem nos estudos mais recentes da literatura fundamentados na linguística, Hamburger enfatiza o tipo de relação enunciativa que o autor mantém com o seu texto e, mediante esta, com os seus recetores, ou seja, com os leitores. Nesta linha de reflexão, Vítor Aguiar e Silva (1996, p. 384) constata que, na perspetiva da Estética da Recepção, a categorização dos géneros literários prevê «um conjunto de normas e de convenções [...] que contribui para configurar o [...] horizonte de expectativas [do leitor]», orientando-o na leitura e na compreensão do texto, salvo alguns casos em que existem dissemétrias «quer por modificações históricas, socioculturais e estéticas sobrevenientes à produção do texto e geradoras de novas modalidades de receção» (Silva, 1996, p. 385).

É pois neste contexto que devem ser entendidas e rececionadas as diferentes conceções de poesia e de poeta, sem todavia deixar de enquadrar teoricamente um outro elemento, fundamental para a concretização de qualquer forma literária, o leitor.

2.2. Leitor e Fruição Estética

A personal response – verbal, physical, artistic – to the aesthetic experience is the preferred first critical act for young students.

Glenna Sloan, 1991, p. 104.

Como já adiantámos na introdução deste capítulo, para que o texto se realize como objeto estético, é necessário que seja atualizado por um leitor. Ao longo dos tempos, este facto não foi totalmente ignorado, ainda que a esse leitor *in absentia* não fosse reconhecida a função que em finais do século passado foi declarada no âmbito dos estudos literários.

Tanto em Aristóteles como em Horácio ou Longino, para novamente citarmos os germinais da teoria literária, a literatura era avaliada e descrita conforme a emoção que provocava no público. Longino, como vimos, advogava o arrebatamento *sublime*; para Horácio, a poesia tinha a dupla função de ensinar e, ao mesmo tempo, de deleitar, duplicidade esta aliás presente desde Platão; já Aristóteles referia-se ao efeito catártico da *mimesis*.

Todavia, ao longo do tempo, esse entendimento foi-se esbatendo, chegando a literatura aos inícios do Romantismo a colocar a tónica no escritor e aos finais do século XIX com alguns autores que fingiam ignorar e desprezar os leitores, outros a procederem a uma seleção elitista dos mesmos ou outros ainda que os entendiam apenas como consumidores passivos. Quer sob a perspetiva do autor como do leitor, a questão da emoção sempre foi complexa e impermeável a qualquer esclarecimento, pelo que Massaud Moisés (2006, p. 168) a situa no âmbito da psicologia ou até mesmo da filosofia. O teorizador brasileiro entende pois que a emoção deve ser analisada no poema, como um fenómeno poético, e não na mente de quem o produziu ou de quem o recebe.

A tradição mostra-nos que o texto foi muitas vezes entendido como uma entidade que recolhia na sua natureza o seu próprio sentido, deixando para o leitor a tarefa de o identificar. Só recentemente a teoria da literatura reconheceu e atribuiu ao leitor uma função essencial no processo de comunicação literária. A intervenção ativa

do recetor na descodificação do texto foi valorizada na década de sessenta na Alemanha e ficou conhecida como a Estética da Recepção.

Os defensores desta teoria advogaram o princípio de que «a obra só adquire efetiva existência como obra literária, como objeto estético, quando é lida e interpretada por um leitor, em conformidade com determinados conhecimentos, determinadas convenções e práticas institucionais» (Silva, 1996, p. 33).

Mais tarde, nos Estados Unidos, com raízes nos postulados alemães, surge o *reader-response criticism*. Em ambos os casos, defendia-se a soberania do leitor na recepção crítica da obra de arte literária. Wolfgang Iser (1976) e Hans Robert Jauss (1990) são talvez os nomes mais conhecidos destes movimentos que privilegiam o leitor no ato interpretativo do texto literário. No entanto, como observa Carlos Ceia (em Verbete «Estética da recepção», *E-Dicionário de Termos Literários*), enquanto a escola alemã defende a existência de um tradutor-intérprete do sentido do texto, ou seja, o sentido é em parte fornecido pelo texto e em parte construído pelo leitor, os investigadores americanos veem o leitor como um interpretador criativo que pode agir sobre esse sentido, modificando-o. Para Stanley Fish, por exemplo, o sentido seria construído pelo leitor, que reescreve o texto quando o lê (Ceia, *ibidem*).

Wolfgang Iser (1976, p. 13) defendeu que o efeito de um texto não pode ser estudado atendendo só ao próprio texto nem só ao leitor. A teoria do efeito estético de Iser assenta então em três elementos: o texto, o leitor e a interação produzida entre eles. O teórico alemão afirma que, embora suscitado pelo texto, o efeito estético mobiliza as faculdades de representação e de perceção do leitor, levando-o a adotar pontos de vista diferentes, pelo que Iser (1976, p. 14) prefere utilizar o termo teoria do efeito em vez de teoria da recepção.

Na obra *Der Akt des Lesens*, publicada na Alemanha em 1976, Iser (1976, p. 48) defendeu a existência de dois polos na obra literária, o polo artístico e o polo estético, referindo-se o primeiro ao texto produzido pelo autor e o segundo à concretização realizada pelo leitor.

No entanto, no entender de Carlos Ceia (em Verbete cit.), esta teoria deu origem a vários problemas para os quais não arranjou solução. Um deles tem que ver com o facto de a obra de arte literária só estar então concretizada quando o leitor a legitimar como tal. Mas, na verdade, o que acontece é o inverso: «não há leitores sem

previamente existirem autores e textos para serem lidos. A tarefa de ler do leitor só pode ser iniciada quando o escritor tiver terminado a sua tarefa de escrever, pelo que o autor está sempre numa posição privilegiada em relação ao leitor» (Ceia, *ibidem*).

Acrescente-se, ainda de acordo com Carlos Ceia (em Verbete «Estética da recepção»), que o facto de um leitor trabalhar criticamente sobre um texto «não modifica em nada a razão em que o autor desse texto quis assumi-lo como obra de arte, por isso nenhum texto literário nem nenhum autor depende da existência eventual de um leitor». Além disso, a importância do leitor no que respeita à determinação do sentido de um texto leva a que o trabalho do autor e o próprio texto criado sejam relegados, na estética da recepção, para um plano secundário. Ou seja, «se a recepção do leitor é mais importante do que tudo o mais, tudo o mais - obra, autor, contexto, intertexto, etc. - perde valor *teórico*» (Ceia, *ibidem*).

Mas é Roland Barthes (1987, p. 53) que, no controverso ensaio intitulado «Morte do autor», de 1968, escreve que o leitor «é o espaço onde todas as palavras do texto são inscritas sem que nenhuma se perca [e que] a unidade do texto reside não na sua origem mas no seu destino». Barthes proclama assim que o *nascimento do leitor* só é possível com a *morte do autor*. Convém, antes de mais, sublinhar que esta *morte do autor* se refere à dissociação do autor e da respetiva vida com a obra a que dá o nome e é «proclamada em nome de uma (impossível) autonomia textual» (Cabral, 2002, p. 52). Michel Foucault, em 1969, anunciou a mesma ideia, da mesma forma que os surrealistas nos inícios do século XX, implicitamente é certo, não descartam a função do autor sem atribuírem à linguagem um lugar soberano. Com o objetivo ilusório de subverter o código, através da escrita automática e da escrita coletiva, o surrealismo acabou por contribuir para destituir o autor do seu lugar. Anteriormente também o fizera Mallarmé, quando previu a necessidade de colocar a língua no lugar do autor e, conseqüentemente, devolver ao leitor a sua função.

É que a explicação da obra artística foi durante muito tempo procurada na biografia de quem a produziu, na urgência de se fundir o autor e a obra. Foi o que aconteceu com Baudelaire, Van Gogh ou, para citar um caso português *in extremis*, com o poeta Ângelo de Lima, cujas leituras dos seus textos foram tiranicamente centralizadas no autor, na sua história, nas doenças ou paixões (cf. Melo, 2003).

Embora com raízes na *Poética* de Aristóteles, a autonomia da arte começa a delinear-se no âmbito da filosofia na segunda metade do século XVIII. Começou por se afastar a ideia de que a arte era independente da moral e do prazer, como haviam defendido Platão e Horácio, para surgir a expressão *arte pela arte* que veiculava a ideia romântica de que não era necessário atribuir à obra quaisquer propósitos. Autores como Théophile Gautier, Edgar Allan Poe, Charles Baudelaire e Stéphane Mallarmé afirmaram-se convictos defensores da autonomia da arte, rejeitando abertamente qualquer finalidade moral ou social para a literatura.

Como a nossa reflexão não pretende incidir sobre o autor, não aprofundaremos muito mais esta questão para dar espaço aos estudos sobre o leitor. Repare-se que Roland Barthes, tal como acontece com a sua posição relativamente ao escritor, não reconhece ao leitor a sua experiência histórica, biográfica ou psicológica; portanto, não dá ao leitor o direito de fundir a sua própria identidade com a obra que lê. Na coletânea de ensaios *O Rumor da Língua*, escritos entre 1864 e 1980, Barthes menciona ser o leitor o responsável pelas diferentes maneiras de ler um texto e, conseqüentemente, que tanto o leitor como o autor são produtores do texto:

um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino não pode mais ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse alguém que mantém reunidos em um único campo todos os traços de que é constituído o escrito (Barthes, 1987, p. 53).

O texto surge na sua superfície linguística representando uma série de artifícios expressivos que o destinatário deve atualizar, fazendo uso do seu policódigo literário. Neste processo interativo, a experiência histórico-cultural do recetor não é anulada, mas entendida como fator importante na constituição do objeto estético. Aliás, como afirma Jean-Paul Sartre (1975, p. 55), «la lecture, en effet, semble la synthèse de la perception et de la création; elle pose à la fois l'essentialité du sujet et celle de l'objet».

Esta operação realiza-se de modos bastante diversos, tendo em conta a diversidade de leitores e a possibilidade de leituras diferenciadas. Além disso, a

competência do autor/emissor não é necessariamente a do leitor/destinatário. No entanto, o peso da quota subjetiva na relação de fruição nunca é superior ao controle do autor sobre a reação interpretativa do leitor (Eco, 1989, pp. 69-71). Dada a natureza semiótica das suas estruturas reguladas por determinados códigos, essas leituras não são anuladas pela subjetividade dos leitores, logo acaba por existir um limite à variabilidade de leituras e interpretações.

Mas se de um texto podem dar-se infinitas interpretações, isto não quer dizer que se possam fazer leituras arbitrárias (Eco, 1983, p. 61). Esta característica de «obra aberta» não implica que a irreproduzível singularidade da obra seja alterada. Como destaca Umberto Eco (1989, p. 68), «cada fruição é [...] uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive numa perspectiva original».

Sartre (1975, p. 64) declarou que «la lecture est un rêve libre», transformado num exercício generoso reclamado pelo autor: «la lecture est un pacte de générosité entre l'auteur et le lecteur; chacun fait confiance à l'autre, chacun compte sur l'autre, exige de l'autre autant qu'il exige de lui-même» (Sartre, 1975, p. 70).

Por outras palavras, Umberto Eco (1989, p. 57) menciona que o «texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do seu próprio mecanismo generativo». A existência do leitor é, pois, um preceito que o autor não pode ignorar no processo de produção literária. Inclusivamente, durante esse mesmo processo, o autor prevê um determinado destinatário, um leitor ideal, que nem sempre coincide com o recetor do texto, como se de uma estratégia se tratasse para antever os movimentos interpretativos do leitor.

O leitor ideal, o leitor pretendido ou visado, portanto, nem sempre é o leitor real, mas é o leitor real que irá dar existência ao texto literário. Em desacordo com esta teoria, Wolfgang Iser (1976, p. 70) menciona uma outra função de leitor, o «leitor implícito». Aguiar e Silva (1996, p. 313) explica que esta função não inclui a função de um leitor ficcional ou até historicamente determinado, mas a função de um leitor enquanto descodificador virtual, «indispensável para que a estrutura textual se actualize em concretizações múltiplas e diversas».

A mesma ideia encontra-se em Sartre (1975), na obra *Qu'est-ce que la littérature?*, quando o autor afirma que «l'acte créateur n'est qu'un moment incomplet et abstrait de la production d'une oeuvre; si l'auteur existait seul, il pourrait écrire tant

qu'il voudrait, jamais l'oeuvre comme objet ne verrait le jour», pelo que «l'opération d'écrire implique celle de lire comme son corrélatif dialectique» (Sartre, 1975, p. 55).

Sartre atualiza assim as ideias de Wolfgang Iser, segundo as quais as obras permanecem, mas as interpretações variam, na medida em que cada vez que há leitura, na interação entre texto e sujeito, há atribuição de sentido. No ato de ler, o prazer estético advirá pois da resposta que o sujeito dá ao texto, em função do seu contexto histórico, social e cultural, do preenchimento dos vazios e negações e da atualização das potencialidades inscritas na forma do texto.

A propósito, Sartre (1975, p. 57) refere que «le silence produit par le lecteur est un objet. Et à l'intérieur même de cet objet il y a encore des silences: ce qui l'auteur ne dit pas». O leitor é guiado pelo autor, pelo que, segundo Sartre (ibidem), «la lecture est création dirigée». Um processo de leitura entendido como tal promove a liberdade da atividade criadora, manifestando-se deste modo o fenómeno estético (Sartre, 1975, p. 74).

Importantes são agora estas palavras de Umberto Eco (1989, p. 90):

O autor oferece, em suma, ao fruidor uma obra para acabar: não sabe exactamente de que modo a obra poderá ser terminada, mas sabe que a obra terminada terá sempre, porém, a sua obra, não uma outra, e que no final do diálogo interpretativo ter-se-á concretizado uma forma que é a sua forma, embora organizada de um outro modo que ele não podia prever completamente.

Convém, pois, lembrar com van Dijk (1987, p. 177) que «la estética de la comunicación literaria es una función compleja de [...] estructuras cognitivas y emotivas». Essas propriedades psicológicas dependem, em última instância, de regras, normas, valores e convenções de uma determinada cultura ou sociedade. Logo, as funções estéticas baseiam-se em efeitos comunicativos e em sistemas institucionalizados de normas e valores variáveis (van Dijk, 1987, pp. 183-184).

Também Massaud Moisés (2006, p. 169), em *A criação literária: poesia*, pretendeu identificar a emoção e o pensamento estéticos com o fenómeno poético. No seu entender, a emoção é um estado afetivo e o pensamento é sinónimo de fenómeno cognitivo ou de inteligência: «a rigor, trata-se de pensamento implícito na emoção ou com ela intimamente solidário» (Moisés, 2006, p. 169). Neste sentido, pode inferir-se

que o fenômeno poético pressupõe necessariamente tanto a emoção como o pensamento, dado que se trata de um fenômeno de intelectualização da emoção.

João Mendes (1982), em *Estética Literária*, procura saber o que faz com que determinado texto seja uma obra de arte, analisando reações espontâneas que se percebem perante objetos considerados belos. Mendes começa, pois, por definir emoção estética como o conhecimento gozoso que o belo provoca em nós. Diz este autor (Mendes, 1982, p. 10) que «Estético será, pois, tudo o que diga respeito [...] à beleza sensível e à criação artística» ou ainda «a reflexão [...] sobre beleza e arte». Nesta reflexão reside a emoção estética, que, ainda segundo Mendes, passa pela atuação de três faculdades: a unificação da alma e corpo; o conhecimento de uma ideia; fruição e gozo (Mendes, 1982, p. 25)¹⁴.

Esta fruição estética é comparada à «catarse» aristotélica, segundo o efeito de purificação dos sentimentos provocados pelo contacto com o objeto estético: «o olhar contemplativo onde se acumulam as experiências da vida que uma ideia [...] tem o condão de sugerir [causa] [...] abundância de vida semelhante ao êxtase» (Mendes, 1982, p. 31). Por outras palavras, os objetos belos proporcionam uma reação de síntese, conhecimento e fruição.

Obviamente que, pelos princípios que lhe estão inerentes, a literatura para potenciais recetores infantis não foge às premissas até agora enunciadas. Para se proceder à análise das características literárias dos livros dirigidos para crianças e adolescentes, é preciso recorrer aos princípios estabelecidos pelas ciências da linguagem e pela teoria literária em geral.

Convém, por agora, fazermos um parêntesis nesta reflexão para referir que não cabe neste estudo discutir a aceitabilidade das obras de literatura infantil no cânone literário, pois é nosso entendimento que, independentemente da natureza do seu processo recetivo, a literatura para potenciais recetores infantis ou juvenis se encontra dependente do sistema semiótico que define a própria literatura¹⁵. Quer isto dizer que será por nós considerado literário qualquer texto que seja enquadrador das

¹⁴ Muito resumidamente, eis a explicação do autor para cada uma das faculdades: a primeira tem que ver com o conhecimento do objeto belo e com a ideia que nele vemos através da síntese espiritual, ou seja, com a atividade da memória intelectual e sensível; a segunda diz respeito à experiência realizada pela imagem; por último, esta faculdade é extremamente espiritual e supõe a atividade da vontade e da sensação (cf. Mendes, 1982, p. 25).

¹⁵ Para aprofundar esta questão, cf. Azevedo, 2006a, pp. 25-37; Cerrillo, 2003, pp. 76-77; Hunt, 2003, pp. 23-30; Shavit, 2003, pp. 61-71; e Cella, 1998.

características que têm vindo a ser discutidas neste estudo e que, de acordo com os mais importantes teóricos, autores e investigadores citados, constituem aquilo que define a literatura.

Por conseguinte, o que verdadeiramente distingue a literatura de adultos da literatura para potenciais recetores infantis é o facto de, na literatura infantil, o autor e os destinatários pertencerem a faixas etárias diferentes, sendo que o primeiro terá necessariamente de prever, durante o processo produtivo, as especificidades dos potenciais destinatários (Mesquita, 2002b), ainda que não tenha obrigatoriamente de o fazer para os potenciais recetores/leitores.

Mas, segundo Zohar Shavit (2003, p. 64), «o escritor para crianças é talvez o único a quem se pede que se dirija a um público em particular e ao mesmo tempo que agrade a outro», na medida em que o que se espera desse escritor é que corresponda às necessidades da criança e que seja apreciado pelos adultos. Só que tal exigência é no mínimo contraditória, como afirma a autora (Shavit, 2003, p. 64), já que crianças e adultos possuem gostos diferentes.

Os traços distintivos dos textos literários para crianças encontram-se pois na especificidade da natureza dos recetores, cuja experiência de interação com o texto é bem diversa da de um leitor adulto (Azevedo, 2006a, p. 19). Por essa razão, Mesquita (1999, p. 5) sustenta que convém «definir, com a máxima precisão possível, o lugar que ocupa o receptor infantil [...] para conhecer as necessidades e as categorias receptivas da criança». O «descobrimento do leitor como instância constitutiva do texto artístico» (Mesquita, *ibidem*) torna-se, pois, um fator determinante da estética da receção, dado que deixa de ser entendido como um mero destinatário para passar a participar na elaboração de sentido da obra literária.

Hans Robert Jauss (1986) assinalou um facto interessante. Graças ao seu carácter inicial e à sua totalidade sensorial, a perceção infantil converteu-se na medida ideal da experiência estética: «Lo que el niño reconoce como nuevo, porque lo ve por primera vez, también lo reconoce el adulto, porque está en él como experiencia pasada y puede volverse a recordar» (Jauss, 1986, p. 43). Da leitura de Jauss, podemos inferir que um adulto encontra na literatura de potencial receção infantil um regresso ao passado e à sua própria infância e, neste sentido, é apreciada também como reconhecimento.

Uma vez que a literatura e a arte em geral são o «instrumento mágico de exploração e recriação de mundos novos» (Mendes, 1982, p. 56), a «apreciação da beleza está dependente da preparação subjectiva do apreciador» (Mendes, *idem*, p. 44). Também Posner (1987, p. 132) defende que o «código del texto es [...] inaccesible y la información estética del texto permanece velada en el caso de un receptor que no tenga suficiente conocimiento de los sistemas de signos socioculturales apropiados». Como Posner adianta (*ibidem*), o código estético difere dos outros sistemas de signos, uma vez que «no existe independientemente del vehículo sígnico que lo manifiesta, sino que se constituye solamente en el proceso de recepción».

Daqui podemos inferir que a preparação do recetor para a apreciação do objeto estético deverá tornar-se num dos objetivos prementes dos professores de qualquer nível de ensino que trabalham o texto literário na sala de aula, embora a situação seja ainda mais importante nos primeiros anos de escolaridade, dado que a criança reúne as condições necessárias para tal. A voluntariedade da compreensão estética terá de ser promovida nos ambientes educativos desde cedo para que o texto poético possa vir a ser apreciado e fruído como obra de arte.

A propósito, concordamos com Neitzel e Duarte (2006, p. 2), que referem a poesia como o género literário que melhor justifica a conceção de literatura como arte, dado que se ocupa em provocar no leitor sentimentos, perceções e sensações, além de ser produzida, não com o intuito de informar, mas de educar os sentidos, promovendo a sensibilidade do sujeito. Também Carmen Barrientos (1999) sublinha o facto de que um bom poema educa artisticamente, molda o carácter, desenvolve a criatividade e estimula a busca do conhecimento.

Se, como adianta Culler (1999, p. 39), «uma obra literária é um objecto estético porque, com outras funções comunicativas inicialmente postas em parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo», mais do que qualquer outro género literário, o poema dirige-se ao «the right reader» (termo de Cohen, 1973, p. 216), prevendo a inteligência poética e, sob uma forma mais natural, a capacidade de resposta emocional ao texto.

O poema tem pois prevista a interpretação do leitor através dos seus próprios mecanismos de geração de sentido, implicando um «leitor modelo» enquanto «leitor

cooperativo» (cf. Eco, 1983, p. 53-59)¹⁶. Esta linha de análise, no entender de Colomer (1998, p. 83), foi um importante avanço com consequências imediatas na literatura para a infância, que, a partir dos anos 80, começa a repensar a forma sobre a qual o texto constrói o seu leitor implícito. A autora (Colomer, 1998, p. 138) destaca o fenómeno do «duplo destinatário» nas obras de literatura infantil. Como não se dirigem mais, no seu entender, exclusivamente aos leitores infantis, os autores adquiriram uma certa liberdade para manipular os modelos existentes e criar outros, dando lugar à produção de textos ambivalentes.

Cervera Borrás (1997, pp. 35-36) chama a nossa atenção para o facto de o leitor adulto comum selecionar as suas leituras de acordo com o tema, o assunto ou o conteúdo independentemente do estilo do autor ou de outras estruturas de carácter literário, ou seja, existe um conhecimento prévio do livro escolhido, quanto mais não seja pela sugestão de um amigo, pelas características da coleção a que pertence, a leitura de uma crítica, etc. Já as crianças possuem razões bem mais limitadas na escolha de uma leitura e a que prevalece é quase sempre a escolha pelo tema.

A propósito deste ponto, cumpre ainda sublinhar a distinção de Cervera Borrás (1997, p. 28) entre recetor e destinatário: «el niño ha de ser más receptor que destinatário de la literatura infantil [ou seja] aceptador», uma vez que uma boa parte da literatura que as crianças herdaram (contos, fábulas, adivinhas, etc.) não foi para elas produzida, como é o caso das diversas composições de tradição oral.

Ora, se a competência literária, que será estudada no próximo subcapítulo, implica a existência de uma função recetiva e outra produtiva, prevê-se, pois, que o jovem recetor compreenda um determinado texto que não foi por ele produzido, enquanto, no que diz respeito à produção, dificilmente o jovem leitor poderá produzir um texto com valores e qualidade literária semelhantes ao texto lido (Cervera Borrás, 1997, p. 34).

Como fez notar Zohar Shavit (2003, p. 66), no âmbito da literatura para a infância, existem dois tipos de modelo-leitor diferenciados: a criança e o adulto, sendo que este último é quem constitui o filtro, escolhe e promove o texto. Regina Zilberman (2003, p. 52), sob uma perspectiva mais extremista, destaca a unilateralidade do processo (de criação, de edição e de distribuição) na superioridade e presença efetiva do adulto,

¹⁶ Sobre a teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco, cf. Azevedo, 1995.

que começará na fase de produção do próprio texto (autores, editores, ilustradores) e culminará na seleção de textos para as aulas ou atividades em bibliotecas, que é feita também pelos leitores adultos entendidos como mediadores (professores, animadores, educadores).¹⁷

Além disso, é o adulto que vai ajudar a criança a interagir com o texto e a construir os seus significados. Não obstante, como destaca Cervera Borrás (1997, p. 39), a função de um adulto enquanto mediador tem as suas limitações. Se, por um lado, a criança necessita de orientação e informação para as suas primeiras leituras, pois se assim não fosse nem saberia o que era a leitura ou a literatura, à medida que vai crescendo deve ser-lhe reconhecida autonomia leitora e o mais certo é que, em alguns casos, surjam as primeiras discrepâncias entre os gostos dos jovens leitores e os critérios dos críticos literários.

Concordamos, no entanto, com Sánchez Corral (1995, p. 94), quando diz que a adequação da literatura aos interesses psicológicos, cognitivos e sociais da criança não pode sacrificar as circunstâncias pragmáticas e textuais do texto literário. Tal como na literatura para adultos, devem rejeitar-se as concessões por parte do autor, sob pena de se perder a superioridade do efeito estético e a índole universal e generalista da obra literária.

No caso concreto da poesia, Glenna Sloan (2001) publicou um artigo que intitulou «But is it poetry?», em que, face à proliferação de obras editadas de poesia para potenciais recetores infantis, questiona se em todas elas existe poesia genuína e quais os critérios que a definem. Receando que os professores não tenham em atenção esses mesmos critérios e acabem por privar os seus alunos do contacto com a verdadeira poesia, Sloan identifica várias características deste género, que incluem algumas das presentes em composições com origem na literatura tradicional oral. A autora (Sloan, 2001, p. 50) apresenta então a sua própria definição de poesia: «a true poem, whatever its form, ought to express a keen, an incisive sight, one that is fresh and memorable, astonishing the reader with its rightness», sublinhando, no entanto, a necessidade de, nos primeiros anos de escolaridade, o objetivo dos professores ser a promoção e a motivação para a poesia.

¹⁷ Sobre as funções do adulto mediador, cf. Cerrillo, 2006, Cervera Borrás, 1991, e Bastos, 1992.

Ora, se o texto literário não for convenientemente explorado pelos professores com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de atividades e experiências leitoras que permitam ao pequeno leitor a fruição estética, as consequências são inevitáveis de acordo com Fernando Azevedo (2003, p. 130): «a forte dificuldade de o leitor aceder na leitura, de adquirir a iniciativa para as suas próprias seleções textuais e de manifestar em relação a ela esse prazer». Seguindo esta linha de pensamento, Balça e Costa (2000) identificam um outro papel da escola e do professor, o formativo, quando promovem o contacto dos jovens leitores com obras e autores que lhes permitam o desenvolvimento de mestrias variadas e integradoras, transpondo desta forma a leitura daqueles textos que normalmente são das suas próprias preferências.

Segundo Rossi (1999, p. 34), o que mais favorece o desenvolvimento estético é a exposição, a frequência à arte. O simples contacto com a literatura quotidianamente, de forma fruitiva, cria oportunidades ao educando para o desenvolvimento de muitas competências e habilidades. Mas, como já vimos, a literatura para crianças, enquanto objeto estético, exige igualmente uma postura ativa por parte do leitor, na reconstrução da ou das interpretações que se impõem. A relação entre o leitor e o texto é essencial para que se compreenda a leitura estética, portanto, parafraseando Colomer (1998, p. 112), o que o leitor acrescenta ao texto é igualmente importante.

Ao distanciar-se da linguagem usual, a linguagem literária, seja ela para crianças ou para adultos, desautomatiza-se e provoca aquilo que, nas palavras de Aristóteles, se entende por estranhamento¹⁸, constituindo-se como um «objecto semiótico com uma natureza primordialmente estética» (Azevedo, 2006a, p. 27).

Aristóteles considerava o processo de estranhamento conatural ao discurso poético. Assim, defende na *Poética* que a elocução, sem deixar de ser clara, não deve ser pedestre, devendo antes ser nobre e afastada do uso comum: «é elevada a poesia que usa vocábulos peregrinos e se afasta da linguagem vulgar» (Aristóteles, 2008, p. 136). Neste sentido, Aristóteles sugere a linguagem enigmática na promoção de belos versos

¹⁸ A título de exemplo, recorremos ao texto «Dupla carta de amor», de António Torrado (2005, pp. 33-43). A dada altura, a personagem principal refere que, na direção da casa à escola, prefere seguir um caminho em relação a outro, porque é mais saboroso. Esta alusão a saboroso quebra com o uso comum que damos à palavra, sempre para referir algo que se pode saborear com o paladar. Ora, um caminho não se pode saborear, provocando o tal *estranhamento* de que falava Aristóteles. No entanto, os adjetivos que poderiam semanticamente caber naquela descrição não eram suficientemente ricos para incluir os significados inerentes a «saboroso».

através do recurso à metáfora, ao inventado e ao alterado¹⁹, em detrimento das palavras de uso corrente.

Tanto a teoria como a crítica literária contemporânea retomam a concepção da linguagem literária enquanto desvio do uso, concepção germinada na *Poética* e presente também na *Epístola aos Pisões* de Horácio (1992), já aqui por nós referenciada como *Arte Poética*. Este desvio daquilo que é o uso quotidiano da linguagem coloca o destinatário, ou leitor, perante surpreendentes relações entre palavras, que correspondem aos ornatos e ao carácter inusitado dos vocábulos.

Nos séculos posteriores, a concepção de estranhamento foi variando consoante as correntes literárias, ora intensificando-se ora atenuando-se, não só em função das periodizações bem como dos próprios géneros literários. No género lírico, que aqui nos interessa particularmente, o estranhamento constitui-se mediante este «processo de revitalização, potenciação e transformação semântico-formais imposto à linguagem usual» (Silva, 1996, p. 46).

Jean Cohen (1973, p. 141) afirma em *Structure du langage poétique* que a «poesia não fala uma linguagem literal» e que o «poeta nunca diz o que quer dizer directamente», porque se o fizesse estaria a privar a «linguagem poética da sua significação verdadeira».

Este é então o entendimento de Chklovski (1999), apresentado no ensaio «A arte como processo», datado de 1917. Este texto, incluído posteriormente por Tzvetan Todorov na antologia de textos dos formalistas russos, preconiza o carácter estranho e surpreendente de que se reveste o discurso poético, sujeito a um processo de deformação que o liberta da tendência para a automatização. Segundo Viktor Chklovski (1999, pp. 81-82), o texto poético solicita que a percepção do leitor se fixe nele mesmo: «o processo da arte é o processo da singularização dos objectos e o processo que consiste em obscurecer a forma, em aumentar a dificuldade e a duração da percepção».

Se toda a mensagem postula uma competência gramatical por parte do destinatário, no caso do texto poético exige também da sua parte a capacidade de aceitar as significações implícitas e de as atualizar ao nível do conteúdo. Eco (1983, p. 54)

¹⁹ «A metáfora consiste no transportar para uma coisa o nome de outra, ou do género para a espécie, ou da espécie para o género, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia [...] ‘Inventado’ é o nome que ninguém usa, mas que o próprio poeta forjou [...] Alterado é o vocábulo, do qual uma parte é mantida e outra transformada» (Aristóteles, 2008, pp.134-5). Sobre a metáfora, consultar Moisés, 2004, pp. 281-304.

refere-se aos elementos «não-ditos» como aqueles que não estão manifestos na superfície e que requerem «movimentos cooperativos activos e conscientes por parte do leitor». A função desautomizadora de um texto poético baseia-se nesses elementos não pré-codificados e são eles que atualizam as capacidades leitoras do recetor.

O texto poético pretende pois deixar ao leitor a iniciativa interpretativa ou, nas palavras de Umberto Eco (1983, p. 55), o «texto é uma máquina preguiçosa [que] quer que alguém o ajude a funcionar». Além de exigir do leitor a sua capacidade comunicativa, também se torna condição indispensável à sua leitura a própria potencialidade significativa, tanto do conteúdo como da forma. Entendida como uma comunicação de tipo diferido (cf. Silva, 1996, p. 197), em que existe inevitavelmente um lapso temporal entre o emissor e o recetor, a comunicação literária não prevê a troca de papéis entre ambos, pelo que o leitor apenas pode contar com a sua experiência de vida e os seus conhecimentos linguístico-literários para a necessária atualização textual. Também Isabel Alarcão (1991, p. 60) entende a compreensão da leitura como uma atividade que envolve a «identificação, organização e integração do novo [,] trazido pelo texto [,] no dado, já possuído pelo leitor».

Recuperemos a noção de Eco (1983, p. 58) de estratégia textual para compreendermos que o poeta deve prever um «Leitor-Modelo capaz de cooperar na atualização textual como ele, o autor, pensava, e de mover interpretativamente tal como ele se moveu generativamente». Afinal, o texto «não é mais do que a estratégia que constitui o universo das suas interpretações – se não legítimas, pelo menos legitimáveis» (Eco, 1983, p. 63). Prever o leitor-modelo implicará, pois, «conduzir o texto de forma a construí-lo» (Eco, *idem*, p. 59).

Compreende-se pois que são já vários os pesquisadores que defendem a necessidade de os educadores selecionarem com especial cuidado os textos a trabalhar com os seus alunos. Na obra *The Child as Critic: Teaching Literature in Elementary and Middle Schools* (1991), Sloan reflete sobre a capacidade crítica que deve ser reconhecida à criança desde os primeiros anos de escolaridade e as consequências dessa percepção. O material escolhido deverá, no mínimo, corresponder à sua faixa etária, à experiência de vida, aos seus gostos e preocupações, e ultrapassar as suas expectativas enquanto leitores. Como refere Fernando Azevedo (2007, p. xiii), «para além da necessidade de [os textos que utilizamos em sala de aula] serem pessoalmente

relevantes, é igualmente importante que eles sejam semanticamente significativos», sob pena de o jovem leitor não se sentir seduzido e motivado pelos mesmos. Numa fase crucial da vida para a promoção do gosto pela leitura, a criança tem necessariamente de estar em contacto com textos «semanticamente ricos [que] apelam, pelos seus espaços em branco e elementos não ditos, explicitamente à cooperação interpretativa dos seus leitores» (Azevedo, 2007, p. xiii).

O aparecimento da noção de competência literária ajudou, sem dúvida, a estabelecer os principais objetivos da educação literária no que diz respeito à formação de um leitor competente (cf. Colomer, 1995, pp. 8-22; Colomer, 1998, p. 107). Mas esta capacidade humana, que possibilita a produção e a receção das estruturas poéticas, não é inata, sendo, portanto, o texto que seleciona o seu leitor através de fatores tão variados como os históricos, os sociais e/ou os estéticos. A reflexão sobre o leitor tornou-se, pois, uma consequência necessária das ciências literárias: o significado do texto passou a ser entendido como uma construção negociada entre o autor e o leitor, pelo que se entende que a mensagem não se transmite mas constrói-se (Bajtin & Medvedev, 1985).

Como ressalta Manguel (1998, p. 182), o «mundo que o texto é, devora o leitor que é uma letra no texto do mundo». Esta «metáfora circular», no entender do autor, representa a reciprocidade na relação texto/leitor. Se, por um lado, os espaços vazios do texto são lidos e recriados em função da experiência de vida do leitor, por outro lado, depois da leitura, texto e leitor nunca mais serão os mesmos. Por conseguinte, um bom texto literário exigirá sempre do leitor uma interação permanente.

A importância da seleção de textos de qualidade literária nos primeiros níveis de aprendizagem, cujos fundamentos serão abordados com mais rigor à frente neste estudo, é incontornável sob o ponto de vista da receção. Segundo Azevedo (2006a, p. 36), o «texto literário de qualidade é aquele que, graças a uma organização complexa e intensa da linguagem, mantém incessantes potencialidades subversivas face aos códigos, assegurando aos seus receptores a possibilidade de aí encontrarem, a cada nova leitura, novos espaços para a aventura hermenêutica».

São esses textos com relevante valor estético que proporcionam desde tenra idade o contacto da criança com espaços em branco até à sua formação como leitor competente, autónomo, crítico e seletivo, objetivos da prática da leitura e agora também propósitos do Plano Nacional de Leitura. O desenvolvimento do grau de literacia no

nosso país passa obrigatoriamente por esta consciencialização por parte de todos, pelo que se torna necessário e urgente desenvolver estratégias específicas para entender e fazer do jovem leitor o principal ator do processo de leitura.

Repare-se que a literacia «é vista como um processo que [...] se encontra em permanente construção sujeita a uma actualização continuada» (Pinto, 2002, p. 95), atualização essa que é feita em função das mudanças e exigências sociais. No caso português, que é a realidade de vários outros países pertencentes à União Europeia, saber ler já não é mais a capacidade de juntar signos convencionais, mas a capacidade de compreender o que se lê.

Neste sentido, o livro literário, não tendo objetivos didáticos, educa artisticamente, estimula a sensibilidade e a criatividade, ajudando a formar no jovem leitor o gosto pela arte. Uma das suas funções mais importantes é, pois, a de criação do leitor para a apreciação do sensível. Abordar a literatura como objeto estético, tal como é entendida por Eco (2003), em contexto de sala de aula ou noutros ambientes educativos, exige um esforço por parte do educador e do educando que passa pela forma como é apreciada e fruída a obra de arte.

Maén Puerta de Pérez (2000, p. 166), evocando Roseblatt, refere a existência de duas posturas durante a leitura: a eferente e a estética. Se na primeira o leitor seleciona aqueles elementos do discurso que lhe permitem obter resposta para as ações propostas, na postura estética o leitor realiza a leitura centrando o seu interesse no deleitamento textual, na linguagem que lhe permite a comunicação artística com o livro.

Mas, na nossa realidade escolar, a postura eferente é a que prevalece, quando, por exemplo, é pedido às crianças que após a leitura de um texto apenas respondam a perguntas de compreensão e resolvam exercícios gramaticais. Serão, pois, poucos os professores/educadores que ultrapassam as extensas exigências programáticas em prol da promoção de uma postura estética junto dos seus alunos. A correspondência existente entre a leitura e a aprendizagem da escolaridade elementar é, nos dias de hoje, extremamente redutora, na medida em que, como já afirmámos, o desempenho que se espera do leitor ultrapassa em muito o saber descodificar²⁰.

²⁰ Kenneth Goodman (1990, pp. 11-22) apresenta várias estratégias de leitura que ilustram o tipo de trabalho que se pretende, como a seleção da informação lida, as predições ou antecipações, a inferência para completar informação e a confirmação, para as quais o docente fará perguntas de leitura crítica, perguntas de apreciação, perguntas de antecipação ou predição.

Ora, a sensibilidade estética tem de ser trabalhada em contexto formal, sob a responsabilidade do professor, sob pena de a leitura em pouco ou nada contribuir para a formação de um leitor crítico, seletivo e autónomo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do futuro cidadão. Este trabalho de aprendizagem entre a experiência estética, a afetividade e a criatividade deve ser iniciado junto das crianças desde cedo, pelo que a seleção dos textos e das atividades de leitura são fundamentais nesse processo. A este propósito, Navas (1988) defende que o docente tem de ser «se-lector» do material que vai proporcionar aos seus alunos para que possa «trabalhar produtivamente o texto, aproximar-se da análise do discurso literário e desfrutar de interpretações enquanto leitor» (Puerta de Pérez, 2000, p. 168).

Só atendendo a esta premissa as escolas podem formar leitores competentes, autónomos e proficientes, leitores que são independentes nas suas escolhas, que interagem com o texto, que promovem a intertextualidade e são capazes de, a partir de qualquer tipo de texto, compreender, questionar, interpretar e predizer. Portanto, «exige-se uma aprendizagem continuada e é melhor leitor aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para a vida» (Sardinha, 2007, p. 2).

A relação estética que o leitor estabelece com o texto é feita através da análise da linguagem e das estratégias discursivo-textuais e passa pela capacidade produtora de múltiplos significados. Neste contexto, podemos afirmar que a poesia reúne, entre os demais géneros literários, os aspetos anteriormente mencionados, e mais alguns, promovendo, facilitando e estimulando a receção estética e o esplendor literário.

Citamos pois Azevedo (2006a, p. 34), que, a propósito das manifestações literárias de tradição oral enquanto intertextos fundamentais na constituição de um cânone literário, apresenta algumas das potencialidades do género poético: «[na poesia, a palavra,] libertada da rotinização das experiências semióticas, geradoras da estereotipia e do lugar-comum, [...] readquire a sua força ilocutiva e a capacidade perlocutiva [...] [retomando] a sua essência multívoca [e] tornando-se capaz de permitir ao seu utilizador reconhecê-la como corpo vivo, manuseável na sua multimodalidade afectiva e expressiva»²¹. São estas características que promovem a fruição estética da palavra e do texto, proporcionando à criança o encontro com o valor afetivo dos versos, dos ritmos e das melodias e a descoberta do prazer que advém da cooperação

²¹ Sobre o intertexto, cf. ainda Azevedo, 2004, pp. 13-17.

interpretativa e da interação entre forma e conteúdo. A propósito, veja-se o que dizem Cullinan, Scala e Schroder (1995, p. 3):

Poetry urges all of us to use higher-level thinking skills because it always suggests there's more than meets the eye – there are subtle meanings if we will seek them out. Poetry leads us to create mental images; it teaches us to imagine [...] [and] to envision a world we cannot see but one that we can visualize in our mind's eye. It helps us to imagine a world we would like to live in that is better than the one we do live in.

São inúmeras as vantagens na utilização da poesia em sala de aula (cf. Cullinan et al., 1995, pp. 4-5): desde a promoção do desenvolvimento da memória, expansão do vocabulário, organização do pensamento, estímulo ao poder de concentração, amadurecimento das capacidades críticas e consequente promoção do hábito de reflexão, passando por questões de correção dos defeitos de articulação e entoação, controlo do ritmo respiratório ou desenvolvimento da eloquência oral e fluência na leitura, pela descoberta do valor afetivo e expressivo das rimas e dos ritmos, expansão da imaginação e criatividade, desenvolvimento afetivo na partilha do eu com os outros, culminando no desenvolvimento da competência literária a par da solidificação da competência linguística. Além de todos estes aspetos, sublinhe-se que a poesia é «especially appropriate for language learning [...] because it contains language in its most beautiful forms» (Cullinan et al., 1995, p. 3).

Resumindo, como sublinha Jean (1995, p. 14), numa escola em que se trabalha com a poesia aprende-se que «a linguagem se conquista, que a memória se cultiva e que a criança e o adolescente [...] aprendem a concentrar-se na sua intimidade e a abrir-se aos outros na e através de uma linguagem que tanto oculta [...] como [...] revela». Deste modo, este género literário contribui para a expressão dos mundos interiores e afetivos, favorecendo o poder criador da criança, que não se limita a ser leitora mas também produtora de sentido. Ao brincar com a linguagem, desenvolvendo a sua sensibilidade estética, a criança descobre o mundo e descobre-se a si mesma.

Por conseguinte, ao acionar diversos elementos produtores de sentido, a poesia exige uma determinada atitude de leitura. A mancha gráfica, a versificação, o ritmo, a melodia e a rima, associados a uma linguagem motivada, redundante e de estranheza,

promovem a literacia: «poetry helps children to learn language, to learn about the language and to learn through language» (Cullinan, et al., 1995, p. 4).

A pluralidade de leituras na transformação do real, associada ao carácter transgressivo do texto poético, vai provocar o estranhamento, que, por sua vez, faz submergir a deleitação estética. Através do lúdico, a criança aprende a libertar a linguagem e os limites da língua, metamorfoseando as palavras e as coisas e reinventando o homem e o mundo.

As associações poéticas apresentam à criança uma via criativa e original que afastam as palavras das suas aceções usuais presentes no discurso meramente comunicativo. Esta capacidade cativa os mais novos que desde tenra idade procuram a fruição e a sua expressão através de jogos vocálicos e, de uma forma natural e espontânea, conquistam a múltipla finalidade da linguagem.

Na literatura de receção infantil, as leituras múltiplas, de fruição estética com a palavra e de criatividade linguística, provêm, segundo Gianni Rodari (1993), da literatura de vanguarda. Conforme comunicação apresentada num Congresso Internacional sobre Literatura Infantil (cf. Melo & Azevedo, 2007), os poemas da literatura de vanguarda constituem um bom exemplo do que temos vindo a referir neste subcapítulo. Ao renovarem a linguagem poética, estes poemas, pelas suas características e especificidades, transmitem aquilo que Pedro Cerrillo (2003, p. 74) chamou «mensaje estético verbal».

Por conseguinte, o seu aproveitamento nas salas de aula tem como objetivo promover nas crianças o gosto pela poesia, uma vez que proporciona o contacto com uma variedade de formas poéticas que satisfazem as suas necessidades imaginativas, através do reencontro com os tão apreciados jogos da linguagem, com os enigmas e as enumerações extravagantes, com a excentricidade das palavras que conduzem à reinvenção verbal, ou ainda através da surpreendente cumplicidade com o *nonsense*.

É que a poesia, disse-o Cohen (1973, p. 210), «só destrói para reconstruir», pelo que o absurdo no poema não é gratuito, tal como não são gratuitos todos os processos de desvio presentes nos poemas. Desta forma, «Crianças e poetas chegam, com frequência, às invenções lexicais, às rupturas gramaticais, à textura musical dos seus discursos» (Mesquita, 1999, p. 9), ou, em poucas palavras, arriscamos dizer que ambos *cedem a iniciativa às palavras* (Mallarmé, 1945, p. 366).

Ora, já vimos que o desautomatismo da linguagem pressupõe a ideia de um leitor-construtor, um leitor que participa na elaboração do sentido. A poesia de vanguarda torna-se, pois, um desafio para os pequenos leitores, que são convidados a reinventar a realidade e a redescobrir as potencialidades da sua língua através de textos que permitem a negociação com o significado durante o processo interpretativo, ajudando desta forma a promover a formação da identidade do futuro adulto.

A vanguarda literária, enquanto «fenómeno de linguagem» (expressão de Melo e Castro, 1987, p. 15), possibilita uma experiência estética infantil que estimula o preenchimento de espaços vazios, já que a criança é um recetor adâmico, não contaminado por determinadas formas rotinizadas de observar e de interpretar. Por conseguinte, os textos de vanguarda prefiguram uma leitura construída e produtiva assente, muitas vezes, na atividade lúdica visível no plano da linguagem, caracterizando-se, pois, pelo «extrañamiento», que, segundo Cerrillo (2003, p. 74), constitui o «procedimiento estilístico que permite al escritor usar las palabras más allá del significado com que sustituyen la realidad designada».

Este tipo de leitura produtiva, ao fomentar a experiência estética, anuncia-se como modelo para uma escrita criativa. Como refere Fred Sedgwick (2000, p. xix), «Free verse – where children can write without any sense of structure – actually imprisons them [...] If, in contrast, we give them a prison, a structure, the writing has new intensity». Ao ter como modelo uma determinada estrutura, neste caso as estruturas da poesia vanguardista, as crianças são compelidas a procurar palavras e sons, seleccionando uns e rejeitando outros, fazendo sempre novas descobertas rítmicas e rítmicas, tornando-se por conseguinte «poets in action» (Parr & Campell, 2006, p. 39).

Em contacto com modelos literários legítimos, as crianças ganham confiança e capacidades para escrever textos mais arrojados e interessantes (cf. Oczkus, Baura, Murray & Berry, 2006, pp. 475-476). Alguns poemas de Fernando Pessoa, como o “Poema Pial”, “Canções para acordar meninos” ou “Havia um menino”, incluídos no livro *O meu primeiro Fernando Pessoa*, organizado por Manuela Júdice (2006) e com ilustrações de Pedro Proença, podem tornar-se exemplos para a experimentação infantil: através da enumeração de elementos cruzada com a repetição, certas vezes caótica, ou do som e do ritmo das palavras que se atropelam nas rimas, o *nonsense* surge nos seus versos com uma exequível simplicidade.

Poema PIAL

*Pia número UM,
Para quem mexe as orelhas em jejum.*

*Pia número DOIS,
Para quem bebe bifés de bois.*

*Pia número TRÊS,
Para quem espirra só meia vez.*

*Pia número QUATRO,
Para quem manda as ventas ao teatro.*

*Pia número CINCO,
Para quem come a chave do trinco.*

*Pia número SEIS,
Para quem se penteia com bolos-reis.*

*Pia número SETE,
Para quem canta até que o telhado se derrete.*

*Pia número OITO,
Para quem parte nozes quando é afoito.*

*Pia número NOVE,
Para quem se parece com uma couve.*

*Pia número DEZ,
Para quem cola selos nas unhas dos pés.*

*E, como as mãos já não estão frias,
Tampas nas pias!*

(Pessoa, em Júdice, 2006, s.p.)

A estrutura aparentemente simples do «Poema PIAL» faz dele um modelo de escrita que permite às crianças o treino com as rimas. A partir de «pia», com duplo sentido (do verbo piar ou referindo-se ao recipiente), Pessoa constrói um tipo de lengalenga recorrendo aos números, de «Um» a «Sete», para, muito ao jeito infantil, brincar com as palavras e com as realidades que elas nomeiam. Os significantes surgem no verso sob o imperativo de esquemas rimáticos (UM / jejum; DOIS / bois; CINCO / trinco; SEIS / bolos-reis), fazendo aparecer estranhas

coincidências de significados (orelhas em jejum; espirra só meia vez; come a chave do trinco; penteia com bolos-reis). Nos oito dísticos, o primeiro verso é repetido alterando só o número da pia, com a exceção do primeiro, que faz uma introdução («Toda a gente que tem as mãos frias // Deve metê-las dentro das pias»). A partir daqui, a estrutura repetitiva de «Pia número...» alterna com «Para quem...» no segundo verso de cada estrofe. O *nonsense* surpreende no encontro dos vocábulos, que são selecionados em função da rima, mantendo-se porém intacta a estrutura sintática dos versos.

Rodrigues (s.d., p. 10), a propósito do «Poema pial», escreveu: «se, por um lado, permite-se usar de contradições, que nos obrigam a repensar as nossas perspectivas do mundo e, assim, provocam o riso, por outro lado, fomenta precisamente o uso, o aprimoramento, [...] a manutenção [...] [da] liberdade de pensamento e de desconstrução do real». Neste sentido, este poema, como de resto outros de Pessoa e de outros modernistas, constituem modelos legítimos para experimentação da escrita poética.

Numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo, por exemplo, o professor poderia solicitar aos alunos que substituíssem «pia» por outro objeto/recipiente (lavatório, banca, balde, bacia, etc.) e que construíssem um texto semelhante, optando por associações com humor, com o objetivo de libertar as palavras do uso do dia a dia.

Fernando Azevedo (2002, p. 322), no seu estudo intitulado *Texto Literário e Ensino da Língua*, reflete sobre «o papel emancipador concedido aos usos estéticos da linguagem» na promoção de atividades de motivação da leitura e da escrita para a aprendizagem da língua. Este papel emancipador é, segundo Azevedo (2002), «ostensivamente visível» na escrita poética de Mário Cesariny, um dos maiores vultos surrealistas do panorama português. Na verdade, a escrita surrealista permite «a criação de situações capazes de assegurarem um eventual desbloqueio da capacidade de o aluno protagonizar uma palavra autónoma e criativa» (Azevedo, 2002, p. 313), na medida em que a sua linguagem se traduziu numa escrita criadora e inovadora, capaz de «surpreender e de deslumbrar os seus utilizadores» (idem, p. 326).

Também José António Gomes (2003, p. 23) lembra que Cesariny é autor de trava-línguas modernos, muito próximos das rimas infantis de tradição popular. O carácter subversivo dos seus textos, com permanente recurso ao *nonsense*, torna-o um

autor de todas as idades. A interpretação das suas composições constitui um terreno muito fértil para desenvolver a criatividade e a imaginação, já que a linguagem reinventada deixa de ser percebida como puramente utilitária para se tornar instrumento de revelação ou de descoberta de uma nova realidade.

Defendemos pois que a literatura na sala de aula deve ter a capacidade de proporcionar às crianças, desde os primeiros anos, o contacto com o carácter emancipador da linguagem, bem como a promoção da diversidade interpretativa. Através do método Hypothesis – Experiment – Instruction, desenvolvido por Knapp (2002) para colmatar as deficiências pedagógicas no ensino da poesia, os jovens leitores são convidados a exteriorizar as suas opiniões e, ao mesmo tempo, a aceitar a pluralidade de interpretações e de leituras, numa prática conversacional que se pretende circular (cf. Knapp, 2002, pp. 718-729).

As vantagens na utilização da poesia de vanguarda na sala de aula passam também pelo manuseamento do conceito que Massaud Moisés (2006, p. 162) definiu como «espacialização do fenómeno poético». O grafismo, o ideograma ou o poema figurado comunicam através de um ponto de vista espacial, quando a «visualização do poema predomina sobre o sentido ou conteúdo» (Moisés, 2006, p. 163). Como explica o teórico brasileiro, este tipo de texto direccionado ao olhar funciona mais como um objeto estético, já que «o fundo é a forma [e] o objeto estético despe-se de significações para ser [...] tecido significante».

As incursões de Alexandre O'Neill pela poesia experimental, com «Pulga» e «Divertimento com sinais gráficos» (O'Neill, 2001, pp. 238 e 101, respetivamente), potenciam os vocábulos da língua e a sua exígua disposição textual ao associar e cruzar o código imagético com o linguístico. Estes dois exemplos ilustram bem a ideia de que a poesia pode definir-se também como descrição (cf. Moisés, 2006, p. 162). É que, como sublinhou E. M. de Melo e Castro (1987, p. 68), a imagem surrealista, como de resto a da poesia experimental, «pode ter ou não referente imediato, [...] pode ser distorcida ou contraditória mas [...] não é capaz de abandonar o carácter descritivo do discurso». Essa capacidade de tornar a escrita substantiva e, por conseguinte, autónoma só viria a ser realizada pela Poesia Experimental na década de 60.

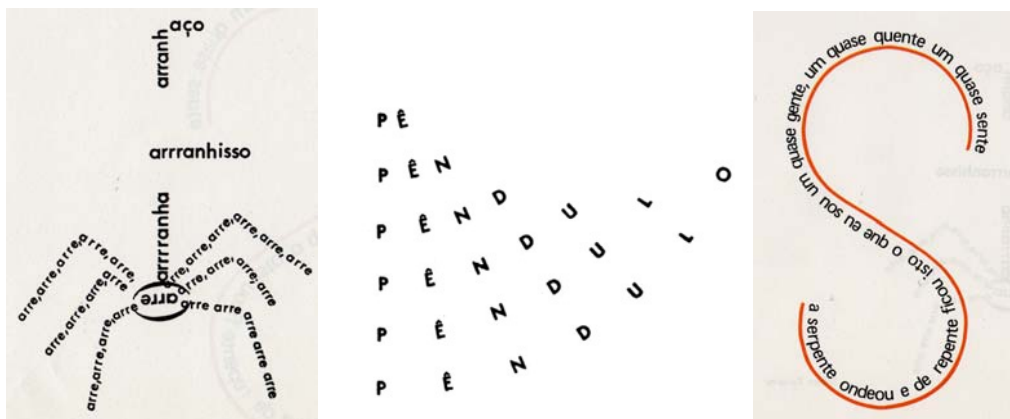


Figura 1 Exemplos da poesia experimental portuguesa: «Aranhiço», de Salete Tavares; «Ideograma», de E. M. Melo e Castro; e «S» de Mário Castrim.

Nos processos inventivos da escrita poética experimental, temos o exemplo dos anagramas e dos paragramas, dos acrósticos, dos labirintos ou das próprias onomatopeias, que, ao abrangerem uma série de fenómenos gráficos e fónicos, tornam o texto escrita e ao mesmo tempo leitura. Valorizando cada letra que constitui um anagrama, por exemplo, pela relação que existe entre o que a palavra expressa e o que se reflete na própria expressão do texto, transforma-se a escrita num labirinto de chaves de leitura, na medida em que, ao atuarem como «objectos autónomos» (Marques & Melo e Castro, 1973, p. 14), as palavras adquirem «uma projecção no espaço da página abrindo-se num esforço que as esvazia de todos os prévios significados e significações» (Melo e Castro, 1981, p. 128). Por conseguinte, no entender de Parr e Campell (2006, p. 41), esta é uma poesia para ser vista e sentida, já que o significado se estende além das palavras.

Parafraseando Umberto Eco (1989, p. 299), para haver mensagem estética, não basta que se verifique ambiguidade a nível do conteúdo do poema, mas que se produzam alterações na ordem da expressão. O leitor, enquanto se apercebe das mudanças no sistema semântico, é obrigado a observar e refletir sobre a entidade física, a forma da expressão, para, no cruzamento do conteúdo e da expressão, compreender o verdadeiro significado do texto.

Na cumplicidade entre o real e o irreal, significado e significante deixam de estar definidos para que possam ser experimentados num todo que se apresenta ao leitor como uma *Obra Aberta* (Eco, 1989). A mensagem estética torna-se auto-reflexiva e esta atomização da linguagem na poesia, através das associações sonoras que se resolvem

em novas ideias e imagens verbais, eleva a palavra a um plano de multivalência significativa, que muito atrai os jovens leitores.

2.3. Linguagem Poética e Competência Literária

Poetry is essential to the development of genuine literacy.

Glenna Sloan, 1991, p. 98.

Sendo um dos principais objetivos deste estudo mostrar como a leitura e o contacto com a poesia promovem o desenvolvimento da competência literária, daremos neste subcapítulo continuidade à reflexão sobre as particularidades da linguagem poética para, a partir delas, justificarmos a nossa pretensão. Além disso, e em simultâneo, procederemos à caracterização daquilo que é literário, destacando as especificidades do texto poético para a infância.

2.3.1. Texto literário, poesia e prosa

Ser poeta es ante de tudo admirar se.

Gómez Martín, 1993, p. 22.

Antes de mais, em traços gerais, impõe-se uma reflexão sobre as principais diferenças entre a poesia e a prosa, dado que numa boa parte das nossas escolas, e em qualquer nível de ensino, a distinção entre estes dois géneros fica reduzida à observação da mancha gráfica dos textos e à existência ou não de rima nos versos.

Vimos no subcapítulo anterior que a poesia na antiguidade esteve no nascimento de todas as literaturas, porquanto a prosa foi muitas vezes composta em verso (cf. Moisés, 2006, p. 83). No entanto, desde cedo, por exemplo com Aristóteles, se percebeu que a poesia, enquanto conteúdo literário, obedecia a regras de composição bem diferentes das da prosa, embora esta estivesse também escrita em verso. Na leitura da *Poética*, de Aristóteles, inclusivamente quando utiliza o metro para a distinção dos géneros literários, fica claro que no seu pensamento a poesia não se confundia com o verso.

Já durante a época clássica, e até meados do século XIX, quer pela forma, quer pelos elementos, quer pelo conteúdo, poesia e prosa eram bem distintas. No Classicismo, a distinção afigurava-se evidente, porque se fundava no aspeto formal do texto mais do que no efeito produzido. O rigor formal e temático que vigorou nas várias escolas literárias até ao romantismo, sendo resultado de um trabalho extremamente intelectual, delimitava as formas de escrever, criando regras específicas para cada género literário. Genette (1969, p. 124) aponta as razões para esta rigidez versificatória que caracterizava a poesia antiga: era essencialmente cantada (lírica) e recitada (epopeia), estando portanto subjugada a um modo de comunicação literária baseada na leitura ou na declamação pública.

A partir do pré-romantismo um outro código vem insinuar-se na prosa e dar-lhe poderes semelhantes aos da poesia propriamente dita. Já não é tanto a forma mas o tema e objeto de que se fala que caracterizam a poesia. Acontece que, durante o Romantismo, de acordo com os códigos e convenções literárias então vigentes, começa a cultivar-se a mescla de géneros, até como forma de romper com a tradição clássica. Aparecem passagens sobretudo descritivas em vários romances que mais se aproximam da poesia. Surge uma nova forma de expressão que ficou conhecida como prosa poética e, mais tarde, com *Petits poèmes en prose*, de Charles Baudelaire (1869), e *Une saison en enfer*, de Arthur Rimbaud (1873), a assunção declarada dos poemas em prosa. Na verdade, como assinala Moisés (2006, p. 93), «a liberdade formal levada ao extremo de abandonar a estrofação, as pausas regulares, a rima, etc., não impede que as palavras contenham poesia».

Em finais do século XIX, a poesia liberta-se dos constrangimentos métricos e passam a ser explorados outros recursos poéticos através da articulação do significante e do significado. Os aspetos semânticos da linguagem poética, a pouco e pouco, tornam-se determinantes e encontram na poesia moderna o seu espaço por excelência, excluindo quase por completo a preocupação formal com a rima e a métrica.

Em *Structure du langage poétique*, de 1966, Jean Cohen procura os critérios diferenciadores entre prosa e poesia, analisando para o efeito a *versification*, a *prédication* e a *détermination*²². Nesta obra, Cohen (1973, p. 36) apresenta a linguagem poética como «uma realidade paradoxal que se revela [...] formada de elementos que

²² Cf. Genette (1969, pp. 127-134), que analisa criticamente o trabalho de Jean Cohen na obra citada.

não são linguísticos.» Recuperando a ideia de Ferdinand de Saussure (1992), de que a língua é forma e não substância, Cohen afasta-se da poética tradicional, que procurava as diferenças entre prosa e poesia do lado da substância, para defender que essa diferença se baseia «em qualquer coisa que é a relação dos significados entre si» (Cohen, 1973, p. 44)²³.

Em poucas palavras, Jean Cohen (1973, p. 170) refere que só a poesia, por intermédio das figuras retóricas, tem o poder de exprimir o inefável: «o significado poético não é inefável, porque precisamente a poesia o diz». Também Aguiar e Silva (1996, p. 583) situa a distinção fundamental entre o texto poético e o narrativo na forma como o mundo exterior é representado e na interação do sujeito com esse mesmo mundo. Na poesia, esse mundo é projetado na interioridade do poeta e na sua subjetividade (Silva, *ibidem*). Ao contrário, a prosa não tem esse poder, na medida em que tal transcende o universo conceptual em que situa a sua significação, ou seja, a gramática da língua. Por seu lado, a poesia, ao colocar as palavras em liberdade (Cohen, 1973, p. 194), constitui-se como um desvio em relação às normas da prosa que têm vindo a ser construídas ao longo do tempo à luz de determinadas convenções literárias.

Além da óbvia questão da intenção literária, há certos princípios que são comuns à prosa e à poesia, mas que funcionam de forma distinta e são resultado de processos que operam a níveis diferentes da linguagem. Entre essas características específicas de um e de outro género devem distinguir-se os níveis fónico, sintático e semântico. Estes princípios não se aplicam nas diferentes artes da mesma maneira, ou seja, podem ser mais frequentes num género do que noutro, ausentes num outro ou característicos de outro género (cf. Lefebvre, 1980, p. 29). Passemos a analisar com mais pormenor esses processos, que se distinguem ao nível das estruturas, do discurso e do funcionamento do texto poético.

Uma das mais importantes contribuições para a definição da linguagem poética surgiu com o formalista russo Roman Jakobson (1973), ao considerar a poesia como a linguagem na sua função estética.

²³ Os seus estudos procuraram pois encontrar uma característica exclusiva da poesia, que satisfizesse três condições: «1.º Convir a todos os versos, regulares ou livres; 2.º Não se aplicar a nenhuma espécie de prosa; 3.º Apoiar-se apenas nos dados gráficos.» (Cohen, 1973, p. 65).

Para este linguista, a função poética da linguagem legitimaria a literariedade de um determinado texto²⁴, uma vez que a linguagem literária era entendida como produto de uma função específica da linguagem verbal, que, no caso do texto poético, seria «dominante»²⁵ (Jakobson, 1973, pp. 145-151). Nos textos em que a função poética atua como dominante, as estruturas verbais adquirem valor autónomo, orientando-se os sinais linguísticos para si mesmos, centrando-se a mensagem sobre a própria mensagem e não para uma realidade extra-linguística. O acento é posto sobre a própria mensagem, não tanto no que é dito, mas no material verbal utilizado para o dizer, ou seja, no significante²⁶.

A mensagem surgirá como «auto-reflexiva» (Eco, 1989, p. 107), dado que os significantes remetem para eles próprios. Neste sentido, a passagem ao estético dá-se, como analisado no subcapítulo anterior, quando «o receptor é levado, [...] não só a distinguir para cada significante um significado, mas a deter-se sobre o conjunto dos significantes [...] a saboreá-los como focos sonoros, a dar-lhes intenções enquanto matéria» (Eco, *ibidem*).

Segundo Genette (1969, p. 145), a função poética constitui um esforço no sentido de compensar a arbitrariedade do signo ou, nas suas palavras, «pour motiver le langage» (*ibidem*). A desconexão entre as sonoridades e os significados de que falava Saussure (1992), que define o signo como arbitrário, torna-se «la raison d'être de la poésie» (Genette, 1969, p. 144). O crítico literário francês, que construiu a sua abordagem poética com base no estruturalismo, lembra que, se existissem línguas perfeitas, o verso não existiria, na medida em que toda a palavra seria poesia.

²⁴ Esta identificação da literariedade com base na função poética, proposta no início do séc. XX, tem vindo a ser alvo de duras críticas por parte de vários teóricos, que, de uma maneira geral, questionam a possibilidade de se definirem critérios tendo por base apenas o aspeto formal do texto e não o seu conteúdo. Destacamos a posição de Carlos Ceia (2004, pp. 63-69), que, citando ensaios de críticos internacionais, sustenta o facto de não se ter encontrado ainda nenhum critério distintivo para definir a literariedade, e de Vítor Aguiar e Silva (1996, p. 63 e seg.), que questiona inclusivamente a classificação e a descrição das funções da linguagem e considera que Jakobson não «proporcionou qualquer critério científico que permita configurar e apreender [...] as marcas de predominância das diversas funções» (Silva, 1996, p. 67).

²⁵ Segundo Jakobson, este facto não pressupõe nos textos poéticos a exclusão das outras funções, como a referencial ou a expressiva, mas a sua transformação pela «dominante». Do mesmo modo, a função poética pode aparecer em textos não-poéticos, mas não com este estatuto (cf. Jakobson, 1973, pp. 146-147).

²⁶ Massaud Moisés (2006, p. 126 e seg.) questiona o verdadeiro significado de poesia e de poeticidade para Jakobson, pois entende que em nenhum momento o linguista russo esclarece convenientemente o sentido desses conceitos, como também não explica quais os indicadores objetivos nem as condições que permitem concluir que a função poética domina as outras funções.

Para os formalistas, a poeticidade manifesta-se no facto de as palavras e tudo o que lhes está associado (como a sintaxe, a significação, a forma externa e interna) possuírem o seu próprio peso e valor. Jakobson (1963, p. 220), ao enunciar que a função poética projeta o princípio da equivalência do eixo paradigmático sobre o eixo sintagmático, defende que, em poesia, a cadeia sintagmática vai apresentar equivalências de som, de sentido e de estrutura e que é no eixo da seleção que são escolhidas as palavras que vão constituir o eixo da combinação. Esta operação provoca o estranhamento nos leitores, na aceção aristotélica, uma vez que, ao colocar em evidência o significante (Jakobson, *idem*, p. 218), aprofunda a dicotomia entre os signos e os objetos, gerando a ambiguidade e a plurissignificação do texto.

Seguindo as pisadas dos formalistas, Cohen (1973, p. 205) lembra que também as figuras utilizadas pelo poeta manifestam a função de obscurecimento do discurso. Ora, para Cohen (1973, p. 58), a poesia constitui-se como «uma violação sistemática do código da linguagem, visto que cada figura se especifica como infracção a uma das regras que compõem esse código». No entanto, à «desestruturação operada pela figura sucede uma reestruturação de uma outra ordem», querendo dizer que a «poesia só destrói a linguagem normal para a reconstruir num plano superior». Neste sentido, Cohen (*idem*, p. 207) resume a sua análise ao seguinte: «a diferença entre prosa e poesia é de natureza linguística, isto é, formal», para de uma forma mais decisiva concluir que a «poesia não é prosa mais qualquer coisa. Ela é antiprosa» (Cohen, 1973, p. 58).

Massaud Moisés (2006), por seu lado, em *A criação literária*, procura anular o aparente radicalismo da postura dialética de Jean Cohen, já que este se situa «em pleno terreno da objectividade formal, gráfica, empírica, visual» (Moisés, 2006, p. 78-79). Para distinguir poesia de prosa, o investigador brasileiro opta por seguir a análise «intrínseca, essencial, imaterial», embora se apoie, sempre que necessário, numa análise extrínseca, formal ou material (Moisés, 2006, p. 83). A seu ver, a questão fulcral dessa distinção situa-se no conteúdo que as palavras transmitem, ou no objeto sobre o qual se debruçam, e na postura de quem as escreve. Pela pertinência da sua reflexão, atentemos um pouco mais no seu texto. Moisés (2006, p. 84) defende então que a poesia tem por objeto o ‘eu’, sendo a «atitude do poeta [...] uma atitude de debruçamento sobre si próprio». Os elementos que compõem o mundo exterior só aparecem no poema se forem interiorizados pelo poeta, ao contrário do que acontece na prosa, ou quando o

poeta se projeta no mundo físico. Resumindo, Moisés (2006, p. 94) afirma que «a poesia é a expressão metafórica do ‘eu’, cujo resultado, o poema, pode ser em verso ou em prosa».

No seguimento de Jakobson, os trabalhos de Delas e Filliolet (1973), publicados na década de 70 em *Linguistique et Poétique*, procuraram mostrar como a evolução das teorias linguísticas podem conduzir à formulação de novos pressupostos na área da poética. Os autores começam por considerar que a versificação nem sempre ocorre para confirmar a oposição poesia/prosa, e nem mesmo os signos que constituem as formas fixas, como a rima, a métrica ou os versos, são utilizados com a mesma frequência na poesia contemporânea (cf. Delas & Filliolet, 1973, pp. 8-9).

Também Jean Cohen (1973) chega a afirmar na sua obra, *Structure du langage poétique*, que os textos sem metro, sem rima, sem impertinência, sem redundância ou sem inversão podem ser igual e autenticamente poéticos. O versilivrismo, por exemplo, pretende realizar o verso sem regras, ou seja, o verso que não obedece a esquemas métricos (cf. Ducrot & Todorov, 1991, p. 232). Um outro exemplo pode ser o verso branco, entenda-se verso sem rima (cf. Ducrot & Todorov, 1991, p. 233), que, quando cruzado com a rima de outros versos, pode ser muito sugestivo. O poema «A gata branca», de Álvaro Magalhães (2005, p. 12), é exemplificativo da tendência poética atual e nele descobrimos a isenção métrica, o verso livre e o verso branco.

A gata branca

*Ela andava por todo o lado,
enterrava as unhas duras no sofá
ou descia, vagarosa, do telhado.*

*Depois desenrolou até ao fim
o novelo de lã
e agora está sob a terra, no quintal:
é uma semente adormecida.*

*Com ela foi essa parte de mim
e eu não sei o que fazer a este amor
nem onde está o tempo branco que foi meu
- esse pedaço da minha vida.*

Neste poema, destaca-se o emprego sistemático das orações coordenadas, pois as frases sucedem-se como se se tratasse de uma sequência narrativa. No entanto, obedecem às leis da imagem e do ritmo e este, segundo Paz (1956, p. 71), é um sinal inequívoco de poesia. Os sentimentos de carinho e saudade do poeta pela gata branca estão expostos nos versos através da expressão coloquial, do encavalgamento, da mudança de acentos e de pausas, da métrica diversificada, das rimas interpoladas (adormecida/vida; fim/mim) e cruzada (telhado/lado), das rimas internas (unhas/duras; andava/enterrava) e do verso livre, fazendo sobressair o valor rítmico do poema, ou seja, o «núcleo primitivo» da poesia (Paz, 1956, p. 73).

O verso livre alivia o ritmo da sujeição à cadência, do qual o encavalgamento é o principal responsável. Este recurso métrico tem a função de alongar um verso, estendendo-o ao verso seguinte, criando o que Moisés (2006, p. 185) chama «uma unidade melódico-emotivo-semântica», que o leitor deve ter em consideração sob pena de distorcer o ritmo do poema.

Como referem Wellek e Warren (1971, p. 219), o «significado da poesia é contextual: uma palavra transporta não só o seu significado léxico, mas também uma aura de sinónimos e homónimos [...] [e] palavras [...] relacionadas pelo som, ou pelo sentido, ou pela derivação – ou até por contraste ou exclusão». No poema de Álvaro Magalhães (2005, p. 12), a insistência no som [α] é visível logo no próprio título, em harmonia com a saudade do «tempo branco» e com o amor pela «gata branca». O afastamento de algo que já era parte do poeta, deixando-o sem saber o que fazer a tal amor, é expresso através de outros sons, que atuam como contraste, como o [ə] ou o [u] em «semente adormecida» e «esse pedaço».

Delas e Filliolet (1973), na obra já citada, defendem, de uma maneira geral, que a poesia tem de se libertar da teoria generalizada da literatura, como Aristóteles a previu, procurando na reflexão linguística conceitos e procedimentos capazes de demonstrar o funcionamento poético da língua e a função poética da linguagem. Concretizando, os mesmos autores (Delas & Filliolet, 1973, pp. 41-42) sustentam que existe mensagem poética quando todos os elementos são necessários à compreensão da mensagem global e, inversamente, quando o funcionamento global condicionou a presença de cada um dos elementos, como acontece, por exemplo, com a tensão existente entre o som e o significado num texto que funciona como totalidade.

Repare-se porém que o formalismo russo e o New Criticism, nos inícios do século XX, foram os principais responsáveis pela redescoberta da estreita relação da literatura com a linguística, baseando-se na ideia de que a literatura poderia definir-se como modalidade específica da linguagem verbal. Estes movimentos procuraram comprovar que a metamorfose operada na própria linguagem, emancipadora de uma linguagem figurada e particular, pode ser qualificada de literária.

Vários autores, entre eles Wellek e Warren (1971, p. 217), são pois unânimes em considerar que as teorias linguísticas desempenharam um papel importante na história da poesia. A linguagem literária, além de ser altamente conotativa, «acentua o grau de consciente realce do próprio signo» (Wellek & Warren, 1971, pp. 28-29), através de técnicas como o metro, a aliteração, o ritmo e a rima, uma vez que os «recursos da linguagem são explorados muito mais deliberadamente e sistematicamente» (idem, p. 30).

O poema «Ode ao bicho de seda», de José Jorge Letria (em Fanha, 2004, p. 11), é exemplificativo da poesia que suscita a sua própria significação:

Ode ao bicho de seda

*Teceste para mim, com labor de mestre,
o primeiro e o último casulo
da minha tristeza sussurrante.
Dei-te em troca as folhas de amoreira,
as caixas de cartão dos sapatos de Inverno,
o abrigo de um recanto sem luz.
Transformei-me, com o tempo,
na crisálida de todos os assombros,
e a seda puríssima que nasceu
da baba dos teus fios
levou-me até ao âmago do sonho,
peregrino entre insectos,
viajante entre ruínas,
seguindo o teu rasto nas páginas
dos livros em que me fiz herói.*

Neste poema, os signos da língua que usamos quotidianamente aparecem transformados por mecanismos novos que fazem descobrir a sua autonomia. O encavalgamento, por exemplo, é recorrente quando o poeta pretende colocar em evidência determinadas palavras num verso novo: em «Transformei-me [...], // na

crisálida [...]» ou em «seguindo o teu rasto nas páginas // dos livros [...]». Da mesma forma, a antítese presente em «Teceste [...] // o primeiro e o último casulo» faz destacar o contraste entre os adjetivos numerais, o primeiro e o último, ressaltando deste modo o valor dos casulos. Também encontramos a enumeração em «Dei-te em troca as folhas de amoreira, // as caixas de cartão dos sapatos de Inverno, // o abrigo de um recanto sem luz.», juntamente com o assíndeto, já que entre os dois últimos versos a conjunção copulativa é omitida. Segundo Marcel Cressot (1980, p. 250), a construção assindética corresponde a uma intenção do poeta no sentido de manter independente e individual cada facto, que, nos versos referidos, acaba por ultrapassar o valor da enumeração.

Os efeitos criados por estes operadores estéticos ativam a potencialidade metafórica de cada vocábulo, enriquecendo-os em termos de significação. Portanto, o estudo do funcionamento poético ultrapassa a língua que lhe serve de suporte, mas passa obrigatoriamente por ela (Delas e Filliolet, 1973, p. 54). Ora, de acordo com Lefebve (1980, p. 57), as modificações na estrutura da linguagem, as alterações que ocorrem ao nível do significante (fonemas, morfemas e lexemas), na ordem dos seus elementos (sintaxe) e as que concernem ao significado (semântica), têm necessariamente consequências no processo de significação.

Roland Posner (1987, p. 135), num capítulo que se intitula «La falácia lingüística en la poética», considera o conceito de linguagem poética, em si mesmo, uma contradição, na medida em que «el uso del lenguaje sólo puede ser desautomatizado por un tipo especial de uso del lenguaje, es decir, por el uso poético del lenguaje» (Posner, 1987, p. 129). Por conseguinte, o texto poético traduz um artifício infinito e permanente «à l'intérieur d'un espace structuré par un emploi particulier du langage» (Delas e Filliolet, 1973, pp. 47-48), definindo o traço distintivo do estilo de cada poeta, que acaba também ele por veicular a efetivação de uma mensagem. A motivação da linguagem passa inevitavelmente pela criação vocabular, principalmente, como afirma Genette (1969, p. 148), quando o poeta não está satisfeito com os recursos expressivos do seu próprio idioma.

Surgem então na poesia os termos figurados, que compreendem não só a motivação forjada pelas relações entre palavras, quer por analogia (metáfora) quer por contiguidade (metonímia), mas também pelo aparecimento de significantes novos que, conseqüentemente, veiculam novos significados. Desde as suas origens mais remotas,

«o discurso da poesia parece ter-se distinguido do discurso prosaico pela [...] densidade das figuras de analogia» (Jean, 1995, p. 79). À poesia atribui-se uma primazia metafórica, enquanto o uso da metonímia e da sinédoque se verifica mais comum nos textos em prosa²⁷.

No discurso literário, o significante não se anula face ao significado, como acontece no discurso quotidiano. Na poesia, existe «uma longa hesitação entre o som e o sentido», nas palavras de Valéry (cit. em Lefebvre, 1980, p. 35). Se é verdade que a poesia também recorre à gramática da língua, fá-lo de forma enviesada, dando origem à conclusão de Riffaterre (1983), em *Sémiotique de la poésie*, de que o poema diz uma coisa e significa outra, provocando pois a opacidade textual e quebrando ou pelo menos condicionando a comunicação.

No entanto, como observa Benveniste (1974, pp. 49-54), não é a relação entre significante e significado que é arbitrária, mas a relação do signo com a realidade que nomeia. Este *défaut de la langue* já havia sido apontado por Mallarmé (1945, p. 364) e foi aproveitado pelos poetas modernos para promoverem a correspondência motivada entre as palavras e as coisas, ao mesmo tempo que se libertam da conceção de que o significante responde à função de representar o significado. Dito por outras palavras, o discurso literário apresenta-se como um discurso em que o significante e o significado revelam alterações que o distinguem da linguagem corrente.

Mas, se a literatura consiste efetivamente num uso particular da linguagem, é regida por um código retórico que pode conter regras que nada têm de linguístico. Por outro lado, esse código retórico nunca está completo, pois o poema tem vindo a inventar e reinventar novos meios de expressão e, contrariamente às regras da língua, os processos retóricos são empregues mediante o contexto e a intenção, ou seja, com fins diferentes, deixando a obra permeável a múltiplas interpretações.

Além disso, as regras do código retórico vivem e evoluem das mutações e das inovações que os falantes exercitam, alterando-se de época para época, de escola para escola, de indivíduo para indivíduo; do mesmo modo, a comunicação amplia-se com os contributos da linguagem literária. Embora a investigação sobre especificidade literária se tenha concentrado durante muito tempo nos aspetos (quase) estritamente formais do

²⁷ «La superposition de la similarité sur la contiguité confere à la poésie son essence [...] symbolique, complexe, polysémique [...] En poésie, où la similarité est projectée sur la contiguité, toute métonymie est légèrement métaphorique, toute métaphore a une teinte métonymique» (Jakobson, 1963, p. 238).

material verbal, Wellek e Warren (1971, p. 218) defenderam a relação dialética entre linguagem e literatura, tentando demonstrar na sua obra que as características da literatura não podem depender exclusivamente da linguagem.

A propósito, Teun van Dijk (1987, p. 176), num texto intitulado «The pragmatics of literary communication», de 1977, sublinha que não são só as estruturas do texto que determinam se é ou não literário, mas também as estruturas específicas dos respetivos contextos de comunicação. Os processos de produção e de interpretação de um texto literário, nomeadamente da poesia, possuem características próprias, como veremos mais à frente neste capítulo, que se diferenciam de outros tipos de discurso.

Do mesmo modo, García Berrio e Hernández Fernández (2004, p. 50) consideram que não será só a condição linguístico-expressiva de um texto, sem o respetivo desencadeamento psicológico, que determina o seu resultado estético-artístico. Querem os autores dizer que não é exclusivamente o exercício de uma opção linguística específica, neste caso literária, que assegura que um determinado texto alcance o valor artístico ou literário. Neste sentido, García Berrio e Hernández Fernández (2004, p. 55) opõem-se à teoria formalista da literariedade, considerando redutor o reconhecimento de características expressivo-formais na delimitação do literário. Para estes críticos (García Berrio et al., *ibidem*), o valor estético depende igualmente «del conjunto de representaciones psicológicas – ideas, símbolos y sentimientos».

Impõe-se desde já a distinção entre poesia, poema e verso, visto que na essência destes mesmos conceitos poder-se-ão encontrar importantes achegas para o controverso debate sobre o que define o texto literário, forma e/ou conteúdo. Como lembra Sílvia Regina Pinto, no verbete «Poema» (em *E-Dicionário de Termos Literários*, s.d.), sempre houve contaminação dos conceitos na evolução das referidas palavras. No entanto, nem em todos os poemas encontramos poesia, como também nem toda a poesia se expressa em forma de poema. Veja-se a definição de poema de Massaud Moisés (2006, p. 88):

Ao sistema harmônico de palavras (metáforas e termos de ligação) através das quais o ‘eu’ do poeta se expressa em seu conteúdo e em seu intrínseco ritmo, dá-se o nome de *poema*. Portanto, o poema seria a tentativa empreendida pelo poeta no sentido de representar seu mundo interior: [...] uma constelação de metáforas, ou antes, uma polimetáfora.

Daqui resulta que não poderemos considerar apenas a parte gráfica quando falamos de poema, embora a apresentação formal de um poema também comunique (e muito, se pensarmos na poesia concreto-visual). Do mesmo modo, não podemos identificar a poesia com o verso ou estaríamos a atender somente à sua aparência. Todavia, a linha descontínua (verso) parece própria da linguagem poética e a descontínua enquadra-se melhor com a prosa (Moisés, 2006, pp. 76 e 99).

Para Jean Cohen (1973, p. 49), generalizando, «a poesia é imanente ao poema», tomando por objeto «não a linguagem em geral, mas uma das suas formas específicas». Era pois vontade de Cohen «transformer entièrement le langage poétique en un langage de l'émotion», uma vez que a poesia «est [...] liée à l'être intime du langage» (Genette, 1969, p. 143).

João Mendes (1982, p. 49) partilha a mesma opinião e diz que arte é «recriação da vida e das coisas, portanto [é] actividade artificiosa e reflexa, e não manifestação espontânea da existência [...]». Neste sentido, a linguagem poética é sempre uma linguagem renovada que, em virtude da intenção do poeta, alcança uma nova dimensão no verso, expressa em forma de ritmo. Sendo a criação a formulação daquilo que o poeta intuitivamente apreendeu da realidade, servindo-se de palavras e ritmos para o comunicar aos outros, Mendes (1982, pp. 58-59 e 73) defende que é na expressão emocional do trabalho de criação que reside a arte.

Por seu lado, Roland Barthes (1988, pp. 21-22) entende a literatura moderna como uma «revolução permanente da linguagem», pois é no seu interior que a «língua deve ser combatida, transviada», para que, deste modo, as palavras sejam «lançadas como projecções luminosas, explosões, vibrações, sabores». Por conseguinte, compara a palavra poética à caixa de Pandora, de onde saem todas as virtualidades da linguagem, as boas e as más, provocando «um discurso cheio de buracos e cheio de luzes, cheio de ausências e de signos supernutritivos» (Barthes, 1973, p. 51).

Mas, para se compreenderem as características dessa forma de expressão, que constitui o discurso poético, recorre-se comumente à teoria hjelmsleviana sobre a linguagem conotativa, descrita nos *Prolegómenos a uma teoria da linguagem*, de 1953 (Hjelmslev, 1971). Segundo Delas e Filliolet (1973, pp. 56-57), para Hjelmslev, a linguagem literária não corresponde a uma língua, na medida em que o seu plano de expressão é constituído pelos planos de conteúdo e de expressão da linguagem

denotativa. É, portanto, uma linguagem em que somente um dos planos, o da expressão, corresponde à língua.

García Berrio e Hernández Fernández (2004, p. 41), sobre as especificidades da linguagem literária, distinguem «expressão» de «expressividade»: por «expressão», os autores entendem o objeto da atividade comunicativa com um predomínio referencial-denotativo; por «expressividade», o efeito num determinado emprego da linguagem com uma finalidade predominantemente emotiva ou estética, ou seja, no seu uso conotativo-artístico.

Entende-se, portanto, por conotações as associações que se fazem ao sentido imediato ou original de uma determinada palavra ou expressão, mas dentro de um determinado contexto, como o poético, e de uma certa lógica discursiva. Na introdução a *S/Z*, datada de 1970, Barthes (1970, p. 14) dá-nos uma definição de conotação que não se pode confundir com a associação de ideias: «c'est une détermination, une relation, une anaphore, un trait qui a le pouvoir de se rapporter à des mentions antérieures, ultérieures ou extérieures, à d'autres lieux du texte».

Ora, toda a figura literária, que enriquece a obra com as significações sugeridas, vale pelo seu valor conotativo. Quando a palavra tem um uso diferente do da palavra corrente, e os seus sentidos existem virtualmente na experiência que temos da coisa designada por essa palavra, estamos perante a manifestação da conotação. Mas esse sentido só advém à palavra, como sublinha Lefebvre (1980, pp. 58-59), quando existe «intencionalidade literária», numa dada situação e por referência a um certo contexto, ou seja, «quando encarada poeticamente».

Gérard Genette (1969, p. 134) vai mais longe e, baseando-se nos estudos de Jean Cohen, afirma que o sentido denotativo, «c'est-à-dire intellectuel», e o sentido conotativo, «c'est-à-dire affectif», não se produzem ao mesmo tempo e que para que o primeiro surja é necessário que o segundo desapareça. Genette (1969, p. 141) conclui assim que «les effets de sens caractéristiques du langage poétique sont bien des connotations». A mesma posição é defendida por Moisés (2006, p. 87), na medida em que «a palavra poética pode reduzir-se a seus componentes primários (os sons), a suas relações sinestésicas (a cor, o perfume, a musicalidade, a forma), ou a significações irracionais, mágicas, oníricas», tornando-se essencialmente conotativa.

O mesmo será dizer que a primeira ordem de significação, a denotação, opera ao nível da estrutura de superfície, e a conotação, ou segunda ordem de significação, opera ao nível da estrutura profunda. A partir daqui já se conclui que o domínio da competência linguística não pressupõe necessariamente e em simultâneo a aquisição da competência literária. Uma determinada mensagem poética, corretamente enunciada ao nível da sua estrutura sintática, ou seja, ao nível da superfície no plano denotativo da língua, pode possibilitar uma constelação de significações ao nível da estrutura profunda, no plano conotativo. Acontece, porém, que estas significações - tenham elas origem morfológica, sintática, sonora ou gráfica - acabam por passar obrigatoriamente pela linguagem denotativa. Talvez por esta razão Jean Cohen (1973, p. 205) conclua que «todas as figuras a todos os níveis se completam ou realizam na metáfora».

Não podemos também deixar de convocar aqui a noção de literatura enquanto sistema semiótico, apresentada por Iuri Lotman na segunda metade do século XX. Para este professor (Lotman, 1978), o sistema semiótico literário corresponde a um peculiar sistema modelizante secundário, codificado numa língua natural e em conformidade com os outros códigos já aqui referenciados. O texto literário, enquanto fenómeno polissémico, resulta da interação de múltiplas estruturas e da riqueza de significados que nela se apresentam (cf. Lotman, 1978).

A leitura literária pressupõe então múltiplos atos cognitivos e complexas operações subjetivas, como o conhecimento por parte do leitor de outros códigos utilizados pelo autor na codificação do texto e que, em interação com a língua, estruturam o texto poético, como os códigos métrico, estilístico, estético e retórico. Qualquer mensagem poética resulta da interação de modelos dependentes de códigos diversos, por conseguinte «é típica e explicitamente heterogénea, já que resulta da combinação, da interação sistémica de múltiplos códigos» (Silva, 1996, p. 81).

2.3.2. Linguagem da poesia

Os poetas modernos [...] assumem a Poesia, não como um exercício espiritual, um estado de alma ou uma tomada de posição, mas como o esplendor e a frescura de uma linguagem sonhada.

Roland Barthes, 1973, p. 52.

Gérard Dessons (1991, p. 3) salienta o facto de o poema ser um sistema, já que, no conjunto, as suas componentes são solidárias na produção de significação e contribuem deste modo para a coesão textual. Maria Manuela Cabral (2002, p. 48) defende assim que esta «deslinearização da leitura» pressupõe a identificação de elementos semânticos, construtores das redes de sentido. No entanto, refere ainda a autora (Cabral, *ibidem*), os programas de Português «não preconizam o estabelecimento de relações entre os sentidos derivados do aspecto lexical e os elementos dos outros níveis [...] que igualmente os reforçam».

Aguiar e Silva (1996, p. 100) defende, pois, que o código literário é um policódigo «que resulta da dinâmica intersistémica e intra-sistémica de uma pluralidade de códigos e subcódigos pertencentes ao sistema modelizante secundário que é a literatura». Estes, ao entrarem em relação de interdependência com os códigos do sistema modelizante primário, bem como com os códigos de outros sistemas modelizantes secundários, formam o(s) sentido(s) do texto e só atendendo a esta globalidade, que «pressupõe uma atenção máxima a todos os seus elementos (fonemas, sílabas, sintaxe, léxico, grafismo, ritmo)» (Cabral, 2002, p. 48), se compreende a multiplicidade de sentidos do texto poético.

Torna-se agora necessária a reflexão sobre os vários códigos que interagem no texto literário para melhor compreendermos as áreas de incidência na abordagem didática do texto poético. Para tal, recorreremos às teorizações de Vítor Aguiar e Silva (1996, pp. 100-106) e de García Berrio e Hernández Fernández (2004, pp. 44-45), cujos estudos tomamos agora como referência.

Resumidamente, o policódigo é composto pelos códigos fónico-rítmico, métrico, estilístico, técnico-compositivo e o semântico-pragmático. Vejamos agora pormenorizadamente cada um deles.

1) O código fônico-rítmico, que se encontra em estreita relação com o código fonológico do sistema modelizante primário, nomeadamente com os significantes linguísticos, mantém igualmente ligações com os códigos grafemático, lexical e semântico. Neste código estão inscritos o ritmo, os sons, a musicalidade, a disposição espacial dos grafemas e as metáforas fonéticas, suscitando a interação com os códigos estilístico e métrico.

García Berrio e Hernández Fernández (2004, p. 44) consideram que o nível fono-acústico corresponde a «*asociaciones psicológico-fantásticas de imágenes y sensaciones con determinados sonidos*», baseados na «*recorrência*» (rima, ritmo e métrica) e na «*convergência*» de elementos simbólicos (palavras-chave colocadas em evidência pelo reforço da acentuação ou do ritmo). Por outras palavras, estes artificios da linguagem poética constituem combinações linguísticas e representações emotivo-fantásticas «*com un poder de emoción que excede de las potencialidades significativas de sus constituintes verbales*» (García Berrio et al., *ibidem*).

No exemplo que a seguir se apresenta, de João Pedro Mésseder (2009c, p. 6), a cadência é recuperada pela conjunção coordenativa aditiva, que se repete verso após verso, provocando um ritmo que se traduz num breve ondular característico das águas de um rio.

Douro

*As águas vêm de longe,
trazem o mundo,
os montes as pedras e o pó,
os bichos e o pólen,
as folhas e a luz,
a chuva o granizo
e a sede dos homens,
o rumor das noites e dos dias.
Rio vivo e quase mudo,
cheio de água,
cheio de terra,
cheio de tudo.*

Nesta estrofe única, encontramos versos com métrica diferente, como diferentes são os elementos naturais transportados pelo rio (montes, pedras, pó, bichos, pólen,

folhas, luz, terra, etc.). A caracterização do rio Douro é feita a partir de um ritmo que se apoia nas repetições, nas anáforas, nas cadências, nas pausas e nos acentos, cuja irregularidade comunica com o contraste que o poeta pretende transmitir com as próprias palavras do poema: chuva/sede; noites/dias; água/terra; rumor/mudo.

Mas, como assegura Massaud Moisés (2006, p. 181), sendo captado na sensibilidade e na inteligência, o ritmo varia conforme o leitor e o momento de leitura, tornando-se a sua aferição subjetiva. Já a cadência é linear e marcada no verso, por isso inflexível e objetiva, independente de alterações psicológicas ou espaço-temporais. Em última instância, quer isto dizer que «a semelhança formal não implica a analogia rítmica» (Moisés, 2006, p. 182) ou, de acordo com Brik (1999, p. 15), que o «movimento rítmico é anterior ao verso».

Moisés (2006) considera fundamental em poesia a distinção entre cadência e ritmo, já que a definição de ritmo tem sido reduzida muitas vezes àquilo que define a cadência. O investigador brasileiro (Moisés, 2006, p. 178) entende então que a alternância das sílabas longas e breves, tónicas ou átonas, as pausas e as elevações e quedas de voz são do domínio da cadência. Por seu lado, a sucessão modulada de sons verbais escolhidos e organizados pelo poeta de modo a oferecer ao ouvinte uma sensação musical constitui o ritmo (Moisés, 2006, p. 179). Daqui se depreende que a cadência «participa da formulação do ritmo, mas não o determina» (Moisés, 2006, p. 178). A riqueza rítmica de um poema encontra-se em fragmentos com identidade sonora, pela sua repetição no tempo e no espaço, mas através de processos diferentes. Esta regularidade sonora, segundo Cohen (1973, p. 229), «basta para opor radicalmente o verso à prosa».

Através da musicalidade dos versos, do ritmo, da métrica e das relações semânticas entre as palavras, o poema adquire um poder que transcende o seu significado direto, ficando dependente de sons que se evocam e se reclamam mutuamente. O poeta trabalha o material verbal na página, dando-lhe uma configuração visual e sonora que dialoga com o conteúdo (Powell & Halperin, 2004).

A rima, característica tão peculiar da poesia, está intimamente ligada ao código semântico, como expôs Jakobson nos seus *Essais de linguistique générale* (1963, p. 233): «Quoique la rime repose par définition sur la récurrence régulière de phonèmes ou de groupes de phonèmes équivalents, ce serait commettre une simplification abusive

que de traiter la rime simplement du point du vue du son». Esta crítica da redução da rima ao seu aspeto puramente sonoro foi também objeto de discussão de um outro formalista russo, Tomachevski (1999, pp. 32-33), que chamou a atenção para o facto de a rima não ser mais entendida na teoria da literatura como um ornamento sonoro do verso, mas como «um factor organizador do metro, [já que] serve não só para criar a impressão de analogia entre os sons que a constituem, mas também para dividir o discurso em versos, de que anota o fim».

Do mesmo modo, Cohen (1973, p. 40) defende que a rima não é uma simples semelhança sonora, dado que é «pela sua relação com o significado que [...] se define». O autor de *Structure du langage poétique* (Cohen, 1973, p. 86) acrescenta ainda que a rima é uma figura como as outras e não está dependente delas. É que «as relações entre significantes, com efeito, são as mesmas que as relações entre significados» (Cohen, *ibidem*). Também na rima encontramos uma forma de oposição entre prosa e poesia: «a prosa evita tanto quanto possível aproximar os homónimos. A poesia, pelo contrário, não só os aproxima como os põe no mesmo lugar» (Cohen, 1973, p. 90). Conclui-se portanto que a poesia assenta nas semelhanças enquanto a prosa procura as diferenças (Cohen, 1973, p. 102).

No poema «Cavalo de pau», de Nuno Higino (2001, p. 32), é possível verificar esta ideia:

Cavalo de pau

Blau, blau
cavalo de pau
vai acima e abaixo
pra comer do tacho

Blau, blau
cavalo de pau
vai abaixo e acima
pra fazer uma rima

Blau, blau
cavalo de pau
agora parou
o verso acabou

Na declamação ou leitura do texto, o ouvinte percebe o final de cada verso através do efeito da rima emparelhada (blau/pau; abaixo/tacho; acima/rima; parou/acabou). Os seus elementos rítmicos e rínicos são suficientes para o afastar da prosa: nas três quadras, o efeito do movimento de baloiço do cavalo de pau é percebido precisamente pelo ritmo que o poeta imprimiu no poema, pois os versos «Blau, blau // cavalo de pau» são recuperados no início de cada estrofe, como se traduzissem o movimento de avanço e recuo do cavalo; «vai acima e abaixo» opõe-se a «vai abaixo e acima», também mostrando esses movimentos contrários; as próprias rimas emparelhadas, duas em cada estrofe, parecem representar os dois pontos em que se movimenta o cavalo de pau.

Em função do exposto, quase que arriscamos dizer que no poema de Higinio é essencialmente a forma que comunica, num jogo de palavras que são meticulosamente colocadas no verso para transmitir o ritmo de um cavalo de pau e, assim, nos transportar para as recordações dessa diversão infantil²⁸. Ora, por essa razão, concordamos com Moisés (2006, p. 192), quando refere que o ritmo poético não depende somente do meio expressivo, mas do conteúdo que nele se plasma: «o conteúdo determina o ritmo em que adquire razão de ser, autogera-se como ritmo».

2) O código métrico regula a constituição do verso, quer na combinação quer no agrupamento dos versos em estrofes. Este código também organiza a métrica, imediatamente condicionada pelo código fonológico, e respetivos acentos rítmicos.

Entende-se por metro o número de sílabas que um verso contém. Mas o que importa ter em conta na métrica não é o número de sílabas em si mas o facto de que esse número se repita ou não de verso em verso, repetição essa coadjuvada pelo número igual de acentos e pela sua posição, incluindo o acento tónico (Powell & Halperin, 2004, p. 8). Acontece que a aproximação por semelhança dos significantes, quando os poetas experimentam determinados efeitos, obriga por vezes a «sacrificar o sentido para satisfazer as exigências da versificação» (Cohen, 1973, p. 99).

Depois de cada verso, o poema recomeça no princípio da linha seguinte, estando os versos separados por um espaço em branco que se entende como pausa. Cohen (1973, p. 66) observa que, a pouco e pouco, a pausa encheu-se de «significação

²⁸ Sobre as memórias infantis do «cavalinho de pau» e a viagem aos tempos da infância a partir deste tipo de brinquedos, cf. Armindo Mesquita, 2010, pp. 31-37.

linguística [...] [que] marca independência semântica das unidades entre as quais se interpõe». No entanto, por vezes, o metro e a sintaxe entram em conflito e, neste caso, sustenta Cohen (idem, p. 69) que «o metro [...] deve ser posto em relevo, e a frase deve vergar-se às suas exigências».

Uma vez que o verso pode impor modificações importantes na estrutura frásica que fica subordinada ao acento métrico, a rima pode marcar ou sugerir uma relação semântica entre as palavras. Veja-se agora o poema de Matilde Rosa Araújo (em Fanha, 2004, p. 26):

Gaivota

*Fui ao cais, vi uma gaivota
toda branca, toda escura:
alegria ou amargura?*

Quem há-de saber, quem há-de?

*Triste gaivota tão branca,
lencinho negro traçado:
estás de luto aliviado?*

Quem há-de saber, quem há-de?

*Não sei se gemes, se cantas,
triste gaivota do rio:
teu canto faz tanto frio!*

*Não sei se cantas, se gemes,
triste gaivota do mar:
que choro é o teu cantar!*

Quem há-de saber, quem há-de?

*Ai! Quem me dera arrancar
sem te doer, de mansinho,
as penas do teu lencinho!*

Quem soubera? Quem o sabe?

Os versos heptassílabos condicionam a seleção das palavras nas rimas, sem deixar no entanto a poeta de estabelecer a relação semântica entre elas, necessária à compreensão da mensagem do poema. A gaivota é caracterizada em função dos

contrários «toda branca, toda escura» remetendo, respetivamente, para corpo branco e lencinho negro e, sob uma análise paradigmática, para «alegria ou amargura». O jogo de palavras feito entre «Não sei se gemes, se cantas, // Triste gaivota do rio» e «Não sei se cantas, se gemes, // Triste gaivota do mar», aliado às repetidas questões «Quem há-de saber? Quem há-de?», às rimas emparelhadas e à submissão métrica de cada verso ao heptassílabo traduzem um labor poético meticuloso, distintivo na escrita de Matilde Rosa Araújo. Por outro lado, o verso solto (ou branco) nos primeiros versos de cada estrofe, as perguntas retóricas em versos isolados entre os tercetos e a própria temática do poema conferem-lhe um toque de contemporaneidade, também característica dos textos desta poeta (cf. Gomes, 1993).

Para alguns teóricos, o metro, embora tendo vindo a ser definido por normas instáveis ao longo do tempo, é o traço distintivo dos versos em relação à prosa. E o certo é que a prática europeia contemporânea conserva o hábito de imprimir os versos em linhas arbitrárias iguais e, em alguns casos, de os realçar com maiúsculas em início de palavra no verso. Estes «períodos discursivos equipotenciais», como lhes chamou Tomachevski (1999, p. 28), dão-nos a impressão de um carácter rítmico ou poético do discurso.

3) O código estilístico deve ser entendido como regulador da organização das microestruturas formais do conteúdo e da expressão do texto literário, ou seja, da sua coerência textual. Falamos das figuras de estilo, que abundam no texto literário e encontram um emprego muito característico no texto poético, naturalmente mantendo uma forte ligação com os outros códigos.

Como, ainda neste capítulo, voltaremos a refletir sobre os principais operadores estilísticos no texto poético, reservamo-nos por agora apenas à leitura do poema de Luísa Ducla Soares (1999, p. 25), que, apesar de muito curto, poderá ser exemplificativo da presença do código estilístico:

Pai

*Pai,
vens com os olhos cansados,
os dedos gretados,
os pés doridos,
os sonhos moídos.
Onde colheste o sorriso
Que me dás
Como uma flor?*

As metáforas em «dedos gretados», «pés doridos» e principalmente em «sonhos moídos», aliadas à comparação de «sorriso» com «flor», potenciam os vocábulos num emprego muito particular da linguagem, afastando-os do uso comum e dando-lhes um carácter singular na expressão da própria mensagem poética.

Estes operadores estéticos, segundo Cohen (1973, p. 56), «constituem a própria essência da arte poética», na medida em que, como já assinalámos neste capítulo, o conteúdo não é mais causa da forma mas um dos seus efeitos. Neste sentido, a mensagem do poema «Pai» é resultante do efeito produzido pelas figuras de analogia, naquilo que parece ser a expressão de uma criança, talvez no regresso de seu pai a casa num final de dia de trabalho, quando observa a sua condição de cansaço e valoriza o facto de este ainda ter um sorriso para lhe dar.

4) O código técnico-compositivo regula a organização das macroestruturas do texto literário, mais concretamente as macroestruturas métricas do texto poético. Por exemplo, a natureza sintática do verso, dado que este obedece não só às leis da sintaxe, mas também às da sintaxe rítmica (cf. Brik, 1999, p. 19), como no poema de Alexandre O'Neill (2001, p. 157):

Cão

*Cão passageiro, cão estrito,
cão rasteiro cor de luva amarela,
apara-lápis, fraldiqueiro,
cão liquefeito, cão estafado,
cão de gravata pendente,
cão de orelhas engomadas,
de remexido rabo ausente,
cão ululante, cão coruscante,*

*cão magro, tétrico, maldito,
 a desfazer-se num ganido,
 a refazer-se num latido,
 cão disparatado: cão aqui,
 cão além, e sempre cão.
 Cão amarrado, preso a um fio de cheiro,
 cão a esburgar o osso
 essencial do dia a dia,
 cão estouvado de alegria,
 cão formal da poesia,
 cão-soneto de ão-ão bem martelado,
 cão moído de pancada
 e condoído do dono,
 cão: esfera do sono,
 cão de pura invenção, cão pré-fabricado,
 cão-espelho, cão-cinzeiro, cão-botija,
 cão de olhos que afligem,
 cão-problema...*

Sai depressa, ó cão, deste poema!

Se analisarmos cada verso, descobrimos séries ininterruptas de imagens como resultado das sequências rítmicas. As palavras, neste poema humorístico, saem do seu contexto habitual e de significação rotineira para caracterizarem o «cão» numa sucessão de grupos nominais. A sintaxe encontra-se ao serviço do ritmo, no domínio da não-frase, despertando sensações através da «recorrência» de que nos falam García Berrio e Hernández Fernández (2004, p. 45). As estruturas gramaticais são neste texto usadas como um artifício artístico e através delas reconhecemos todas as imagens que o poeta nos quis transmitir. O efeito é produzido ao nível da sintaxe lógico-discursiva com consequências ao nível do significado. Perante tal estrutura, somos levados a entender que, no âmbito da «expressividade», tal como a definiram García Berrio e Hernández Fernández (2004, p. 41), «Cão» é uma metáfora de «homem», ocasionado por um determinado contexto só conhecido pelo poeta e/ou potencialmente referenciado pelo leitor.

O último verso do poema «Cão», que se distingue pela forma inesperada com que se destaca da estrofe principal, surge como corolário do humor que O'Neill reproduz em todo o texto, caso muito singular, aliás, na poesia portuguesa contemporânea.

5) Por fim, o código semântico-pragmático, que, embora não sendo exclusivo do texto literário, potencia os planos sintagmáticos e paradigmáticos, que neste tipo de texto estão sujeitos a processos específicos, conferindo-lhe uma forma particular ou uma configuração plurissignificativa. Este código, como é sabido, exerce uma função dominante no policódigo literário, dado que é a partir da estrutura profunda que se pode analisar a estrutura de superfície do texto (Silva, 1996, p. 106). Além disso, qualquer análise semântica pressupõe o estudo da estrutura textual como um todo, pois os signos não significam isoladamente. Do mesmo modo, a atualização dos sentidos do poema está dependente do leitor, da sua «competência enciclopédica» (cf. Eco, 1983, p. 80), pelo que, num texto poético, a pragmática acaba por estar alocada ao código semântico.

De Teresa Guedes (2007, p. 64), seleccionámos o poema «Marias», que poderá ajudar-nos a compreender a presença do código semântico-pragmático e a forma como está interligado com os outros códigos:

*Maria Melancolia, Maria Fragilidade, Maria Tempestade, Maria Meia-Noite,
Maria Fantasia são nomes que não existem.
E por que não?
Maria Melancolia tem olhos e olheiras escuras como grãos de café.
Maria Melancolia tem um instrumento musical: uma harpa triste.
Maria Melancolia tem sua roupa da mesma cor: o castanho.
Maria Melancolia tem um único perfume: o dos crisântemos.
Maria Melancolia tem um animal de estimação: a coruja.
Maria Melancolia tem uma árvore preferida: o salgueiro chorão.
E por que não?
Será que consegues imaginar tudo o resto para as outras Marias?! E por que não?*

Neste poema, associa-se um conjunto de imagens («olheiras escuras», «harpa triste», «o castanho», «o perfume dos crisântemos», «a coruja» e o «salgueiro chorão») ao sentimento de melancolia. Os signos entram em relação com a palavra «melancolia», que no texto se apresenta através de nome próprio, caracterizando indiretamente determinada menina chamada Maria. Esse conjunto de imagens, que constitui o «fenómeno contextual» (cf. Silva, 1996, p. 637), só será interpretado pelo recetor se este compartilhar o mesmo conhecimento do mundo do emissor, visto que esse conhecimento «representa o factor primordial da génese da base semântica do texto» (Silva, *ibidem*). Ou seja, o leitor só conseguirá aceder ao sentido do poema se a

«olheiras escuras», «harpa triste», «o castanho», «o perfume dos crisântemos», «a coruja» e o «salgueiro chorão» associar o sentimento de melancolia.

Por conseguinte, os sentidos da anáfora («Maria Melancolia tem» em seis versos seguidos), das repetições «E por que não?», da pontuação (os dois pontos e os pontos de interrogação), das rimas internas («estimação» / «chorão» / «não»; «Maria» / «Melancolia» / «Fantasia») e dos nomes comuns maiúsculos (em «Melancolia», «Fantasia», «Fragilidade», «Tempestade» e «Meia-Noite») só poderão ser compreendidos e analisados, como mecanismos de coesão textual (cf. Silva, 1996, pp. 635-637), a partir da estrutura profunda do texto (de natureza semântica).

Da interação sistémica destes códigos resulta uma forma particular de expressão que caracteriza a linguagem da poesia e a afasta da linguagem comum e de outros tipos de expressão: a poesia deve «romper a ligação instituída entre o significante e a *noção* para a substituir pela *emoção*.» (Cohen, 1973, p. 232; *sublinhado* nosso). Cohen (1973, p. 39), no entanto, adverte: «um poema que não signifique não é poema, porque não é linguagem», pelo que se entende que, para este teorizador e para muitos outros críticos, a linguagem é acima de tudo significação, não havendo lugar para desvios que condicionem a comunicação ou prejudiquem o entendimento da mensagem, seja ela literária ou corrente. Ora, tanto a rima, como a aliteração, os acentos e a pausa possuem a mesma função, de confundir a mensagem, sem no entanto deixar que esta se torne ininteligível.

Esta ideia de confronto entre a linguagem literária e a comum, germinada como vimos na *Poética* aristotélica, foi com uma significativa frequência recuperada por alguns teorizadores do século XX. Veja-se por exemplo Brik (1999, p. 19), que refere que é preciso «compreender a língua poética naquilo que a une à língua falada e naquilo que a distingue»; Mukarovsky (1997, p. 365 e seg.), que entende que a linguagem poética se caracteriza pela violação sistemática, pela distorção da norma da linguagem standard; ou Julia Kristeva (1969, pp. 247-259), que contrapõe discurso poético e discurso de comunicação oral quotidiana, linguagem poética e linguagem corrente.

Lefebve (1980, p. 27), com uma posição menos extremada nesta questão, refere que os desvios manifestados pela linguagem literária podem ser de dois géneros: ou se trata de *desestruturação* ou de *estruturação*. No primeiro caso, Lefebve exemplifica com a inversão da ordem das palavras na frase, onde, segundo as regras do código

linguístico, tal não seria possível. No caso da *estruturação*, verifica-se quando novas estruturas vêm acrescentar-se no discurso, como é o caso da repetição na poesia. O que acontece é que «toda a desestruturação se desdobra numa estruturação implícita, se quer evitar ser simplesmente um erro de língua» (Lefebve, 1980, p. 28)²⁹.

Já Aguiar e Silva (1996, p. 172) sustenta uma posição oposta, recorrendo com pertinência aos princípios de Eugenio Coseriu para defender que a «língua poética [...] não pode ser interpretada como redução da língua a uma suposta ‘função poética’ [...] [nem] como desvio em relação à língua corrente entendida esta como normalidade da língua». Deste modo, Coseriu (1977) lembra que a língua literária deve ser concebida como a realização de todas as virtualidades da língua, ou seja, como materialização da plena funcionalidade da língua. Na obra *El hombre y su lenguaje*, Coseriu (1977, p. 203) afirma que «la poesia es el lugar de la plenitud funcional del lenguaje».

Na senda desta controvérsia sobre a especificidade «desviada» da língua literária (e/ou poética), também García Berrio e Hernández Fernández (2004, p. 42) se opõem à doutrina estilística do desvio, concluindo que, no seu uso literário, as línguas possuem traços peculiares, como a «intensificação quantitativa» e a «especificação qualitativa»³⁰. Estes autores defendem a coexistência de duas normas, a padrão e a literária, num mesmo sistema / língua, não podendo porém falar-se de «dos lenguajes substancialmente diferentes» (García Berrio et al., 2004, p. 43), à semelhança do que acontece em qualquer diassistema. Com efeito, uma língua é formada por diferentes subsistemas que se interrelacionam, mas que obedecem a normas próprias. A língua literária, para alguns teóricos, é um destes subsistemas, geralmente integrada nas variações diafásicas (cf. Cunha & Cintra, 1984, p. 3).

Neste sentido, para descodificar um texto com estas características, torna-se necessário o conhecimento da norma (literária) a que obedece, pelo que se impõe agora neste estudo uma reflexão sobre o desenvolvimento da competência literária, em idade escolar, através da poesia.

²⁹ A metáfora, por exemplo, comporta os dois desvios em simultâneo: «é desestruturação na medida em que afasta a palavra própria e estruturação na medida em que reúne, segundo certas relações, os termos que introduz em lugar daquela palavra» (Lefebve, 1980, p. 28).

³⁰ García Berrio e Hernández Fernández (2004, p. 42) falam em termos de «intensificación cuantitativa», relativa à maior frequência com que as figuras retóricas aparecem nos textos poéticos, e em termos de «especificación cualitativa», como a rima ou a polissemia.

2.3.3. Poesia e desenvolvimento da competência literária

Poetry offers students the opportunity to explore their language, their world, and themselves more deeply than they otherwise would.

John S. O'Connor, p. 9.

Tentando sintetizar o que fomos adiantando no subcapítulo anterior, recorremos a Glória Bastos (1999, p. 159), que, referindo-se à especificidade do discurso poético, faz sobressair os seguintes núcleos: «a poesia como linguagem motivada (ambiguidade e pluralidade do discurso poético)», «a poesia como linguagem redundante (a intensificação emocional e a repetição poética)» e «a poesia como linguagem de estranheza (a transformação do real)».

Na sequência destas características apontadas por Bastos, percebe-se que «ao leitor é-lhe reconhecido um importante papel enquanto co-construtor activo dos significados textuais» (Azevedo, 2006a, p. 42). Neste sentido, a poesia, e obviamente todo e qualquer texto literário, deverá ser entendida como uma «organização sígnica dotada de elevada complexidade formal e significativa, onde todos os elementos [...] se podem tornar portadores de dimensões semânticas múltiplas e diversificadas» (Azevedo, *ibidem*).

Vítor Aguiar e Silva (1996, p. 316) afirma, pois, que o recetor de um texto literário tem de conhecer os sistemas que possibilitaram a produção do texto e permitem o seu funcionamento enquanto objeto estético. Ou seja, o recetor tem de possuir uma competência comunicativa (cf. Fonseca, 1994, pp. 118-119), que se entende como a capacidade de usar os sistemas semióticos enquanto membro de uma determinada comunidade sociocultural. Como explica Fernanda Irene Fonseca (1994, pp. 123-124), na literatura, à «relação lúdico-afectiva» em que a língua é simultaneamente «objecto de desejo e de fruição» junta-se a «relação intelectual», em que a língua é «meio e objecto de conhecimento».

Além disso, ainda acresce o facto de «a competência dos receptores [ser] sempre heterogénea, quer no plano sincrónico, quer no plano diacrónico» (Silva, 1996, p. 318). Na verdade, as interpretações do texto literário variam de leitor para leitor, de acordo com o seu conhecimento do mundo, como tivemos oportunidade de ver com o poema de

Teresa Guedes («Marias»), a propósito do código semântico-pragmático. Da mesma forma, essas interpretações variam também no tempo, já que a experiência que cada um vai tendo na interação com o que o rodeia sofre mutações em função de condicionantes temporais³¹.

Portanto, perante o texto literário, o leitor tem de tomar determinadas «decisões interpretativas» (Azevedo, 2000, s.p.), como resultado da dinâmica do próprio sistema semiótico. Daqui se infere que um texto literário pode ser «concretizado» (termo de Ingarden, cf. 1979) em diversos objetos estéticos, mantendo-se no entanto distinto de cada uma das suas concretizações. O mesmo é entendido por Umberto Eco (1989, p. 68), que, na sua *Obra Aberta*, defende que uma obra de arte tem a capacidade de ser interpretada «de mil modos diferentes sem que a sua irreproduzível singularidade seja por isso alterada».

Na sua maior parte, autores e teóricos concordam que essa capacidade de rececionar ativamente as mensagens textuais não é inata, sendo portanto necessária, desde os primeiros anos no pré-escolar, a promoção da interação da criança com textos de reconhecida qualidade literária. Para Mendoza Fillola (1999), Teresa Colomer (1995 e 1998), Sánchez Corral (2003), Fernando Azevedo (2000) e Aguiar e Silva (1977) a leitura e a interação com este tipo de textos, independentemente do género, consolidam a competência literária, que, em termos gerais, se distingue pela capacidade de ler e entender textos ao nível da sua «estrutura profunda», para utilizarmos a terminologia de Chomsky (1976, p. 16 e seg.), e ainda de os rececionar, assimilando e descodificando os vários sistemas que os compõem e que os constituem como textos literários.

O termo «competência literária» foi difundido por Jonathan Culler (1999), precisamente a partir das teorias de Chomsky, para significar o nível de conhecimentos que um indivíduo deve ter para poder identificar e ler um texto literário. Carlos Ceia (em verbete «Competência literária», s. d.), no seu *E-Dicionário de termos literários*, destaca, porém, que esta noção foi ultrapassada pelas teorias pós-estruturalistas, que defendem que a competência literária «diz não tanto o modo de funcionamento de um texto literário, mas antes possibilita descobrir nele aquilo que se aproxima do nosso

³¹ Aguiar e Silva (1996, p. 318) distingue os dois planos: «No plano sincrónico, ela varia em cada leitor com o seu estatuto sociológico e cultural, com a sua visão do mundo e a sua ideologia, com a sua profissão e o seu sexo, com as suas características etárias, etc. No plano diacrónico, a variabilidade da competência literária dos receptores é função da transformação histórica dos sistemas semióticos e, em particular, da alteração dos sistemas linguístico e literário».

mundo quotidiano». Por conseguinte, na competência literária estão «não só os reflexos da nossa experiência individual mas também os traços que nos identificam culturalmente» (Ceia, verbete «Competência literária»). Tendo em conta este pressuposto, compreende-se que o domínio daquela competência tenha consequências diretas no desenvolvimento de uma outra mais abrangente, ou transversal, a literacia.

Idália Sá Chaves (2005, p. 10) entende a literacia como uma «metacompetência», já que envolve componentes de ordem social, referencial, cultural, discursiva, linguística, etc., e pressupõe uma difícil e longa aprendizagem que extravasa a dimensão escolarizada e formal do processo educativo. Já Clara Ferrão Tavares (2007, pp. 43-45) define literacia como a capacidade de fazer o «tratamento cognitivo do quotidiano». Seguindo a direção de Idália Sá Chaves, a autora (Tavares, 2007, p. 45) refere que este conceito «implica o pensamento crítico e competências comunicativas e relacionais», como o saber contextualizar, associar, decifrar, compreender, interpretar, selecionar, memorizar, manipular, integrar, gerir, sintetizar ou antecipar informação. Ora, neste sentido, ousamos dizer que só texto literário promove o desenvolvimento de uma educação literária, já que a sua dimensão estético-literária «permite às crianças múltiplos olhares e interpretações plurais sobre os textos, fundamentais para o [seu] desenvolvimento cognitivo e [...] crítico face ao mundo» (Balça, 2007a, p. 132).

Por seu lado, Maria Dinorah (1995, p. 20) defende que através do texto literário, poesia ou prosa, a criança «vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem», pelo que estudar essa gramática, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como «aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar». A atividade cognitiva da leitura pressupõe de facto que o leitor, a partir da sua competência linguística, possa mobilizar determinadas funções e habilidades (como a memória, a perceção ou a atenção) para que o texto lido adquira sentido.

Segundo Teresa Colomer (1998, p. 107), o aparecimento da noção de competência literária ajudou a estabelecer os objetivos da educação literária no respeito à formação de um leitor competente. Reflitamos, pois, sobre algumas posições que têm vindo a ser tomadas relativamente à importância do desenvolvimento da competência literária no seio da literatura infantil.

Juan Cervera Borrás (1997, p. 21) discute as teorias de Bierwisch (1965) e de van Dijk (1972), que, embora próximas, se afastam no que às crianças diz respeito. Para

Bierwisch, esta competência é uma capacidade humana que possibilita tanto a produção de estruturas poéticas como a compreensão dos seus efeitos. Colomer (1998, p. 79), a propósito de Bierwisch, refere que o seu afastamento da teoria generativa se deu quando este defendeu que a competência literária não era inata, mas que pertencia a um domínio determinado por fatores históricos, sociais e estéticos. Já para van Dijk, a competência literária é a descrição e explicação da capacidade de produzir e interpretar textos literários.

Ora, como sublinha Cervera Borrás (1997, pp. 21-22), este «conhecimento literário» de que fala o teórico holandês exclui obviamente as capacidades naturais de uma criança, que, no limite, possui apenas um conhecimento intuitivo. Por conseguinte, é seu intento fundir o que de melhor propõe cada teoria, relevando «un aspecto productivo; un aspecto valorativo o receptivo; y un aspecto cognitivo» (Cervera Borrás, *ibidem*), que, pela sua pertinência, passamos a analisar.

Em primeiro lugar, tal como Umberto Eco (1983) também argumenta em *Lector in fabula*, torna-se necessário valorizar «la experiencia que el lector tiene de otros textos» (Cervera Borrás, 1997, p. 22). Este aspeto valorativo ou recetivo é alimentado pelo aspeto cognitivo, que, a continuar-se, por um processo de imitação, levará ao aspeto produtivo (*idem*, p. 23). No entanto, nos primeiros anos escolares, tanto no Ensino Pré-Escolar como já no 1.º Ciclo do EB, obviamente que os critérios de valorização por parte da criança relativamente aos textos estão condicionados pelo gosto pelo texto.

Cervera Borrás (1997) convoca Riffaterre para distinguir competência linguística de competência literária, na medida em que, para o autor de *Semiotics of Poetry* (Riffaterre, 1978), a competência literária consiste na familiarização do leitor com os sistemas descritivos, com os temas, com a sua cultura e, sobretudo, com os outros textos, ou seja, no conhecimento que provém da leitura de outros textos literários pela via cultural. Por outro lado, sem a competência linguística, ainda que passiva ou intuitiva, as crianças não entenderiam nenhum texto³².

³² «El niño [...] de cinco o seis años [...] no sabe leer, ni escribir, ni conoce la gramática, pero sabe hablar su lengua materna, que ha aprendido por imitación y creatividad. Así, habitualmente usa con corrección el género y el número de substantivos y adjetivos, domina la concordancia y consigue derivaciones normales. Este es su nivel de competencia lingüística. Y el niño de la misma edad, sin conocimientos de rima ni de ritmo, sabe discernir entre un texto en prosa y otro en verso; entre un cuento y una obra de teatro; y ante determinadas hipérbolas o matéforas esboza una sonrisa, porque intuye que allí hay algo sorprendente. Este es su nivel de competencia literaria» (Cervera Borrás, 1997, p. 32).

Também para Cerrillo (2003, p. 74), a competência literária adquire-se pela aprendizagem, já que os textos são portadores de uma linguagem especial, com capacidade conotativa e autonomia semântica, que implicam a participação do leitor na sua identificação e descodificação. Neste domínio ou habilidade, como lhe chamou Cervera Borrás (1997, p. 21), intervêm diversos fatores, desde os linguísticos aos psicológicos, passando por causas sociais, históricas, culturais ou literárias, só possíveis de harmonizar através das relações entre os diversos elementos discursivos, textuais, formais e temáticos que surgem com as diferentes experiências literárias (Cerrillo, 2003, p. 75).

A experiência literária é, pois, conseguida quando o texto aciona a «resposta estética», entendida por Indrisano e Paratore (2003, p. 163) como «una reacción afectiva (o emotiva) al texto», naturalmente condicionada pelos interesses do leitor, as suas emoções, conhecimento e experiências textuais anteriores. Neste sentido, as leituras na infância e juventude podem ser entendidas como «formativas» (cf. Calvino, 1994), na medida em que nos dão experiência para leituras futuras, fornecendo valores, modelos e estruturas linguístico-literárias, que funcionam como termos de comparação, e fazem de nós leitores independentes e seletivos.

Mendoza Fillola (1999, p. 29) também defende que esta capacidade de rececionar o texto literário não é inata em exclusivo, mas edificada pela leitura, ou seja, pelos atos de comunicação literária que se vão construindo desde a infância. Só esta experiência leitora ensina a criança a apreciar o texto como objeto estético, como produto que resulta da interação de vários elementos, quando nem todos são linguísticos.

Como destaca Fernando Azevedo (2006a, p. 40), é a «competência literária que ensina ao sujeito [...] que o estado de coisas expresso pelo mundo do texto não mantém necessariamente uma relação de fidelidade especular com o mundo empírico e histórico-factual onde se situam os leitores-intérpretes», promovendo, ao invés, que o sujeito leitor mude o seu olhar sobre o que o rodeia. Estes «contributos portadores de significados» não se limitam a esta possibilidade, como também se estendem aos «usos lúdicos da língua capazes de gerarem a surpresa, o gozo, a fruição e o fascínio por uma utilização não comum ou inédita da palavra» (Azevedo, 2003, p. 127).

Neste sentido, como defendemos num outro lugar (Melo & Azevedo, 2007), a poesia apresenta-se como um género privilegiado no desenvolvimento da competência literária junto das crianças e dos jovens. Também Sánchez Ortiz (2007), em «Adquisición de la competencia literaria a través de la poesía infantil», procurou mostrar através de exemplos práticos como a poesia pode ser um género adequado na aquisição desta competência com crianças de idade pré-escolar e escolar. É que, como enfatiza Cullinan (Cullinan, Scala & Schroder, 1995, p. 4), a poesia promove a literacia, no sentido em que «poetry helps children to learn language, to learn about the language, and to learn through language».

É sabido, pois, que só a experiência leitora, ou seja, a acumulação de leituras, tornará possível a aquisição da competência literária. Este património literário é construído desde as primeiras experiências da criança com a literatura, que, na maior parte das vezes, se faz através da poesia ou de formas aproximadas das poéticas. São as canções de embalar, as orações, os jogos mímicos, as histórias rimadas e dialogadas, as lengalengas, os trava-línguas, as quadras infantis, adivinhas, etc., ainda fora da aprendizagem escolar, que constituem a primeira ligação das crianças com o lúdico, o ritmo, a rima, a musicalidade do texto e que, segundo Sánchez Corral e Cervera Borrás (1999, p. 99 e 1997, p. 95, respetivamente), são formas reconhecidas como portadoras de uma linguagem especial, que elas identificam com a linguagem lúdica do jogo.

Parr e Campell (2006, p. 38) afirmam que as crianças estão, pois, pré-motivadas para este género literário quando iniciam o seu percurso escolar. É que «La rima, el ritmo, el orden de las palabras le han revelado al niño que se trata de un texto especial, y a la vez ha captado intuitivamente la fórmula para producir otro semejante [...] y jugar con él aunque no lo entienda» (Cervera Borrás, 1997, pp. 23 e 95). Sekeres e Gregg (2007, p. 467) consideram ainda que a mancha gráfica do poema, com poucas linhas, espaços em branco, repetições e rima convidam à leitura aparentemente fácil e rápida.

Na verdade, a criança pode ficar envolvida com o texto poético mesmo sem compreender o seu sentido literal. A dada altura, as palavras bastam-se a si próprias e o resto é para ser preenchido pela imaginação (cf. Held, 1980, p. 199). Segundo Jacqueline Held (1980, p. 201), a criança «gosta precisamente [...] da pluralidade e da ambiguidade do sentido porque [permitem] a exploração de um campo [...] infinito,

inesgotável, [e] a brincadeira», tornando-se um desafio característico da sua fase de desenvolvimento.

A criança apercebe-se do carácter transgressivo do texto poético e aprende a jogar com as regras do código, explorando novas potencialidades linguísticas que permitam abarcar as realidades do seu imaginário. Como refere Held (1980, p. 203), tanto a poesia como o fantástico situam-se no oposto do uso social da linguagem, pois «a magia da palavra nasce do uso imprevisto». O jovem leitor encontrará nesta forma literária surpreendentes combinações de sons e palavras, que na verdade já fazem parte do seu quotidiano, na medida em que no fantástico como na poesia «a palavra dá vida, faz a coisa existir» (Held, *ibidem*).

Barbara Chatton (1993, p. xv) lembra o facto de as crianças na idade pré-escolar produzirem muitos sons intuitiva e espontaneamente, como forma de praticarem o ritmo, pelo que «young children respond to the rhythmic qualities of language» (Chatton, *ibidem*), ao mesmo tempo que acompanham essas experiências com a repetição de vocábulos inventados e aparentemente sem sentido. Ora, esta função lúdica, no que diz respeito à sua relação com a criação poética, está devidamente analisada no texto *Homo Ludens*, de Johan Huizinga (1980), que dá a perceber que o jogo com as palavras, nomeadamente com os sons e os ritmos, é natural à criança, pois chegou até ela por «osmose» (Sánchez Ortiz, 2007, p. 605), através do ritmo do coração materno e do balancear das primeiras canções de embalar.

Na sequência desta ideia, Jacqueline Held (1980) procura recorrentemente alertar os educadores para o facto de reduzirem a linguagem à lógica ordinária que rege as relações com o outro e, desta forma, limitarem a criatividade da criança em sala de aula (Held, 1980, p. 203). Há, no entanto, que lembrar que o lúdico não é uma meta, mas uma fase que conduz à compreensão e à interpretação, ou seja, à exercitação da parte intelectual. Numa fase posterior, aquando das primeiras experiências literárias escolares, um contacto reiterado com a poesia ajudá-los-á a aprender a ouvir, a ler fluentemente, a desenvolver a eloquência, a escrever, a aumentar o vocabulário e a pensar, questionar, opinar e discutir, bem como a perceber como funciona a linguagem, os seus limites, as suas regras e as suas potencialidades expressivas.

Por conseguinte, Sánchez Ortiz (2007, p. 603) refere que, embora a formação da competência literária, «esa preparación necesaria para la comprensión y disfrute de

qualquer texto literário», se inicie nos jogos de recreio e nas atividades lúdicas que fazem parte da experiência pré-escolar, competirá ao 1.º Ciclo completar esta formação academicamente através do contacto com a poesia.

Diane Sekeres e Madeleine Gregg (2007, p. 466) defendem que determinadas estratégias e competências que são próprias da poesia conduzem à formação de bons leitores. Entre outros exemplos, as autoras destacam o facto de o conhecimento das rimas promover a sensibilidade fonológica, muito útil na aprendizagem da leitura.³³ Também Lynette Bradley (1993, p. 83 e seg.) realça que existe uma forte conexão entre a competência fonológica, ou seja, a capacidade de reconhecer as unidades de som, incluindo a consciência da palavra, da sílaba e do fonema, e a capacidade de ler, pelo que afirma que «Children who are tuned in to the sounds in the words of their language are more likely to be successful in learning to read and spell» (Bradley, 1993, p. 83).

Ora, a poesia constitui o género literário, por excelência, que melhor expõe as sonoridades da língua e sobre elas promove a reflexão do leitor. As rimas e as aliterações ajudarão as crianças a perceber que a mesma letra poderá corresponder a diferentes sons. Por essa razão, Bradley (1993, p. 85) considera que as crianças com dificuldades de leitura e de soletração, se ensinadas a compreender as implicações das unidades rimáticas, terão grandes vantagens na manipulação das letras do alfabeto e dos respetivos sons³⁴. A poesia, que vive essencialmente da força das sonoridades, constitui pois uma boa base de aprendizagem com orientação do som para a escrita.

O poema «Rei, capitão, soldado, ladrão...», de Luísa Ducla Soares (1999, p. 31), que a seguir se apresenta, constitui um bom modelo para a promoção da sensibilidade das crianças às rimas e às aliterações. Os finais de sílaba dos vários versos («capitão» com «ladrão», «coração», «mão» e «facalhão», «futebol» com «sol» ou «feliz» com

³³ No Novo Programa do Português (Reis, 2009, p. 69), pode ler-se «No domínio da leitura preconiza-se [...] que as aprendizagens já realizadas sejam o ponto de partida para a aprendizagem da decifração. A compreensão da funcionalidade da linguagem escrita, a descoberta das características dessa mesma linguagem, a compreensão do princípio alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica são aprendizagens a privilegiar no início da escolaridade. O desenvolvimento da consciência fonológica a partir de actividades de identificação, de manipulação, de segmentação e de reconstrução dos sons da língua facilita a aprendizagem da leitura».

³⁴ Muitas crianças de idade pré-escolar desenvolvem mais ou menos espontaneamente a capacidade para manipular rimas: «este tipo de competências relacionadas com a categorização de palavras com base em padrões sonoros comuns e consequentemente com a capacidade de efectuar juízos fonológicos com base na divisão das sílabas desempenhará um papel importante na aprendizagem da leitura, na medida em que as crianças usarão este tipo de conhecimentos para efectuar procedimentos de descodificação por analogia, uma vez que as palavras que partilham sons em comum geralmente compartilham igualmente de seqüências gráficas idênticas» (Silva, 1997, p. 286).

«nariz»), ao rimarem, estão a isolar determinados sons. Ora, esta atividade antecipa a deteção de fonemas, facilitando a aprendizagem das similitudes fônicas em final de verso e as correspondências gráfico-fonéticas.

Rei, capitão, soldado, ladrão...

*Rei, capitão,
soldado, ladrão,
menina bonita
do meu coração.*

*Quero ter amigos
jogar futebol,
descobrir o mundo
debaixo do sol.*

*Não quero ter coroa,
nem arma na mão,
nem fazer assaltos
com um facalhão.*

*Rei, capitão,
soldado, ladrão,
não.
Mas quero a menina
do meu coração.*

*Quero ser criança,
quero ser feliz,
não quero nas lutas
partir o nariz.*

(Soares, 1999, p. 31)

Através da enumeração assindética, do ritmo binário ou da reiteração do ditongo nasal «ão», esta composição é facilitadora da discriminação auditiva, que constitui um dos blocos do pré-escolar, desenvolvendo na criança a sua capacidade para distinguir os sons da língua. Com os exercícios adequados, no ensino básico, os alunos consolidam a sua competência fonológica, compreendendo as partes que compõem uma palavra, diferenciando sílabas átonas e tónicas e criando estruturas linguísticas subordinadas a uma cadência ou esquema vocabular.

A propósito, Maria José Costa (1992, pp. 138-146), no seu estudo sobre as rimas infantis, distingue alguns dos mais importantes objetivos no uso destas composições poéticas na fase da educação pré-escolar, entre os quais destacamos a aquisição da linguagem, que fica indiscutivelmente facilitada pelo uso das rimas infantis, e o facto de promoverem a iniciação à poesia. Ao desenvolverem o imaginário, a criatividade e a expressão, as rimas infantis familiarizam as crianças com os elementos do texto poético, chamando a sua atenção para as rimas, o ritmo, os sons, as imagens e os jogos vocabulares, e apoiam-nas na organização da linguagem, nomeadamente a utilitária, a lúdica e a simbólica.

Em níveis de ensino mais avançados, algumas das vantagens do uso da poesia advêm das leituras partilhadas, que ajudam os jovens leitores a interpretar textos, a aumentar o seu vocabulário e a desenvolver significados conceptuais. A leitura em voz alta das composições poéticas e da poesia, de uma maneira geral, auxilia no treino da entoação, da postura, da expressão e da articulação das próprias palavras.

Parr e Campell (2006, p. 38) sublinham ainda os benefícios da poesia na promoção da escrita criativa. Este tipo de texto estimula o jogo com a linguagem, a ligação entre leitura e escrita, a importância da escolha de palavras e da ordem das palavras na frase. Mas, acima de tudo, se for convenientemente trabalhada pelos professores, as crianças descobrirão as possibilidades ilimitadas da linguagem na escrita poética, usando-a de forma criativa e inovadora (Parr & Campell, 2006, p. 37).

Através da poesia, professores e alunos dão-se a conhecer e descobrem um mundo sob perspetivas diferentes, fazendo uso das ferramentas comunicativas características deste género literário: «Poetry nourishes the imagination» (Cullinan, Scala & Schroder, 1995, p. 3). Na verdade, a poesia leva adultos e crianças a refletir, a observar, a descobrir pontos de vista, sensações e afetos, que, de outra forma, poderiam ficar encobertos. Através da expressão do mundo onírico e afetivo, o texto poético ajuda a criança a descobrir o mundo e os outros e a descobrir-se a si própria, cruzando-se a imaginação e o desenvolvimento da linguagem e da inteligência.

Por último, enquanto linguagem motivada, ambígua, redundante e de estranheza, a poesia inicia a criança à arte em geral, ajudando a formar o seu sentido estético. DeGroff e Galda (2003, p. 146) defendem então que o objetivo da leitura da poesia é eminentemente estético, já que a experiência virtual com o texto, o prazer que advêm das suas palavras e ritmos, assim como das imagens evocadas, levam os leitores a atribuírem um sentido intelectual e emocional ao que leem. Esse significado adquire forma com base nas suas próprias experiências, transformando histórias e criando sentidos para si mesmos, independentemente dos sentidos formados pelos outros. Além disso, e na sequência disso mesmo, «nosotros construimos nuevos significados cada vez que leemos un libro porque el tiempo y las nuevas experiencias nos han hecho personas diferentes» (DeGroff & Galda, 2003, p. 147).

Como referimos num outro lugar (cf. Melo, 2007a), na poesia, os códigos técnicos, linguísticos, artísticos e literários constituem campos experimentais de ação

estética. Ao propor uma reinvenção da língua, que a criança é convidada a descobrir através da partilha das vivências afetivas e emocionais da palavra, a poesia faz emergir naturalmente a sua experiência leitora, ajudando a promover o «intertexto leitor» (cf. Mendoza Fillola, 2001, p. 19). Ou seja, enquanto aprendizagem complexa, que, nunca é de mais referir, não poderá reduzir-se à decifração de sinais e de símbolos, a leitura de cada texto novo aciona o cruzamento de várias capacidades, mobilizando informações, conhecimentos e afetos de textos anteriores que dialogam com o texto e, desta forma, construindo a intertextualidade necessária à experiência leitora³⁵.

O desenvolvimento da competência literária, tal como foi definida por Cerrillo (2003), Colomer (1995) e Mendoza Fillola (1999), a par da solidificação da competência linguística, deve ser pois promovido nos primeiros níveis de escolaridade com o objetivo de fomentar o «prazer de ler» (Barthes, 1988), passando a prática docente por um trabalho pedagógico de configuração apelativa da leitura e da escrita. Para que os alunos possam experienciar diferentes formas de expressão poética (Sekeress & Gregg, 2007, p. 466), os professores deveriam ter em especial atenção as razões estéticas da utilização da poesia em sala de aula, procurando torná-la acessível e aprazível.

2.3.4. Particularidades da poesia para crianças e jovens

The affective aspect of language [...] deserves primacy in the literary education of children.

Glenna Sloan, 1991, p. 96.

Cullinan, Scala e Schroder (1995, p. 36), num estudo muito prático intitulado *Three Voices, an invitation to poetry across the curriculum*, defendem que a introdução de linguagem técnica nos primeiros níveis de aprendizagem ou nos primeiros contactos com o texto poético não é necessária e até pode ser prejudicial ao desenvolvimento do gosto pela poesia. Nas aulas, tanto de 1.º como de 2.º ciclo, os alunos precisam de realizar experiências agradáveis com poesia antes de observarem os seus aspetos mais formais ou as regras teórico-literárias. Uma estratégia sugerida por Cullinan, Scala e

³⁵ Sobre o desenvolvimento de quadros de referência intertextuais na promoção do sucesso educativo, cf. Azevedo, 2008, pp. 75-82.

Schroder (1995, p. 39) é o trabalho em sala de aula com as várias formas da poesia, como a concreto-visual ou os limericks, que constituem uma boa opção didática de motivação para a poesia. Posteriormente, seguem-se os poemas que se apresentam como forma fixa, isto é, submetida a regras pré-determinadas quanto à combinação dos versos, das rimas, ou das estrofes. A este respeito, podem ser mencionados o soneto, o rondó, o rondel, a balada, o vilancete, o haicai e a quadra popular.

Do mesmo modo, a comparação, a metáfora e a personificação, entre outras figuras, não devem ser ensinadas teoricamente ou simplesmente porque aparecem no manual escolar: «It is better for students to discover the meanings of these elements for their own writing or reading needs» (Cullinan et al., 1995, p. 36). A aliteração, a assonância, a anáfora, a onomatopeia, a sinédoque e o pleononismo são exemplos de outras aplicações que os alunos podem descobrir espontaneamente nas suas experiências poéticas. Veremos, pois, em capítulo próprio como explorar didaticamente estes conceitos.

Georges Jean (1995, pp. 116-117) explica que a criança recorre instintivamente a algumas figuras retóricas e morfossintáticas, pois ainda não dispõe do vocabulário necessário para a expressão do real. Esta insuficiência das palavras para abarcar tudo o que pretende transmitir leva a criança, ainda segundo Jean (ibidem), a usar estes aspetos da linguagem não como ornamentos mas mais como uma linguagem natural. Talvez por isso as crianças não se questionem muito para compreender as metáforas que vão encontrando na poesia.

Cullinan, Scala e Schroder (1995) especificam então algumas das características do texto poético que consideram importante as crianças conhecerem à medida que forem evoluindo no contacto com esta forma literária.

Uma dessas características é o ritmo, que na poesia é mais acentuado do que noutros géneros literários. Os efeitos sonoros que se obtêm através da variação da duração dos sons de vogais e consoantes, bem como da posição das sílabas tónicas, definem o ritmo (cf. Cressot, 1980, pp. 272-274). Já a quantidade de sílabas determina a métrica do verso. Quando o poema é constituído por unidades rítmicas semelhantes, diz-se que a versificação é regular, e, quando isto não ocorre, a versificação é irregular ou livre.

A partir dos simbolistas franceses do século XIX, o ritmo deixa de estar dependente do verso e da métrica, sendo a distribuição espacial do texto na página que vai configurar as pausas ou os espaços em branco. A associação da poesia à música, iniciada por Horácio em *Arte Poética*, foi reclamada pelos simbolistas franceses, enquanto forma de acionar a *sugestão*, acabando por transformar a relação dos poetas com a própria linguagem. O primeiro verso de «Art Poétique», datado de 1874, de Paul Verlaine (1954), «De la musique avant toute chose», acabou por se tornar um dos motes da poesia simbolista. É que na música, tal como na poesia, segundo Baudelaire (1968, p. 512), há sempre uma lacuna a ser completada pela imaginação do ouvinte.

René Ghil (1887, p. 46) chegou mesmo a afirmar que «as atitudes, os gestos, as sensações e os pensamentos podem reduzir-se ao ritmo». Maiakovski (1984) segue a linha de pensamento de Ghil e, no ensaio «Como fazer versos», de 1926, descreve como, a partir da percepção de um dado ritmo, podemos transformá-la em sons e palavras e estes em versos. Ora, Moisés (2006) adverte então que não se pode reduzir o ritmo à repetição ou à duração de sons; o ritmo, no seu entender, é «expressão daquilo que no mundo interior do poeta é permanente movimento [...] como uma sequência de sons, de sentidos e de sentimentos, uma sequência musical, semântica e emotiva» (Moisés, 2006, p. 88).

O exercício de transformar um determinado ritmo do quotidiano em palavras pode ser promovido pelos professores nas escolas. Cullinan (em Cullinan, Scala & Schroder, 1995, p. 36) sugere que se os alunos mostrarem interesse na exploração da métrica, o professor deverá ajudá-los a encontrar os vários efeitos rítmicos nos textos. O dáctilo, o anapesto, o iambo (ou jambo) e o troqueu podem ser descobertos espontaneamente nas práticas de escrita e/ou leitura de poesia.

A dimensão fónico-rítmica do discurso poético, presente nas aliterações, repetições, rimas, assonâncias e refrões, é facilmente apreendida pelas crianças, uma vez que, segundo aquilo que se sabe sobre o desenvolvimento e a aprendizagem característica desta fase, os sentidos predominam sobre a razão. Por conseguinte, José António Gomes (1993, p. 64) destaca que esta característica do discurso poético constitui «um dos principais motivos de sedução do pequeno ouvinte ou leitor». O mesmo professor acrescenta ainda que estes aspetos fónicos e rítmicos fazem cumprir uma outra função da poesia, que é ajudar o trabalho da memória (idem, p. 73).

É sabido que, por razões que se prendem com questões relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem, as crianças mais novas, do pré-escolar, são motivadas pelos aspetos sonoros e rítmicos das composições poéticas, em detrimento do significado. Neste sentido, Chatton defende (1993, p. xvii) que esta faixa etária está mais próxima das formas poéticas tradicionais, como as lengalengas, os refrões, as canções e os trava-línguas. No entanto, estas composições podem ser abordadas com crianças mais velhas, dado que redundam quase sempre em situações cómicas, que proporcionam momentos de diversão na sala de aula. É o exemplo da composição poética «Tatu», de Sidónio Muralha (1978, p. 12), que, tanto lida em voz alta por um educador, no pré-escolar, como por três alunos, no 1.º Ciclo, desafia o ouvido das crianças através do ritmo instaurado no discurso insólito produzido pelos tatus:

Tatu

*Quando um tatu
encontra outro tatu
tratam-se por tu
- Como estás tu,
tatu?
- Estou bem e tu, tatu?
Esta conversa gaguejada
ainda é mais engraçada
- Como estás tu,
ta-ta, ta-ta,
tatu?
- Eu estou bem e tu,
ta-ta, ta-ta,
tatu?
Digo isto para brincar pois nunca vi
um ta, ta-ta
tatu
gaguejar.*

A componente fónico-rítmica desta composição, associada à distribuição das palavras pelos versos, às insistentes repetições e à força da pontuação, dificulta a sua leitura ao criar obstáculos no aparelho fonador. Esta resistência na leitura em voz alta, porém, articulada com um conteúdo humorístico, torna-se estimulante para as crianças, que procuram na poesia uma função lúdica próxima do jogo.

São muitos os exemplos que poderiam ser aqui referenciados. Escolhemos o poema «Menina» (Higino, 2001, p. 48), que Nuno Higino construiu num diálogo intertextual com «Cantiga», de Luís de Camões, muito ao jeito popular dos famosos versos «Descalça vai para a fonte // Leonor, pela verdura // vai formosa e não segura». Tal como em Camões, o mote é recuperado no final de cada estrofe: na 1ª «- Vai cair dessa frescura. // - Não caio que estou segura!»; na 2ª «- Vai cair de tanta altura. // - Não caio que estou segura!; e na 3ª «- Vai cair, ó formosura. // - Não caio que estou segura!». A rima emparelhada, as repetições e a linguagem popular conferem ao texto de Higino (idem) um ritmo que lembra as formas poéticas tradicionais:

Menina

*Menina que está sentada
numa nuvem sossegada.
- Vai cair dessa frescura.
- Não caio que estou segura!*

*Menina que anda a correr
na flor do malmequer.
- Vai cair de tanta altura.
- Não caio que estou segura!*

*Menina que vai contente
num cavalo reluzente.
- Vai cair, ó formosura.
- Não caio que estou segura!*

Apesar de manter a forma dialogada espontânea e exclamativa e a rima emparelhada em todos os versos das três quadras, muito ao jeito popular, Higino atualiza a dimensão fónico-rítmica, atribuindo aos versos que se repetem como refrão diferentes palavras, conservando porém os mesmos sons: «Vai cair dessa frescura», «Vai cair de tanta altura» e «Vai cair, ó formosura». O leitor é levado a atribuir diferentes significados ao refrão, que, por conservar os mesmos sons, facilita a sua memorização.

Com efeito, sabe-se que a poesia, desde os tempos remotos, terá estado ligada à memória coletiva, recorrendo a determinadas estratégias que lhe são características (verso, ritmo, rima, repetições, melodia e sonoridades), como forma de se perpetuar e permanecer na tradição oral (cf. Costa, 1992). Baseando o seu pensamento nas

conclusões de Jean-Louis Joubert (1988), Gomes (1993, p. 73) salvaguarda o facto de esta característica ter permanecido apenas nos poemas para crianças e de ser uma tendência esquecida nos poemas modernos.

Do mesmo modo, surge também mais frequentemente na poesia escrita para crianças o símbolo. No poema «Sereia», de Mário Castrim (em Gomes, 2000, p. 6), esta figura do imaginário infantil revela-se símbolo do próprio poeta, construído com base nas semelhanças entre sereia e poeta:

Sereia

*A sereia nunca mente
quando, cantando, se mexe.
Pra cá da cintura é gente
pra lá da cintura é peixe.*

*Se alá da cintura é peixe
e acá da cintura é gente,
canta, e se ao cantar se mexe,
a sereia nunca mente.*

*Nem eu cuido que haja guerra
nessa maneira de estar
com a voz lançada à terra
pelos caminhos do mar.*

*Os caminhos são do mar
sim, mas a voz é da terra
e nessa forma de estar
tudo haverá menos guerra
nem aberta, nem secreta,
por ter sido ou por achar*

*é tudo a voz do poeta
quando se põe a cantar.*

Mário Castrim recorre à sereia e àquilo que ela representa no inconsciente coletivo universal para dar forma à imagem do poeta. A caracterização da sereia está feita para que a criança possa compreender a dupla função do poeta, que «*Pra cá da cintura é gente // pra lá da cintura é peixe*». Este símbolo poderá representar o poeta enquanto homem comum bem como o poeta enquanto ser privilegiado, capaz de percorrer «caminhos que são do mar», de invadir espaços misteriosos, infinitos, secretos

e imaginários. Em qualquer dos casos, «nunca mente» e, «com a voz lançada à terra», defende os seus iguais de guerras abertas ou secretas «quando se põe a cantar».

Segundo Ricoeur (1959, p. 64), numa primeira análise, os símbolos são signos, na medida em que são expressões que comunicam um sentido e que têm a intenção de significar. No entanto, o signo, leia-se aqui palavra, é no universo do discurso poético que ganha a dimensão simbólica, pelo que nem todas as palavras são símbolos. Para o filósofo francês (Ricoeur, 1959, p. 64), o símbolo carrega uma dupla intencionalidade, o sentido literal e o oculto. Por essa razão, não se apoia tanto na semelhança, embora a relação entre simbolizante e simbolizado seja motivada - ao contrário do que acontece com o signo (Ducrot & Todorov, 1991, p. 130) -, mas «sur une sollicitacion assimilative» (Ricoeur, 1959, p. 65), ou seja, iniciativa de decifração, já que nos faz participar no sentido latente para nos dar o segundo sentido³⁶.

Do texto de Ricoeur (1959), depreende-se que não existe símbolo sem interpretação, pois é na estrutura interpretativa que se revelam os dois níveis de significado da intencionalidade simbólica. Por outras palavras, o símbolo corresponde a um significado suplementar que associado ao significado convencional vai permitir a expressão de uma determinada relação com uma realidade misteriosa ou conhecida. Por conseguinte, para que um signo funcione como símbolo, terá de ser partilhado pelo próprio poeta e por um grupo de pessoas que o possa interpretar. Ao ser inserido num sistema de interpretações e significações, o símbolo permite ao homem precisar a sua relação com a realidade cósmica (outros homens, animais, seres ou forças).

Grande parte da literatura infantojuvenil, da qual a poesia faz parte, está carregada de símbolos, cuja importância tem vindo a ser debatida desde Carl Gustav Jung. Segundo este psicólogo (Jung, 1964), é precisamente através do inconsciente coletivo que os símbolos agem, produzindo uma rede inesgotável de sentidos. Desta forma, perante esta capacidade simbólica criadora, em que as imagens deixam de representar o concreto para invocar o ausente e o perceptível é deformado, o poeta encontra o seu espaço, enquanto intérprete da consciência humana: «[só] o artista tem o

³⁶ No texto «Le symbole donne a penser» (1959), um dos mais importantes sobre o símbolo de Paul Ricoeur, o filósofo afasta-se das teorias dos estruturalistas ao insistir que o símbolo supõe uma linguagem convencional que rompeu com a semelhança sonora, sendo portanto na intencionalidade segunda do significado que reside a correspondência analógica que não está, por isso, entre o termo significante e a coisa significada, mas entre primeiro sentido e segundo sentido.

poder de fazer emergir, por intermédio do seu inconsciente as imagens primordiais [...] da humanidade, que se acham no inconsciente coletivo» (Mello, 2002, p. 69).

Ora, a poesia tem no símbolo o fulcro para a produção de sentidos, como afirmou a investigadora brasileira Lisboa de Mello (2002, p. 12), pelo que também na poesia para crianças se encontram amiúde os símbolos mais característicos da sua relação com o cosmos. A presença do símbolo, ao potenciar interpretações, promove o trabalho de conteúdos e a resolução de problemas, bem como a partilha de emoções e sentimentos. Além disso, proporciona o acesso da criança a um capital simbólico (Bourdieu, 1994) e a adesão a uma comunidade interpretativa de sentidos não explícitos no texto, ora expandindo o seu conhecimento do mundo ora exercitando-a na receção do discurso artístico. Daqui se poderá inferir que o símbolo participa na promoção da competência literária, uma vez que a sua interpretação implica o processo cognitivo e interativo de várias linguagens.

Seguindo o pensamento de Gilbert Durand (1989), que define o símbolo como representação sígnica para a evocação de algo ausente ou de difícil tradução - cuja relação faz aparecer um sentido secreto, misterioso e abstrato através de uma representação concreta -, arriscamos dizer que é através da poesia que melhor se poderá abordar o imaginário durante a infância, já que ambos, poesia e imaginário, são «produções da cultura humana» (Mello, 2002, p. 57).

O poema «A Gaivota», de José Fanha (2004, p. 16), retrata a relação e as afinidades entre o poeta e esta ave, constituindo a gaivota o símbolo da liberdade, da plenitude e do infinito que o poeta deseja incessantemente alcançar:

A gaivota

*A gaivota já poisou
em todos os meus versos
trazendo sempre uma promessa
de distâncias irreais.*

*Chega com o mau tempo.
Fica de vigia.
Apenas uma brisa leve lhe arrepia
o desenho solene e rigoroso
que compõe à beira cais.*

*Há mundos insondáveis no riso
que me lança
e que acende no meu peito uma criança
com desejo
de improváveis desarrumos tropicais.*

*Quando abrir de novo as asas
e partir
em busca de outros continentes,
outras ilhas,
deixará na praia do poema
alguma pena
e um mapa confuso
de pegadas andarilhas.*

*Digo adeus
e fico a vê-la
a afastar-se lentamente no azul
e repito para mim próprio
e juro e volto a jurar
que um dia abro a janela
e vou com ela
viajar.*

Neste texto, a ave está entre a sua realidade, ou seja, a capacidade de voar por «mundos insondáveis», e a realidade almejada pelo poeta, que ainda não encontrou coragem para se libertar. Sempre que vem para terra, poisando nos seus versos, a gaivota desafia-o, acendendo no seu peito «uma criança // com desejo // de improváveis desarrumos tropicais». O poeta sabe, no entanto, que quando a gaivota partir, «deixará na praia do poema // alguma pena». Atendendo à linguagem plurissignificativa característica do texto poético, por «pena», que no sentido literal serve para cobrir o corpo das aves, poder-se-á entender a tristeza do poeta de ver a gaivota partir; material para escrever por tudo aquilo que a gaivota representa para o poeta; ou uma sanção, um castigo, por uma vez mais não ser capaz de a acompanhar. Confuso e com medo do desconhecido, a cada partida da gaivota, o poeta jura que um dia irá com ela viajar.

José António Gomes (1993, p. 78), no seu estudo sobre poesia para a infância, concluiu que os animais constituem uma especial preferência dos poetas para a expressão dos símbolos, nomeadamente aqueles animais que fazem parte do quotidiano infantil, como as aves, os gatos e os cães.

Por outro lado, o humor e a comicidade, frequentemente associados aos animais, estendem-se a diferentes tipos de composições poéticas destinadas às crianças. No poema narrativo «O cão e os provérbios», de Raul Malaquias Marques (em Gomes, 2000, p. 26), o episódio é retratado sob a construção *mise en abyme* e, apoiada em estruturas rítmicas adequadas à descrição, a criança é naturalmente levada a visualizar a situação cômica provocada por um dos provérbios mais conhecidos e que acaba por ser desfeito por um outro, também facilmente identificável.

O cão e os provérbios

<p><i>A ladrar, a ladrar, como se nada fosse, o cão, um cão vulgar, de castanha pelagem, esgueirou-se do portão de uma garagem e abeirou-se de mim, por ali de passagem. Pensei eu logo assim: «Cão que ladra não morde» - e, fiado no provérbio, fui seguindo adiante.</i></p>	<p><i>Mas, em lance de um instante, no lapso de um segundo, o cão mordeu, e fundo, mordeu mesmo (darei) «com apetite» - a perna mostrarei a quem não acredite.</i></p> <p><i>Dizia eu «Cão que ladra não morde»? Pois sim, mas... a exceção não faz a regra?</i></p>
---	--

A rima constitui no texto de Raul Malaquias Marques um outro atrativo ao serviço do humor, potenciando o ritmo poético e convocando vocábulos no final dos versos: ladrar / vulgar; fosse / esgueirou-se; mim / assim; garagem / passagem; adiante / instante; segundo / fundo; apetite / acredite; direi / mostrarei. Entre rimas emparelhadas, interpoladas ou cruzadas que não obedecem a uma sequência lógica, repetições surpreendentes, estrofes e métrica irregulares, a sintaxe mantém-se no entanto estável, ao jeito narrativo, com pontuais alterações na ordem das frases, sob os imperativos das rimas. Neste sentido, forma e conteúdo concorrem para a mensagem final, confirmando a máxima popular «a exceção faz a regra».

Como refere Maria José Costa (1992, p. 33), perante um texto com características como as por nós apresentadas, a criança está mais centrada sobre a própria linguagem, apreciando «a introdução de uma palavra nova no discurso» e divertindo-se com «a ruptura de um certo tipo de associações». As semelhanças, as analogias, os contrários e as transformações vocabulares entretêm a criança, que, a

partir dos três anos de idade, começa a explorar esses efeitos ao serviço da comicidade e do humor, com ou sem sentido. A autora (Costa, 1992, pp. 33-34) chega mesmo a afirmar que «o comportamento humorístico é um compromisso», já que permite a desdramatização e a libertação de angústias e de situações-problema, funcionando como um escape para a criança ao plano da realidade.

Uma outra particularidade do texto poético é pois a sua linguagem figurativa. As palavras são meticulosamente escolhidas pelo poeta para representarem múltiplas possibilidades de significação não só assentes em esquemas semânticos, como fonéticos e sintáticos. É que o material da poesia é a palavra, sua peculiaridade específica, que complementa e percebe e a representação. A palavra poética faz aparecer no recetor a subjetividade da percepção, as representações figuradas, os pensamentos abstratos, sentimentos e emoções, submetidos a pontos de vista estéticos.

A aliteração, tanto consonântica como vocálica, é um dos recursos de dicção fônica frequentemente utilizados em textos poéticos para crianças, nomeadamente enquanto processo de homofonia interna. Ora, a aliteração constitui um processo homólogo à rima, na medida em que «aproveita as contingências da língua para tirar um efeito de homofonia» (Cohen, 1973, p. 94). Os efeitos sonoros que resultam das experiências ao nível do significante são do agrado das crianças, que, acima de tudo, apreciam o ritmo, a rima e os sons dos poemas.

Recorremos a um poema de Ruy Belo (2000, p. 371), que, além de pôr em evidência a aliteração do som [v] palavra a palavra, cria o seu próprio ritmo através das repetições e da ausência de pontuação, culminando num efeito cómico:

O valor do vento

*Está hoje um dia de vento e eu gosto de vento
O vento tem entrado nos meus poemas de todas as maneiras e
só entram nos meus versos as coisas de que gosto
O vento das árvores o vento dos cabelos
o vento do inverno o vento do verão
O vento é o melhor veículo que conheço
Só ele traz o perfume das flores só ele traz
a música que jaz à beira mar em Agosto
Mas só hoje soube o verdadeiro valor do vento
O vento actualmente vale oitenta escudos
Partiu-se o vidro grande da janela do meu quarto*

Em «vento», «versos», «árvores», «inverno», «verão», «veículo», «verdadeiro», «valor» e «vidro», o mesmo som repete-se, fazendo aparecer uma segunda leitura textual. Em harmonia com as sinestésias («o vento dos cabelos», «traz o perfume das flores», «traz a música que jaz à beira mar em Agosto»), a insistência no som [v] propaga o próprio som do vento, aproximando-nos leitores das várias sensações transmitidas pelo poema.

Enquanto figura de linguagem, a onomatopeia é um recurso muito frequente na poesia para potenciais recetores infantis, dado que funciona em simultâneo como elemento lúdico e motivador e como recurso literário. A reprodução de um determinado som através de um fonema ou de uma palavra, como ruídos, cantos de animais ou sons da natureza, é feita por aproximação e não por reprodução exata (cf. Trilho, «Onomatopeia», em *E-Dicionário de Termos Literários*). A onomatopeia tem grande valor estilístico e poético, pois nesta figura se concentra a harmonia e o ritmo de um poema. No texto que a seguir se apresenta, de Vinicius de Moraes (1984, p. 11), o movimento dos ponteiros do relógio é reproduzido pelo som «tic-tac», sendo a passagem do tempo também transmitida pelas próprias palavras, curtas e fugazes:

O relógio

*Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac
Tic-tac
Tic-tac...*

No entender de Cressot (1980, p. 33) «só as verdadeiras onomatopeias estão destinadas a suscitar, pela sonoridade, uma determinada imagem». É o caso de «tic-tac» no poema de Vinicius de Moraes, que, além da aproximação sonora, traduz uma intenção simbólica. Deste modo, podemos afirmar que este tipo de onomatopeias constitui os chamados signos motivados (cf. Cressot, 1980, p. 52), pois na massa constitutiva do vocábulo «tic-tac» encontra-se o som representativo do objeto «relógio».

De acordo com Gómez Martín (1993, p. 75), os poemas onomatopaicos constituem um excelente meio de aproximação das crianças aos elementos formais da produção poética. Do mesmo modo, a anáfora, o paralelismo, o poliptoto e a epímone são exemplos de variantes da repetição de sons e/ou palavras com os quais as crianças podem exercitar a escrita criativa e reforçar as aquisições linguísticas através da vertente literária.

«Lengalenga», de Maria Alberta Menéres (2008, p. 57), apresenta um bom exemplo da estrutura paralelística. Além de detetarmos outros complementos rítmicos importantes, como a rima e o ritmo, a simetria constitui a sua base organizadora:

*Foge o figo da figueira
fica a figueira sem figo*

*fico eu sem as formigas
formigas do formigueiro*

*foge o figo da figueira
foge o fogo da fogueira*

*fico eu sem as farinhas
farinhas das farinheiras*

*foge o figo da figueira
fica a figueira sem figo*

*foge a faneca do forno
sem faneca é que eu não fico!*

Com uma estrutura simples de seis dísticos e um conteúdo aparentemente inusitado, esta lengalenga foi construída tendo em vista a leitura em voz alta e até mesmo a sua memorização. Por essa razão, os vocábulos são em número reduzido, já que alguns são recuperados (repetidos) no verso seguinte, as repetições sucedem-se e

amontoam-se nos versos palavras com a mesma raiz (figo/figueira; formiga/formigueiro; fogo/fogueira).

A sonoridade dos vocábulos, nas rimas internas e externas, e o ritmo com que são ditos atraem e divertem as crianças, influenciando no entanto a formação de sentido, já que neste tipo de composições «as frases diluem-se em encadeamentos, por vezes sem significado, até ao limite da total ausência de sentido» (Costa, 1992, p. 31). No texto de Ducla Soares, na aliteração do som [f], na acumulação de palavras semanticamente isoladas, ou nos sintagmas que mais parecem justapostos, as crianças encontram o prazer da recitação, explorando novos caminhos que conduzem à liberdade da linguagem.

Os conteúdos simples e afetuosos expostos nos versos do próximo poema, subordinados a uma estrutura dialogada, centralizam a atenção da criança em «Conversa», de João Pedro Mésseder (em Gomes, 2000, p. 12):

- *Dá-me a Lua, mãe, dá-me a Lua.*

- *Filho, a Lua está longe.*

- *Leva-me à nuvem mais alta.*

- *Filho, há nuvens nos sonhos.*

- *Mãe, dá-me um dia sem chuva.*

- *Filho, tem pena da terra.*

- *Leva-me ao cimo do monte.*

- *Filho, o caminho é de pedras.*

- *Mãe, dá-me aquela andorinha.*

- *Filho, não a queiras prender.*

- *Leva-me ao fim do mar.*

- *Filho, o mar não tem fim.*

- *Mãe, eu queria uma estrada,
uma estrela e um cavalo.*

- *Filho, mas não te canses,
não te queimes, não te percas.*

- *Mãe, dá-me o negro do negro
que é a tinta dos teus olhos.*

- *Filho, os teus olhos são negros
como o negro dos meus olhos.*

O diálogo, segundo Gómez Martín (1993, p. 119), a par da narração, constitui um auxiliar importante no processo de degustação da criação poética. Neste caso, entre mãe e filho, estabelece-se uma conversa com uma sequência de pedidos e respetivas respostas, que traduzem aquilo que muitas vezes as crianças pedem aos adultos (a Lua, o mar, as estrelas, um cavalo). A mãe procura mostrar que nem sempre os pais podem atender aos pedidos dos seus filhos e que a vida comporta desejos que nem sempre são realizáveis.

Este tipo de composições, com estruturas aparentemente elementares e repetitivas, oferece-se como uma possibilidade de completar a aprendizagem ativa da língua, indo ao encontro das preferências das crianças e dos jovens, cuja gramática é feita de regras fáceis e reiterativas. Como observa Gomes (1993, p. 80), «a repetição não só funciona como estímulo e apoio à memorização [...] como origina, na criança pequena, um efeito encantatório». A título de exemplo, apresenta-se o poema de Luísa Ducla Soares (em Gomes, 2000, p. 14):

Mariana diz que tem...

*Mariana diz que tem
sapatinhos de cristal.
Mas só vejo nos seus pés
as botas de cabedal.*

*Mariana diz que tem
um cavalo p'ra correr.
Mas só vi no seu jardim
sete ratos a roer.*

*Mariana diz que tem
chocolates na algibeira.
Mas só lá tem um pão duro
dos que lhe deram na feira.*

*Mariana diz que tem
estrelinhas a brilhar.
São os seus olhos que brilham
quando se põe a sonhar.*

O poema está apoiado numa estrutura que se repete nas quatro quadras: o primeiro verso de cada estrofe («Mariana diz que tem»); a conjunção coordenativa

adversativa «Mas» no início do terceiro verso; as rimas (cristal/cabedal, correr/roer, algibeira/feira, brilhar/sonhar); a métrica (heptassílabos). Do mesmo modo, em termos de conteúdo, nos primeiros dois versos de cada estrofe poder-se-á fazer a caracterização indireta de Mariana: uma menina sonhadora que imagina ter «sapatinhos de cristal», «um cavalo p'ra correr», «chocolates na algibeira» e «estrelinhas a brilhar». Nos dois versos seguintes, há uma desmontagem destes elementos do imaginário e a sua redução à realidade: «botas de cabedal», «pão duro» e «sete ratos». No entanto, na última quadra, através do recurso à metáfora, o brilho dos olhos de Mariana é comparado ao das estrelas, «quando se põe a sonhar», transformando de novo a realidade em fantasia.

Na opinião de Jean Cohen (1973, p. 121), a metáfora constitui a característica fundamental da linguagem poética, na medida em que é um desvio paradigmático, ao contrário de outras figuras como a rima ou a inversão, que estabelecem desvios sintagmáticos. No entanto, o próprio desvio sintagmático só é criado para suscitar o desvio paradigmático. Veja-se o poema de Alice Vieira (2008, p. 15):

Rato
*Certos bichos... enfim,
 - sem mau intuito... -
 quer-me parecer a mim
 que simpáticos, simpáticos...
 não serão lá muito!*

*Gostar desses bichinhos queria eu,
 Mas não consigo.*

*(Só abro uma excepção:
 para um tal chamado Mickey,
 meu amigo.)*

A título ilustrativo, os exemplos «Certos bichos [...] que simpáticos, simpáticos... // não serão lá muito!» e «Gostar desses bichinhos queria eu, // Mas não consigo», ao apresentarem a inversão frásica, colocam em evidência o verbo copulativo, no primeiro, e o sujeito e o predicado do segundo, ou seja, o facto de estes bichos não serem simpáticos e de o sujeito da enunciação querer gostar deles, respetivamente. Neste sentido, o desvio sintagmático é criado tendo em vista o fortalecimento da mensagem poética, potenciando o valor das próprias palavras. A poesia torna-se assim «a expressão do 'eu' por meio de palavras polivalentes [...] que [espelham] o interior

do poeta, com toda a sua complexa malha de sentidos e intenções» (Moisés, 2006, p. 87).

Mas um dos aspetos interessante da teoria de Cohen é o facto de entender a metáfora como complemento de todas as outras figuras, na medida em que todas têm por finalidade provocar um processo metafórico (Cohen, 1973, pp. 123 e 222). Este facto só é característico da poesia, pois na prosa a metáfora não é utilizada de forma direta e imediata (Moisés, 2004, p. 288). Portanto, a concisão, a ambiguidade, a estranheza e a surpresa, que resultam do uso sistemático da metáfora, são distintivas do texto poético.

Ao longo dos tempos, desde Aristóteles, foram sendo apresentadas inúmeras definições de metáfora (cf. Moisés, 2006, p. 197 e seg.). O conceito é extremamente controverso, mas, dada a sua importância no âmbito deste estudo, selecionámos o recurso a alguns autores em função de determinadas perspetivas relacionadas com a poesia para a infância. Pretende-se com esses contributos anular a tendência frequentemente praticada nas nossas escolas de reduzir o processo da metáfora somente à forma (uma comparação sem a preposição «com»), esquecendo a transformação de sentido de cada elemento e o aparecimento de um sentido novo³⁷.

De acordo com Heinrich Lausberg (1993, p. 163), a metáfora é definida como a «substituição de um *verbum proprium* por uma palavra, cujo significado entendido *proprie*, está numa relação de semelhança com o significado *proprie* da palavra substituída». Sendo o objetivo da metáfora dar expressividade a uma determinada atribuição através da analogia, o resultado desta relação imprevista, mas plausível, instaura um novo sentido no verso ou na frase, ou seja, na aceção aristotélica, faz emergir as semelhanças entre as coisas.

Já para Cohen (1973, p. 223), a «metáfora poética é uma passagem da língua denotativa à língua conotativa, passagem obtida por intermédio de uma palavra que perde o seu sentido ao nível da primeira língua, para o reencontrar no nível da segunda». Do mesmo modo, Massaud Moisés (2006, p. 208 e seg.) entende que, para se compreender a metáfora na poesia, é preciso recorrer à denotação e à conotação, uma vez que a metáfora literária «é conotativa por excelência» (Moisés, 2006, p. 209).

³⁷ Por conseguinte, a metáfora pertence aos chamados «neologismos semânticos», que ocorrem sempre que «qualquer transformação semântica manifestada num item lexical ocasiona a criação de um novo elemento» (Alves, 1990, p. 62).

Entendida como um termo próprio que designa um objeto novo concebido pela imaginação criadora, a metáfora «somente se organiza se houver plausibilidade na analogia entre os seus termos [...] [implicando] trabalho da consciência» (Moisés, 2006, p. 202).

Embora toda a linguagem literária seja conotativa, Moisés (2006, p. 209) ressalva o facto de o modo de conotação variar de género para género, distinguindo poesia de prosa. No caso da prosa narrativa, a linguagem é denotativa face ao mundo real, referencial; mas também é conotativa em relação ao universo ficcional (Moisés, 2006, p. 210). Já a poesia se constrói sob o prisma da conotação e, neste sentido, mesmo que se isole o fragmento que contém a metáfora, esse fragmento impõe-se sem a mediação da denotação. Moisés (2006, p. 212) não esquece, no entanto, que «todos os vocábulos que integram um texto (poético ou não) têm obrigatoriamente um sentido, e este sentido é denotativo»; porém, a polissemia e a ambiguidade poética decorrem dos «significados que o estrato conotativo assume no contexto» (Moisés, 2006, p. 212).

Concretizando, no poema de Alice Vieira (2008, p. 7), que abaixo se transcreve, «leão» e «rei» pertencem a diferentes classes, e entre estas palavras não existe aparentemente qualquer elemento comum; porém, a primeira contém em si o atributo implícito da segunda. Os sentidos escondidos em «rei» são transferidos por analogia para «leão» e apenas são indiciados no poema, ou seja, como todas as metáforas poéticas, realizam-se no texto escrito e no contexto fundado pelos vocábulos vizinhos (Moisés, 2006, p. 209).

Leão

*Este é o rei.
E quando ruge o rei
lá na selva sem lei
não é, não é mesmo nada reinadio!*

*Dizem que em tal momento
a noite, os animais, a lua, o vento
sentem um enorme calafrio...*

*Eu não sei se ele é rei, como promete:
mas lá que mete respeitinho... mete!*

Além da metáfora, este poema apresenta ainda a personificação (a noite, os animais, a lua e o vento sentem um enorme calafrio). Esta figura de retórica consiste em atribuir qualidades, comportamentos, atitudes e impulsos humanos a coisas ou seres inanimados e a animais irracionais (cf. Ceia, verbete «Personificação», em *Dicionário de Termos Literários*), neste caso aos vários elementos que sentem o calafrio, sensação que é atribuída ao homem. Tal como a metáfora, a personificação faz parte das figuras de pensamento, dado que o desvio ou impertinência é dada ao nível do significado (cf. Lausberg, 1993, p. 251).

Na linguagem infantil, é frequente o recurso ao animismo. A atribuição de características próprias dos seres animados a seres inanimados faz parte do universo lúdico da criança. No caso do poema «A urtiga e a mão», de António Torrado (em Gomes, 2000, p. 16), o animismo é simultaneamente uma personificação:

A urtiga e a mão

Dia de Verão. Hora da sesta.

Queres uma festa? – disse a urtiga à mão.

Esta, esquiva, disse que não.

Depois, que sim.

Irra!

E a sesta acabou em comichão.

Entre os recursos mais utilizados na poesia para crianças e adolescentes, encontra-se com bastante frequência a sinestesia. Entende-se por esta figura a associação de sensações que pertencem a registos sensoriais diferentes (Cohen, 1973, p. 137). Esta figura constitui para alguns linguistas um tipo de metáfora, mas, na sinestesia, o sentido próprio está inevitavelmente afastado do sentido figurado, ou seja, dificilmente neste caso um valor subjetivo pode ser considerado como parte do seu significado.

«A amiga da China», de Matilde Rosa Araújo (2010, p. 6), constitui um bom exemplo do poema sinestésico, quer pelo destaque da cor e da textura quer pela referência ao aroma, como surge nos versos «Teus gomos perfumados // Tua pele tão fina // Tangerina tão doce // Que vieste da China». A nossa lembrança da tangerina, nos tempos da infância, traduz-se no efeito provocado por este operador estético: «Quando

ia para a escola // Teu perfume nas mãos // Teu perfume no bibe // Nos cadernos. No pão».

O poema «Frutos», de Eugénio de Andrade (2002, p. 38), que a seguir se apresenta, constitui um dos melhores exemplos dos efeitos proporcionados pela sinestesia:

Frutos

*Pêssegos, peras, laranjas,
morangos, cerejas, figos,
maçãs, melão, melancia,
ó música de meus sentidos,
pura delícia da língua;
deixai-me agora falar
do fruto que me fascina,
pelo sabor, pela cor,
pelo aroma das sílabas:
tangerina, tangerina.*

Os frutos são invocados neste texto como música dos sentidos, constituindo ao mesmo tempo «pura delícia da língua». Na relação de planos sensoriais diferentes, como a visão (a cor), o paladar (sabor) e a audição (das sílabas que formam os nomes dos frutos, «música dos meus sentidos»), o leitor descobre o que mais fascina o sujeito poético: a tangerina. Na fonética desta palavra, que é intencionalmente repetida no final do poema, cruzam-se vários sentidos: «pelo sabor, pela cor, // pelo aroma das sílabas», reforçando a intensidade da mensagem poética.

Se nos textos poéticos para crianças, a metáfora, a personificação, a comparação, a hipérbole e a sinestesia surgem como processos naturais, extensivos à sua linguagem e ao seu mundo do faz de conta, no caso dos pré-adolescentes e dos adolescentes, estes operadores estéticos apresentam-se como um bom veículo para a expressão dos problemas, sentimentos e emoções característicos desta faixa etária. Através do contacto com estas figuras literárias, os jovens leitores percebem as potencialidades e a riqueza da linguagem nos versos, identificando-se com o que os poetas conseguem dizer de forma velada. A poesia deve ser entendida como «revelação» (Mello, 2002, p. 53) e é também com este objetivo que deve ser trabalhada nas salas de aula do 2.º Ciclo do EB. Na escrita poética, os jovens encontram espaço para o silêncio dos seus afetos, para o

desabafo das suas vivências e, muitas vezes, a solução para os seus problemas, já que através da palavra poética se torna possível o «encontro do homem consigo próprio» (Mello, 2002, p. 54).

Foi como uma poesia de afetos que Sameiro Pedro (Pedro, 2003, p. 8) caracterizou a produção poética contemporânea portuguesa com destinatário infantil. Entre os seus apontamentos, encontram-se referências a obras de Virgílio Alberto Vieira, que se distinguem pelo modo como o sujeito da enunciação observa e se relaciona com os elementos da natureza (Pedro, 2003, p. 8); de José Jorge Letria, e à forma intimista como convoca o imaginário através do poder das palavras (idem, p. 10); as de Jorge de Sousa Braga, nomeadamente *Herbário* (1999), onde a autora encontra uma «inteligente exploração do conhecimento do mundo» (Pedro, 2003, p. 11); de Manuel Alegre, com poemas de «amadurecimento reflexivo de qualquer sujeito» (idem, p. 12); os textos sobre relações interpessoais e crítica social de Luísa Ducla Soares (idem, p. 13); e o universo da infância valorizado de forma ímpar por Matilde Rosa Araújo (idem, p. 14).

José Jorge Letria (2005c, pp. 27-30) conseguiu traduzir o alcance da poesia em algumas estrofes do seu livro *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*:

*Cada coisa que tu dizes
é apenas um começo,
é a fala a ganhar corpo,
o silêncio do avesso.
Cada coisa que tu sonhas
há-de ser depois contada
com a roupa das palavras
à fala bem ajustada.*

*E aquilo que tu sentes,
nem sempre as palavras contam
porque há coisas que se escondem
atrás dos dedos que apontam,
e apontam um caminho
uma vereda escondida,
mansa palavra a pedir-vos
a ternura de ser lida.*

*E aquilo que tu dizes
há-de dar voz ao que sentes,
porque a fala é um canteiro
onde os sons são as sementes.
E aquilo que tu sentes
passa de avós para netos,
é o livro onde se guarda
o tesouro dos afectos.*

Quer seja para desenvolver a escrita poética, através da identificação com um gênero literário que possibilita o registo dos afetos, como se se tratasse de «um canteiro // onde os sons são as sementes», quer seja para motivar para leitura da poesia, através do reflexo de sentimentos e emoções na verbalização das «coisas que se escondem», segundo Letria (2005c, pp. 27-30), o discurso lírico dá voz ao que se sente, facultando a descoberta do eu e da sua interação com o mundo que o rodeia.

Na poesia de Alexandre Honrado encontram-se temáticas bastante pertinentes para fomentar a reflexão junto de jovens leitores, nomeadamente na obra *Palavras para Lavras* (2002). No poema «Mundo em que vivemos» (Honrado, 2002, p. 12), que a seguir se reproduz, percebe-se a tristeza do sujeito poético perante as guerras que vão assolando a humanidade:

*Vi o Mundo, bola arranhada.
Tinha sangue nos joelhos,
camisa rasgada
e dores nos olhos.
Andou o mundo à pancada
Por ódios velhos.
E nos olhos
a dor tem um mar de uma única
lágrima deitada.*

O «Mundo» aparece personificado, com «sangue nos joelhos», a «camisa rasgada» e «dores nos olhos», conotando aqueles que andam «à pancada // Por ódios velhos». A hipérbole (o mar nos olhos) e a antítese (mar / uma única lágrima) nos três últimos versos complementam a «metáfora-chave» (cf. Moisés, 2006, p. 216), que se desdobra, multiplicando-se, para criar outras metáforas. Todos estes operadores estéticos constituem recursos para a exploração do texto com uma turma do 2.º Ciclo, aproveitando a interdisciplinaridade com história contemporânea e qualquer um dos exemplos reais de guerras de que temos conhecimento diariamente através da comunicação social.

Já nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos apreciam poemas com humor ou com personagens animais, poemas com pontos de vista infantis que retratam situações familiares e de escola, bem como relações de amizade. Os temas das preferências das crianças estendem-se ainda a conteúdos relevantes nas suas vidas,

como a imaginação e o sonho, os medos e os pesadelos, assuntos ligados à natureza, aos problemas ambientais, a questões da vida em família e em sociedade, temas presentes e característicos da poesia contemporânea.

Os animais sempre tiveram uma forte presença nos textos para crianças, inclusive na literatura de tradição oral, que se entende como originária da literatura infantil. Recorde-se, a título de exemplo, as *folk tales* e as fábulas³⁸, em que os animais surgem com características humanas, vícios e virtudes, indo ao encontro dos gostos dos diferentes públicos. Estas histórias foram primeiramente produzidas para os adultos, quando ainda não existia o conceito de criança, mascarando a imagem humana, apontando com ironia os defeitos dos homens e camuflando intenções didático-morais. Posteriormente, estes textos tornaram-se os prediletos das crianças (cf. Held, 1980, p. 105 e seg.). O animal humanizado preenche o vazio da ausência humana, principalmente os animais domésticos, e as crianças encontram neles personagens divertidas e simpáticas com as quais revivem situações familiares e quotidianas.

São, pois, inúmeras as composições centradas nos mais diversos animais, perfeitamente descritos e ajustados de acordo com as preferências das crianças. Segundo Gómez Martín (1993, p. 122), estes textos poéticos, adequados a um tratamento em sala de aula didático e literário, constituem uma boa iniciação à técnica descritiva.

Os poetas, sensíveis a esta predileção infantil, incluem nas suas obras vários textos sobre ou relacionados com animais. Para só citarmos os mais recentes títulos do mercado editorial, temos *O noitibó, a gralha e outros bichos*, de Francisco Duarte Mangas (2009), *A charada da bicharada*, de Alice Vieira (2008), *Bichos diversos em versos* e *Versos de Cacará*, de António Manuel Couto Viana (2008 e 2010, respetivamente), *Poemas da bicharada*, de José Manuel Ribeiro (2008), *A galinha que cantava ópera*, de Luísa Costa Gomes (2005), *O alfabeto dos bichos* e *Os animais fantásticos*, de José Jorge Letria (2005a e 2011, respetivamente), *Anedotas de elefantes ilustradas*, de Tiago Salgueiro (2010), *Zoo musical*, de Amadeu Baptista (2010), e duas antologias de poesia com animais, como é o caso de *Poemas com animais*, organizada por José Fanha (2004), e *Os animais na poesia*, por Graça Magalhães (2007).

³⁸ Sobre as fábulas, cf. «A comédia humana dos animais», de Armindo Mesquita, 2002a, pp. 68-77.

Nº *O livro das boas-noites*, José Jorge Letria (2007, pp. 22-23) sugere que, em resposta aos versos «E as boas-noites, // a quem as vamos dar // quando é tempo // de dormir e de sonhar?», as crianças deem as boas-noites, além de pais, avós, amigos da escola, professores, etc., aos animais que com elas habitam:

*Ao gato chamado Mozart
que o pai trouxe da rua
e que à falta de mimos
fica distante e amua,
armado em grande vedeta
só para honrar o nome,
mas que corre para a cozinha
quando lhe chega a fome.*

*Ao cão chamado Camões,
por ver pouco de uma vista,
que se soubesse escrever
havia de ser grande artista,
amigo de toda a hora
que tem amor com fartura
para de cada lambidela
fazer um verso de ternura.*

Sabendo da preferência dos mais novos pelos animais, Jorge Letria promove a sua afeição pelos bichos de estimação que com mais frequência se encontram entre as famílias com crianças, os gatos e os cães. Nestas duas estrofes, os animais estão descritos através do olhar e da voz de uma criança, pelo que a simplicidade dos vocábulos e o recurso a expressões populares, como «armado em grande vedeta» e «tem amor com fartura», coincide com a naturalidade, quase espontânea, das rimas (rua/amua, nome/fome, vista/artista e fartura/ternura).

José António Gomes (1993, pp. 46-50) apresenta uma sistematização dos vários temas nos poemas para crianças que incluem animais: desde inquietações e receios maternos, passando por críticas severas ao mundo dos homens, outros em que o animal funciona como símbolo de alguma virtude humana, ou quando representa a própria criança, ou ainda casos em que a solução de formas poéticas tipo adivinhas correspondem a nomes de animais. Acrescentam-se a esta relação os poemas que, com recurso aos animais, proporcionam o humor, como o que se segue, de Sidónio Muralha (1978, p. 23):

Greve no circo

*Uma foca equilibrista
cansada de equilibrar
ficou desequilibrada
e confessou ao artista:*

*- amigo estou esfomeada,
se não me dão de jantar
não equilíbrio mais nada.*

O título é, no mínimo, inesperado, suscitando a curiosidade dos mais novos. Em sete versos, cada um com sete sílabas, com rima interpolada e cruzada, é descrita uma situação com um certo humor, que, aliada à simplicidade temática e à brevidade do texto, prevê-se como atrativa para as crianças.

Na mesma linha, seleccionámos o poema «Poupa», de Violeta Figueiredo (1997, p. 41):

*Papou a poupa pipoca
do milho da maçaroca.
Tanta pipoca papou
que o milho quase acabou
e agora a pipoca é pouca.*

- Ó poupa, poupa pipoca!

*- Está bem, amanhã eu poupo.
Mas não muito, poupo pouco.*

Além de um desafiante jogo fonético a partir de palavras como «papou», «poupa», «pipoca», «poupo» e «pouco», que na sua leitura acaba por constituir o efeito de um trava-línguas, associado à presença de rimas internas e externas, este texto, de conteúdo simples, constitui um mote para o trabalho com a homonímia. Por «poupa», entende-se um nome (ave migratória de plumagem rosada, asas e cauda com bandas pretas e brancas, bico longo e curvo e com uma grande crista de penas) e um verbo (forma do verbo poupar, 3.^a pessoa do singular no presente do indicativo ou a forma do imperativo). E, na verdade, nesta composição, a poeta usa a palavra com os dois significados e as três funções, estabelecendo um jogo de sentidos entre a ave, que se chama poupa, e o facto de esta ter de poupar a pipoca. Do mesmo modo, quando faz

intervir o «papou» junto de «poupa» e, no último verso, o «pouco» junto de «poupo», ajuda a criar dificuldades articulatórias na sua pronúncia e dá-nos o desfecho da composição, ou seja, a resposta da poupa, que refere que começará a poupar a sua pipoca (mas não muito) no dia seguinte.

A temática animal também faz parte das preferências de alunos numa fase etária mais avançada, nomeadamente dos jovens que frequentam o 2.º Ciclo do EB. «Hipopótamos», de Álvaro Magalhães (2005, p. 14), é exemplificativo da poesia que pode ser lida nas aulas de Português, pela forma como a pertinência e a profundidade do seu conteúdo dialoga com a abundância dos recursos estéticos empregues pelo poeta:

Hipopótamos

*Eles andam como se carregassem
todo o peso do mundo*

*mas nos seus olhos estão
as leves gotas de orvalho
e cantam mil violinos no seu coração.*

*Numa noite de luar, se olhares p'ra cima
verás como todos os hipopótamos
(mesmo os do teu livro de gravuras)
vão pelo ar, levíssimos, em direcção ao céu
com as suas asas inesperadas, transparentes.*

*Não haverá, por fim, nenhum
e ninguém se lembrará que um dia
existiram hipopótamos sobre a terra;
mesmo o seu nome apagar-se-á
da frágil memória dos homens.*

*Mas eles voltarão
sempre que precisares de ajuda
e, baixinho, disseres o nome
do teu anjo da guarda.*

A personificação (hipopótamos que cantam), a metáfora (hipopótamos são anjos da guarda), a comparação (pesados como se carregassem o peso do mundo), a antítese (hipopótamos levíssimos) ou a hipérbole (cantam mil violinos) configuram no plano das conotações significados que se tornam significantes de outros significados e, desta forma, revelam-se no texto como processos que contribuem para o seu estatuto de

literário. Na extensão desta riqueza estilística organiza-se a mensagem do poema, que cada um poderá interpretar em função do seu grau de maturidade cognitiva e linguística. A descrição poética dos hipopótamos chama a atenção do leitor para um dos animais menos querido das crianças e dos jovens, situação para a qual contribui o seu aspeto físico (pesados, rudes, escuros e sujos). Procurando contrariar esta percepção juvenil, o poeta encontra nos anjos da guarda o oposto a esta imagem. A chave de leitura do texto encontra-se pois na metáfora e na metonímia: através de uma relação de contiguidade, os hipopótamos com asas transparentes adquirem o valor semântico de anjos da guarda.

Uma boa parte da poesia produzida para crianças acompanha a tendência da poética moderna, ao dispensar o uso da pontuação. É que, como aponta Cohen (1973, p. 70), «os poetas compreenderam que o ‘conflito entre o metro e a sintaxe’ dizia respeito à própria essência do verso»³⁹. Neste sentido, vários teorizadores, entre os quais Moisés (2006, p. 87), constataram que a estrutura sintática surge na poesia submetida às ordenações rítmicas e métricas, convocando palavras em determinadas posições do verso, privando-as da sua ordem lógica na frase e tornando-as poéticas num novo contexto, agora conotativo.

Por outro lado, a anulação dos índices de conexão sintática deixa as palavras em liberdade (Jakobson, 1963, p. 206; no original, *mots en liberté*), mas a simples sequência de palavras pode sugerir as relações sintáticas entre elas. O poema «A frase», de José-Alberto Marques (1989, p. 10), explica, exemplificando, como é possível mudar o sentido às frases, alterando a ordem das palavras:

<p><i>Era uma vez, uma frase: «O poeta canta os versos» num quadro preto, riscada. Troquei-lhe as voltas, escondido, ficou a frase estragada.</i></p>	<p><i>«O versos os poeta canta» foi assim que a deixei com os materiais dispersos, mas a frase guardo-a bem: «O poeta canta os versos».</i></p>
---	---

*Tirei-lhe a força real,
fiz dela um ser sem sentido
para o vazio de estarmos sós.
Palavra atrás de palavra
é não frase, não tem voz.*

³⁹ Jean Cohen apresenta o ‘enjambement’ como exemplo do conflito existente entre pausa métrica e pausa semântica (cf. 1973, pp. 71-73).

José António Gomes (1993), porém, ressalva um aspeto curioso que explica a razão de as figuras sintáticas não serem de especial preferência dos poetas que escrevem para crianças. Na verdade, os versos reproduzem a ordem direta das palavras na frase e, a existirem inversões, estas prendem-se com as necessidades de rimas e ritmos. Ora, como explica o autor (Gomes, 1993, p. 80), isto acontece porque, nas crianças, «o domínio dos processos de complexificação sintáctica é progressivo mas lento».

No poema «As gaivotas», de Eugénio de Andrade (em Fanha, 2004, p. 15), é possível verificar a pontuação num uso muito particular, ou seja, o poético:

As gaivotas

*As gaivotas. Vão e vêm. Entram
pela pupila.
Devagar, também os barcos entram.
Por fim, o mar.
Não tardará a fadiga da alma.
De tanto olhar, tanto
olhar.*

Neste texto, a pontuação isola os vários constituintes frásicos, destacando-os no verso. Ao separar cada categoria através do ponto final ou da vírgula, o poeta proporciona às palavras um significado maior. No horizonte do poeta, surgem as gaivotas, depois os barcos e o mar, ou seja, aquilo que é visível e simultaneamente interiorizado pelo poeta. Por fim, a «fadiga da alma», na transformação daquilo que vê e na exaustão «De tanto olhar, tanto olhar». Ou seja, através desta pontuação expressiva, cada grupo vocabular suporta a sua própria significação antes de esta se estender ao todo, exponenciando o sentido de cada palavra que se instala no verso a uma realidade maior e superior.

Embora não sendo uma característica dominante dos poemas escritos para crianças, encontram-se nesses textos com uma relativa frequência exemplos de recursos sintáticos, como a anástrofe e hipérbato, presentes nas duas últimas estrofes do poema «À volta de um búzio», de Maria Alberta Menéres (em Gomes, 2000, p. 41):

À volta de um búzio

*Dizem que o búzio nos traz
ao ouvido o som do mar.
Mas eu acho que é mentira:
se encosto o búzio ao ouvido
só ouço as ondas do ar.*

*As ondas do ar me trazem
forte cheiro a maresia.
Mas eu acho que é mentira:
o mar não mora nas nuvens,
nunca em nuvens viveria.*

*Descem as nuvens no mar
se acaso a chuva acontece.
Mas eu acho que é mentira:
se encosto o búzio ao ouvido,
ouvir o mar me parece.*

Embora a ordem direta das palavras nos versos tenha sido subtilmente alterada, não deixa de provocar uma rutura nas relações de contiguidade entre os elementos frásicos. «Descem as nuvens no mar // se acaso a chuva acontece», «nunca em nuvens viveria» ou «ouvir o mar me parece» são exemplos de alterações na ordem frásica subordinadas à métrica e à rima do poema. No caso de «nunca em nuvens viveria», a poeta sujeitou a ordem das palavras à rima com «mentira», fazendo, no entanto, destacar o verbo viver. Estas inversões, além de transmitirem um dinamismo poético superior àquele que adviria da ordem natural das palavras na frase, provocam o estranhamento no discurso, dificultando o automatismo percetivo do leitor.

Na maior parte das vezes, na poesia para crianças, os poetas limitam-se a utilizar a troca de elementos próximos na oração, salvaguardando a integridade frásica para uma melhor compreensão por parte dos jovens leitores.

Mais frequente na poesia para a infância é a anteposição dos adjetivos, que, de acordo com Cohen (1973, p. 198), mostra a ligação estreita entre a sintaxe e a semântica. No entanto, este tipo de inversão só é considerado poético quando afeta um adjetivo que não tenha sentido qualitativo ou quantitativo ou, por outras palavras, com termos que a prosa nunca inverte, como é o caso de «É um pequeno persa // Azul o gato

deste poema» (Andrade, em Fanha, 2004, p. 36), ou de «e nas verdes ervas atira // sua branca vida» (Meireles, em Magalhães, 2007, p. 44).

Uma outra característica da poesia que atrairá as crianças é a possibilidade de ser criada «from ordinary words used in uncommon ways» (Cullinan et al., 1995, p. 41). A combinação invulgar de certas palavras no verso, a aproximação vocabular de realidades diferentes, a interseção de termos pertencentes a categorias semânticas opostas, entre outros processos, constituem essas maneiras pouco comuns de transformar as palavras que retiramos do nosso dia a dia.

Veja-se agora o poema «Palavrear» de Teresa Guedes (2005, p. 21), que mostra como as palavras que usamos quotidianamente significam muito mais e de forma mais intensa em poesia:

*Gota... brisa... folha... pólen...! Esvoaça a leveza.
Espreguiçadeira... lago... prado... lusco-fusco...! Pestaneja o descanso.
Fofo... miminho... bombom... pequerrucha...
Aninha-se a ternura.
Trovão... poço... vampiro... alçapão...
Solta-se o arrepio.
Cocuruto... salamaleque... chilique... carrapicho...
Estala a gargalhada.
E quando te magoas, disparas um palavrão?
Dizem que é uma palavra como as outras,
derivada por sufixação, mas não é só isso, pois não...?...*

Todas as palavras presentes nestes versos são de uso corrente e muitas delas utilizadas até por crianças. No entanto, assim dispostas, como uma enumeração entrecortada pelas reticências e pelos pontos de exclamação ou de interrogação, criando rimas internas e externas e aliteraões, ganham uma nova força nas estranhas e por vezes inusitadas capacidades associativas.

O meticuloso trabalho do poeta com as palavras, na cuidadosa combinação verbal no verso e a seleção dos seus sons, proporciona um contacto mais intenso com a linguagem e, conseqüentemente, com a mensagem poética. Na poesia, a formação de um discurso através dos neologismos, da criação e emprego de palavras novas e inexistentes, ou de palavras existentes mas com uma aceção nova, ou de expressões compostas por transformações e flexões incorretas, estabelecendo relações falsas, tendencialmente utilizando formas sintáticas inusitadas, constituem a «linguagem

secreta» de que fala Jacqueline Held (1980, p. 209). Tal linguagem não choca o sentido linguístico de quem as recebe, porque de alguma forma estas inovações estão previstas no sistema como oposições legítimas, embora não se realizem na norma.

Por conseguinte, Eugenio Coseriu (1973, p. 78) refere que «o sistema é um conjunto de vias cerradas e vias abertas, de coordenadas prolongáveis e não prolongáveis». O trabalho poético consiste cada vez mais em descobrir novas associações significativas possíveis no sistema, mas inéditas na norma. Mas se o texto literário é também um ato linguístico e a criação linguística não pode ser um ato de expressão puramente pessoal, as fantasias verbais estão de certa forma limitadas pelo código da língua e pelas relações que o escritor pretende desenvolver com o leitor.

Jacqueline Held (1980, p. 205) desmistifica as exigências contraditórias que enformam a educação dos jovens leitores: por um lado, a criança tem necessidade de estar em contacto com bons modelos linguísticos para enriquecer o seu vocabulário e as estruturas sintáticas; por outro lado, esses modelos são produto de regras imutáveis criadas pelos adultos, colocando entraves à imaginação. Held (idem, p. 206) entende então que a resposta está na variedade de textos que podem ser propostos num contexto não dogmático, incluindo textos que abrangem um património linguístico que as crianças ainda não manipulam.

E é precisamente a liberdade perante a linguagem, característica da poesia e também do fantástico, que atrai as crianças e os jovens. As salas de aula deveriam pois ser espaços livres para as crianças brincarem com a linguagem e experimentarem novas possibilidades linguísticas e literárias.

3. ANÁLISE DO TRATAMENTO METODOLÓGICO DA POESIA NA REALIDADE EDUCATIVA PORTUGUESA

3.1. A poesia nos documentos programáticos oficiais

A poesia não se ensina, mas aprende-se.

Luís Adriano Carlos, 1999, p. 51.

As salas de aula deveriam ser os locais privilegiados para as crianças e os jovens aprenderem a ler autónoma e criticamente, a apreciar diferentes formas literárias e a experimentar diferentes linguagens. Embora alguns tenham acesso a livros fora da escola, e até sejam motivados por pais ou amigos para a leitura, na sala de aula, através da poesia, deveria ser-lhes proporcionada a aprendizagem de uma leitura reflexiva: a prestar atenção à linguagem, ao poder da palavra, à relação significante/significado, à plurissignificação, à natureza dos recursos expressivos e a todos os outros elementos capazes de gerar significado e/ou produzir imagens.

Através do contacto com o texto literário, as crianças tornam-se mais recetivas ao trabalho realizado com todas estas capacidades e a compreender as complexidades da linguagem. Mais concretamente, através da poesia, as crianças podem desenvolver a competência literária e fortalecer a sua competência linguística.

No entanto, para que tal tarefa seja concretizada com êxito, os professores precisam, naturalmente, de ter orientações curriculares por parte do Ministério da Educação, com indicações claras e concretas dos objetivos que se pretendem atingir no domínio da leitura, num contexto que não mais prevê a decifração de letras num texto, mas o aperfeiçoamento de competências leitoras. Acontece que as experiências com poesia na sala de aula são extremamente limitadas, na frequência e na qualidade, e não se percebe como nada tem vindo a ser feito para contrariar esta tendência e mudar as ideias pré-estabelecidas de alguns professores.

Um olhar mais atento pelos Programas Curriculares de Português dos 1.º e 2.º Ciclos, bem como pelos documentos auxiliares disponibilizados pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), podem ajudar a compreender algumas das razões que levam os professores a não dar o valor devido ao trabalho com a poesia na sala de aula.

Começaremos por analisar neste capítulo a *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico, 1º Ciclo* (2001b), e o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001a), bem como os *Programas de Português do Ensino Básico* homologados pelo ME em março de 2009, com poucas ou nenhuma introduções, no que à poesia diz respeito, em relação aos programas anteriores. Segue-se uma observação descritiva sobre as mais importantes medidas educativas que entretanto surgiram do ME no âmbito da Língua Portuguesa: as *Metas de Aprendizagem*, o *Programa Nacional de Ensino do Português* e as *Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Tendo o Plano Nacional de Leitura efetivamente traduzido um esforço ministerial no incentivo à leitura, tentaremos também aqui perceber de que forma este desígnio nacional tem vindo a ser concretizado nas nossas escolas e qual o lugar e o entendimento da poesia neste projeto.

Ainda neste capítulo, far-se-á uma reflexão sobre alguns dos manuais escolares disponíveis no mercado editorial, nomeadamente sobre aqueles com mais tiragem no nosso país e que traduzem, por este facto, a preferência dos professores de 1.º e 2.º Ciclos do EB. Esta análise pressuporá um estudo circunscrito à abordagem do texto poético, comparando-a, se necessário, com o tratamento que é feito ao texto narrativo.

Por último, comentaremos os resultados de um Inquérito por Questionário relativo às conceções dos docentes sobre os lugares da poesia nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, restrito porém aos professores do concelho de Felgueiras.

3.1.1. Organização curricular e programas de 1.º e 2.º Ciclos

Começamos por analisar a *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2001b), onde se encontram desde logo referências à poesia nas áreas das Expressões e de Língua Portuguesa.

Na área da Expressão e Educação Musical (ME, 2001b, p. 69), em Jogos de Exploração da Voz, propõe-se «dizer e entoar rimas e lengalengas» e, em Expressão e Criação Musical, aparece «inventar e utilizar texturas/ambientes sonoros» e «adaptar textos para melodias e para canções».

Na mesma área, mas em Expressão Dramática (ME, 2001b, p. 84), sugere-se: «participar em jogos de associações de palavras por afinidades sonoras/semânticas»,

«experimental diferentes maneiras de dizer um texto» e «inventar novas linguagens sonoras ou onomatopaicas».

Infere-se, para já, que tanto a área de Expressão Musical como a de Expressão Dramática constituem áreas importantes de apoio e complementaridade para a motivação e para o trabalho, propriamente dito, com a poesia. Neste documento, embora sejam poucas as alusões a essa interdisciplinaridade, apresentam-se sugestões de aprendizagem muito úteis quer para o domínio das Expressões quer para o do Português. Desta forma, os textos ficam muito mais ricos e criativos, e o contacto com o texto literário é feito através das afinidades com o ritmo, com os sons e com os movimentos corporais.

Esquecida ficou com certeza a área da Expressão Plástica, nomeadamente o diálogo verbal/visual que se constrói sobre a natureza híbrida do livro infantil. A propósito, Luciana de Souza (2002, p. 233) apela para a atenção nas mudanças verificadas nos novos livros, que oferecem «circunstâncias singulares de percepção». As ilustrações convencionais, que chegavam a dispensar a leitura do texto, foram substituídas por formas visuais que não substituem as palavras, antes requerem a atuação do leitor para complementar a mensagem verbal. Perante esta nova função dos livros infantis, dos quais os livros de poesia também fazem parte, torna-se necessário contemplar o desenvolvimento da leitura não-verbal nas orientações curriculares.

Na área da Língua Portuguesa, para o 1.º ano, no Bloco 1 (comunicação oral), o Programa faz alusões a algumas formas do texto poético nos quatro pontos do 3.º objetivo (ME, 2001b, p. 140): «Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral». O mesmo se verifica no 2.º (idem, p. 142), 3º (idem, p. 143) e 4.º anos (idem, p. 145).

No Bloco 2 (comunicação escrita), para o 1.º ano, não há qualquer referência à poesia no 1.º objetivo «Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura» (ME, 2001b, p. 147). Já no 2.º objetivo, «Desenvolver as competências de escrita e de leitura» (idem, p. 148), pode ler-se: «Construir rimas ou cantilenas a partir de palavras conhecidas», que também aparece no 2.º ano (idem, p. 151). Neste ano, e no mesmo objetivo, surge mais uma alusão «Ler, na versão integral, histórias, livros, poemas, de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas à sua idade e ao seu nível de competência de leitura». Nos 3.º e 4.º anos (ME, 2001b, pp. 152-153 e 154-155), além

desta referência, surgem mais duas «Organizar textos próprios e alheios segundo critérios diversificados (temática, prosa, poesia)» e «Ler e interpretar textos narrativos e poéticos».

No Bloco 3 (funcionamento da língua – análise e reflexão), o Programa prevê a distinção de «diferentes tipos de texto (prosa, poesia, [...])» (ME, 2001b, pp. 157-158) nos 3.º e 4.º anos e, neste último ano do 1.º ciclo, a exploração de «diferenças semânticas e estéticas resultantes da mobilidade de elementos na frase». Embora este objetivo seja muito importante, ele constitui uma intenção isolada que, sem o enquadramento devido, dificilmente será colocado em prática pelos professores ou explorado nos manuais pedagógicos.

Uma das metas estabelecidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001a, p. 31) para o aluno do ensino básico é «Ser um leitor fluente e crítico». Vejamos, pois, de que forma o mesmo documento sugere a sua operacionalização e qual o lugar que reserva ao texto poético nessa configuração de leitor.

Começamos pelas metas de desenvolvimento por ciclo, visto que o nosso trabalho incide sobre o 1.º e 2.º CEB. Não existe qualquer referência à poesia ou a outro género literário, exceto uma mera alusão ao texto literário em geral, no domínio da leitura, mas somente a nível do 3.º ciclo (cf. ME, 2001a, p. 34).

No entanto, no domínio do modo escrito, pode ler-se o seguinte: «Entende-se por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento» (ME, 2001a, p. 32). Para o desenvolvimento da competência da leitura, apresenta-se o seguinte objetivo: «Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na definição de estratégias adequadas à finalidade em vista».

O Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de setembro, define como uma hora tempo mínimo diário para a leitura. No site da DGIDC⁴⁰, são disponibilizadas algumas sugestões de gestão do currículo do 1.º ciclo e, no que à leitura diz respeito, pode ler-se: «A aprendizagem da leitura e da expressão escrita constituem um domínio central no currículo escolar». E, mais à frente, surge uma referência ao texto poético: «A rotina

⁴⁰ Cf. www.dgide.min-edu.pt.

diária de leitura, realizada pelo professor na sala de aula, de textos narrativos, informativos, dramáticos e poéticos actua simultaneamente na motivação das crianças para aprender a ler, no desenvolvimento da oralidade e no acréscimo de conhecimentos sobre o mundo e a vida».

Mas, mais importante ainda para o objetivo do nosso trabalho, encontra-se neste documento o seguinte: «Durante a fase inicial de aprendizagem da decifração, é importante integrar estratégias que promovam nos alunos a consciência dos sons da língua, estratégias fónicas de correspondência som/letra e estratégias que visem o reconhecimento global de palavras». Ora, pelas razões apontadas no capítulo anterior, entendemos ser a poesia o género privilegiado para o desenvolvimento desta competência. No entanto, não existe uma referência direta a este tipo de texto nem tão pouco são apresentadas quaisquer linhas orientadoras.

Concordamos, pois, com Fernando Azevedo (2006a, p. 47) quando diz que a educação literária, nestes documentos oficiais, pelo menos no que diz respeito ao 1.º ciclo, «não parece surgir com objectivos claros e explícitos». Com efeito, as referências à poesia são muito vagas e passam, maioritariamente, por atividades com produções do património oral tradicional, como rimas e cantilenas. A sensibilização estética não constitui de todo uma preocupação do legislador e em nenhum momento se apresenta qualquer proposta para a concretização deste objetivo. A poesia, como tentámos mostrar no capítulo anterior, favorece essa sensibilização possibilitando inclusivamente o desenvolvimento de outras competências da criança.

Por conseguinte, no que diz respeito aos programas do 1.º ciclo, a literatura infantil é «alvo de uma visão extremamente redutora e empobrecedora [uma vez que] o reconhecimento de princípios [...] exercitáveis por meio da interacção de múltiplos códigos e linguagens não é [...] considerado relevante» (Azevedo, 2006a, p. 47). No caso concreto da poesia, também João Manuel Ribeiro (2009), no seu estudo sobre o lugar deste género literário nas orientações curriculares, conclui que não há no *Currículo Nacional do Ensino Básico* do 1.º Ciclo uma referência explícita ao ensino e aprendizagem da poesia e «nem sequer é apontado o desenvolvimento de qualquer competência literária» (Ribeiro, 2009, p. 44). Ainda segundo este investigador (Ribeiro, *idem*, p. 45), é portanto necessário entrever nas competências de domínios como o oral ou do conhecimento explícito da língua a possibilidade de abordagem da poesia.

Já no 2.º ciclo, nos processos de operacionalização do 5.º ano, nas competências ouvir/falar, pode ler-se: «participar em jogos de associação de palavras por afinidades sonoras e afinidades semânticas» (ME, 1991, p. 14). Dos vários objetivos, destaca-se o seguinte: «criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral» (idem, p. 16), com os respetivos processos de operacionalização, para o 5.º e o 6.º ano: «recolher produções do património oral: lendas, contos, cantares, pregões, adivinhas e provérbios» e «reproduzir produções do património oral: trava-línguas, lengalengas, rimas, pregões, adivinhas e provérbios» e só no 6.º ano «excertos do romanceiro» (idem, p. 17), obra que, na sua totalidade, apresenta também composições de tipo narrativo.

Ainda no 6.º ano, lê-se «detectar técnicas de produção da literatura oral», como o «paralelismo» e a «rima». No 5.º ano, sugere-se o seguinte: «prolongar textos segundo técnicas da literatura oral», como a «rima» e «introdução de novos elos em lengalengas» (idem, p. 18).

Na introdução à competência da leitura, diferencia-se a leitura recreativa da leitura orientada. Na primeira, sugere-se o contacto com o livro-objeto e a «vivência de situações que propiciem o prazer imediato da leitura e a afirmação da subjectividade do leitor» (ME, 1991, p. 20). As práticas da leitura orientada «exigem a mediação do professor e visam exercitar os alunos na interpretação de textos» (ibidem). Na leitura recreativa, aparece uma única referência à poesia em «seleccionar poemas em colectâneas» (idem, p. 21), para o 5.º e o 6.º ano. Surge ainda o processo de operacionalização «dizer e recriar poemas com recurso a linguagens complementares» (idem, p. 23).

Na leitura orientada, a poesia e a narrativa constituem os conteúdos principais dos dois anos, que por sua vez integram os subpontos «valores estéticos e semânticos» e «recursos expressivos». Os processos de operacionalização incluem «experimentar práticas de leituras diversas que conduzam à construção de sentidos», nomeadamente à interpretação.

Relativamente à poesia, sugere-se «Ler poemas que suscitem adesão pelo ritmo, sonoridades e universo recriado», com os acrescentos «procurar sentidos», «confrontar diferentes interpretações» e «estabelecer relações entre sons, disposição gráfica e sentidos», este último só para 6.º ano (ME, 1991, p. 25).

Curioso é, no mínimo, o que se lê na lista de obras para leitura orientada: «Deve assegurar-se em cada ano a leitura de um mínimo de doze poemas» (ME, 1991, p. 27). E as sugestões apresentadas são *A nau catrineta*, *Babine o Parvo*, *Ou isto ou aquilo*, *Aquela nuvem e outras*, para o 5.º ano, e somente *A Bela Infanta* para o 6.º ano.

Numa lista limitada e limitativa como esta, é praticamente impossível a concretização do objetivo pretendido. Se os livros de Cecília Meireles e de Eugénio de Andrade constituem uma boa opção para o desenvolvimento da sensibilização à especificidade poética, o mesmo não se pode dizer dos restantes textos, cuja seleção prevê outras intencionalidades que não esta. Na verdade, neste Programa, não há qualquer incentivo ao uso do livro como objeto estético. O que se conclui daqui é que a importância da promoção da competência literária fica também por reconhecer nos documentos programáticos do 2.º ciclo.

Lembramos, pois, António Branco (2005, p. 59), que, após a análise dos Programas de Língua Portuguesa do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, se interroga sobre o que ele diz ter sonhado e procurado, mas sem encontrar, nos textos oficiais. Branco gostaria que estes programas determinassem, relativamente à poesia, processos de operacionalização como: «interrogar mistérios da vida; experimentar a respiração de um verso longo; tropeçar num verso curto sem cair; decorar um poema saboroso» e que os conteúdos associados a esses processos fossem: «o mistério do amor, o mistério da esperança, o mistério da morte, o mistério da memória e do esquecimento [...]; o recorte das palavras; a arritmia do verso; a palpação da metáfora» (Branco, *idem*, p. 60). O que pode parecer demasiado poético para fazer parte de um texto programático constitui aquilo que seria a base das linhas orientadoras para se aprender a gostar de um texto literário.

3.1.2. O que mudou com o novo programa de Português

Embora o Novo Programa de Português do Ensino Básico tenha sido aprovado em março de 2009, só entrou em vigor no ano letivo 2011-2012. De qualquer forma, impõe-se uma análise crítica a este documento, uma vez que foi organizado tendo já em conta o desígnio nacional que subjaz ao Plano Nacional de Leitura e com ele mantém estreita ligação, conforme é referido na Introdução (Reis, 2009, p. 4). Além disso, na

Coordenação deste Programa está o Prof. Doutor Carlos Reis, conhecido professor universitário que conta com muitas publicações de relevo na área da literatura.

A propósito das expectativas e circunstâncias que nortearam este documento, pode ler-se na Introdução (Reis, 2009, p. 5):

Nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efectiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos a par de outros com muito menor densidade cultural. Uma tal condição não deve ser desqualificada por utilizações pedagógicas que a desvirtuem, com prejuízo da possibilidade de muitos jovens terem acesso a tais textos; por muitas dificuldades que se levantem à integração dos textos literários nos programas de Português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente conseqüente.

Este excerto da introdução ao novo Programa cria algumas expectativas relativamente a um novo enquadramento do texto literário nas práticas pedagógicas. Nos Programas anteriores, de facto, percebia-se que os textos, tanto os literários como os não literários, eram mencionados com intencionalidades pedagógicas que afastavam os alunos do contacto com a leitura do texto integral só pelo prazer de ler.

A dada altura, no novo Programa, alude-se à importância do contacto frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos (Reis, 2009, p. 22). No entanto, não há propostas da sua operacionalização, nem se verifica a explicitação deste objetivo segundo a promoção e o desenvolvimento da competência literária. Este novo Programa continua a esquecer as experiências de aprendizagem a partir das quais os alunos compreenderão as peculiaridades deste tipo de composições textuais.

Relativamente ao 1.º e 2.º anos, surge diretamente uma alusão à poesia na Compreensão do Oral: «Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral» (Reis, 2009, p. 23). Já nos 3.º e 4.º anos, as referências à leitura são generalistas, não fazendo qualquer alusão ao texto poético (cf. Reis, 2009, pp. 25-26).

Nos quadros organizados de acordo com as competências, no âmbito da Expressão Oral, surge a primeira referência (Reis, 2009, p. 31): «Dizer poemas memorizados». Nos 3.º e 4.º anos, surge a mesma referência, sublinhando-se a «clareza»

e a «entoação», bem como uma nova abordagem: «Reproduzir e recriar trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios e contos» (Reis, 2009, p. 33).

No que à poesia diz respeito, a preocupação da equipa responsável pela reforma do Programa não difere muito da intenção da equipa do Programa anterior. A memorização, a recitação e a recolha de tradições do património literário oral continuam a figurar praticamente com exclusividade nas estratégias de interação com a poesia.

Porém, no domínio da Leitura, são vários os Descritores de Desempenho enunciados para os 1.º e 2.º anos que também servem para o texto poético, entre eles «confrontar previsões feitas com o conteúdo do texto», «identificar o sentido global dos textos» ou «propor títulos para textos ou partes de textos» (Reis, 2009, p. 36). Em «Ler para apreciar textos variados» não aparece uma referência explícita à poesia. No entanto, sugere-se a leitura orientada de pequenos textos e a expressão de sentimentos e emoções provocados pela leitura dos textos (cf. Reis, 2009, p. 37).

Nos 3.º e 4.º anos, em Conteúdos, aparece uma referência à poesia, mas os descritores de desempenho estão mais direcionados para o trabalho que se pode desenvolver com o texto narrativo do que propriamente com o poético. Em Conteúdos aparece, em último lugar, «Poesia: verso, estrofe, rima e refrão», (Reis, 2009, p. 39). Em «Ler para apreciar textos variados», faz-se uma referência a «Ilustração, grafismo; humor, ironia; rimas» (idem, p. 40).

Concordamos, pois, com António Branco (2005, p. 62), quando diz que os Programas «sofrem de uma espécie de complexo de arrumação», uma vez que se limitam a acondicionar as características formais da poesia em gavetas.

No domínio da Escrita, surgem várias propostas para escrever em termos pessoais e criativos, mas sem qualquer referência direta ao texto poético. Nas Notas que acompanham os Descritores de Desempenho, há uma alusão a «Jogar com a escrita: caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra...» (Reis, 2009, p. 43). Ainda neste âmbito, o Programa propõe a construção de narrativas, a elaboração de descrições ou de textos informativos, a redação de uma notícia breve, de um recado ou de uma carta, mas nada é referido sobre a poesia.

Já no domínio do Conhecimento Explícito da Língua (CEL), mais concretamente no Plano Fonológico, espera-se que os alunos dos 1.º e 2.º anos saibam manipular os sons da língua, devendo para o efeito o professor utilizar atividades de descoberta e

produção de rimas (cf. Reis, 2009, p. 49). Mas, nos outros planos (morfológico, sintático, discursivo e textual, lexical e semântico) não existe qualquer sugestão para um trabalho apoiado no texto poético. Na verdade, não se verifica qualquer sugestão de ligação entre o CEL e a literatura, quando é sabido que, sem esta menção explícita, uma boa parte dos docentes de 1.º ciclo não faz a descoberta do funcionamento da língua a partir de bons modelos linguísticos, como são aqueles que a literatura nos oferece. O mesmo se verifica nos 3.º e 4.º anos. No plano das classes de palavras, por exemplo, sugere-se a construção de listas de adjetivos, mas não se refere que esses adjetivos podem ser encontrados nos textos literários, com maior frequência, concentração e diferentes tipos na poesia.

No final destes quadros, são apresentados vários critérios para a constituição de um corpus textual para o 1.º ciclo (cf. Reis, 2009, p. 61 e seg.), entre eles:

- a «representatividade e qualidade dos textos», sublinhando-se que «deve haver uma preocupação em seleccionar textos de autor mesmo que isso signifique haver palavras que as crianças ainda não sabem ler»;

- outro critério, igualmente importante, é a «integridade dos textos», ou seja, o respeito pela autoria, pela fonte e pela identificação da origem do texto, já que se verifica inclusivamente que alguns docentes fazem alterações abusivas e cortes aos textos, dificultando a reconstrução de sentido e, no nosso entender, destruindo comumente a função estética do texto literário;

- a «progressão», que engloba a preocupação de seleccionar textos que respondam aos critérios progressivos de compreensão, interpretação, complexidade e graus de dificuldade adequados ao nível de competência dos alunos;

- a diversidade textual, entre o literário e o não literário.

Verifica-se neste diploma a assunção clara de que o texto literário é muito importante na criação de hábitos de leitura. Mas, se por um lado, se defende que «a razão fundamental para a leitura do texto literário é a fruição pessoal», por outro, acrescentam que pode tornar-se pretexto para diversas atividades «que o prolonguem ou recriem» (Reis, 2009, p. 64). Os manuais escolares poderiam ser exemplo disso mesmo; no entanto, na maior parte das vezes, o texto literário serve, repetida e continuamente, apenas de mote para trabalhar a gramática e, em muitos casos, sem a devida interligação.

Além desta abertura para que outros objetivos tomem o lugar do essencial, propõe-se vagamente a utilização de textos «de ontem e de hoje» (clássicos e contemporâneos), de «longe e de perto» (portugueses e estrangeiros) e de «diferentes géneros».

É pois importante proporcionar aos alunos o contacto com diferentes géneros literários: o «contacto com diferentes géneros literários possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação; ajuda ainda a definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou com aquele género» (Reis, 2009, pp. 64-65). No quadro-síntese apresentado no documento, que inclui exemplos de textos literários e de textos não literários, aparece apenas uma pequena referência a «poemas e canções», que contrasta com o número de narrativas proposto. Na seleção dos textos, os autores deste Programa remetem ainda para o Plano Nacional de Leitura.

No que diz respeito ao 2.º ciclo, pode ler-se no novo Programa homologado (Reis, 2009, p. 74):

Particularmente relevante, neste ciclo, é o aprofundamento da relação com o texto escrito e com o texto multimodal. Os graus de proficiência alcançados no final do ciclo anterior deverão permitir agora aos alunos desenvolver actividades e tarefas que, favorecendo a sua formação enquanto leitores autónomos, façam despertar neles a apetência pela leitura e a descoberta de uma ampla diversidade de obras literárias e de textos não literários. As diferentes experiências de leitura constituem um relevante factor de desenvolvimento de fluência na actividade de construção do sentido.

Nada mais certo se não fosse para ficar ao nível da intenção. Este texto inicial, tal como se verificou com o do 1.º ciclo, traduz uma preocupação atual e legítima, mas que não vê desenvolvimento nos processos de operacionalização nem tão pouco nas experiências de aprendizagem.

No domínio da Leitura, sugere-se: «ler para entretenimento [...] construção de conhecimento e fruição estética» (Reis, 2009, p. 76). Curioso é o facto de, também neste ciclo, a propósito da Expressão Oral, se sugerirem exercícios com trava-línguas ou lengalengas para, sublinhe-se, «treino da distribuição equilibrada das sequências fónicas e pausas» (Reis, 2009, p. 81).

Relativamente ao domínio da Leitura, em «Ler para apreciar textos variados» (Reis, 2009, p. 86), propõe-se aos professores que proporcionem atividades sobre a utilização estética, retórica e lúdica dos recursos da linguagem verbal. No entanto, os respetivos descritores de desempenho apontam numa outra direção: um prevê a identificação das marcas de literariedade nos textos; outro descritor prevê a distinção dos géneros literários segundo determinados critérios; e um outro faz referência à capacidade de o aluno se manifestar em relação a aspetos da linguagem que conferem o estatuto de literário a determinado texto. Verifica-se assim que o novo Programa insiste em aspetos de organização da literatura e de arrumação dos géneros literários.

Este Programa não corresponde às expectativas que inicialmente se esperariam. Em «Ler textos literários» (Reis, 2009, p. 87), aparece apenas o seguinte descritor de desempenho relacionado com a poesia: «Explicitar os temas dominantes e as características formais de poemas». Para a sua concretização, o Programa sugere a «exploração do ritmo e das sonoridades da língua nos textos poéticos» e, nos conteúdos, o estudo da sua estrutura compositiva.

Esta insistência nas características formais da poesia, como os tipos de estrofe, as sílabas métricas ou a rima, completamente descontextualizados, não deixa espaço para os alunos lerem o que de facto o texto diz. E o mesmo é proposto para o texto narrativo e para o texto dramático, com a exploração das respetivas características formais de cada género. O que se verifica é que também este Programa não tem capacidade de resposta para os textos híbridos, aqueles textos mesclados cujos géneros se misturam.

No domínio da Escrita, também não há qualquer referência ao texto poético, quando os conteúdos preveem por exemplo a utilização de recursos linguísticos (lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e textuais), bem como a sua configuração gráfica, pontuação e sinais auxiliares da escrita (Reis, 2009, p. 89). A referência indireta a poema surge somente em «Escrever em termos pessoais e criativos» (Reis, 2009, p. 90). De qualquer forma, a Nota respetiva não apresenta grandes sugestões de trabalho.

No domínio do Conhecimento Explícito da Língua, no Plano Lexical e Semântico, para o descritor de desempenho «Identificar diferentes significados de uma mesma palavra ou expressão em distintos contextos de ocorrência» aparece uma Nota sugerindo que tal seja conseguido através de jogos de linguagem, da leitura de poemas

lúdicos «para observação e manipulação de palavras polissémicas» (Reis, 2009, p. 96). Mas, em termos de operacionalização, os professores não encontram neste documento qualquer apoio.

Na constituição do corpus textual, sugerem-se os mesmos critérios enunciados para o 1.º ciclo e ainda o da «Intertextualidade». No 6.º ano, do 2.º ciclo, prevê-se neste documento uma maior atenção concedida ao texto literário (Reis, 2009, p. 102):

Nesta etapa, para além da fruição estética inerente, a leitura dos textos literários deve intensificar a curiosidade e o desejo de pensar e de conhecer e deve permitir que os alunos expressem a sua experiência racional e a sua vivência afectiva. Os textos literários deverão evidenciar a plasticidade verbal da língua e as suas potencialidades na criação de universos e na produção de sentido(s).

No quadro-síntese com o referencial de textos, aparece somente uma referência a «poemas, poemas musicados, letras de canção...» (Reis, 2009, p. 104). E tal como acontece com o 1.º ciclo, também aqui se remete para o Plano Nacional de Leitura, no que à seleção de textos e autores diz respeito.

Finalmente, relativamente ao conjunto de textos a seleccionar para o projeto de leitura, são feitas algumas propostas para os três géneros. Para o texto poético, sugerem-se para o 5.º ano: «quadras populares; poemas lúdicos; letras de canções; poemas de diferentes temas, épocas e autores de expressão portuguesa»; e para o 6.º ano: «poemas musicados, poemas de temas, épocas e autores de expressão portuguesa» (Reis, 2009, p. 106).

Tanto no Programa ainda em vigor como neste novo, verifica-se aquilo que Magda Soares intitulou «escolarização da literatura». Segundo a autora (Soares, 1999, p. 17), este fenómeno verifica-se quando existe uma apropriação pela escola da literatura, ou seja, quando a escola escolariza ou didatiza a literatura para atender aos seus próprios fins. Esta ideia não é de todo estranha, se se pensar que sempre se atribuiu à escola um carácter educativo e formador. A leitura, em contexto escolar, é quase sempre feita através de procedimentos formalizados de ensino, na medida em que é «avaliada, imposta, solicitada ou sugerida» (idem, p. 24), perdendo-se o ler por prazer se se quer e quando se quer.

Devido a esta escolarização, a literatura é utilizada como estratégia para ensinar e raramente é oferecida para apreciação estética. Entender o literário apenas como uma forma de ensinar determinados conteúdos é reduzir a sua função estética, correndo-se o risco de o desfigurar, desvirtuar e falsear (Soares, 1999, p. 22).

As consequências são várias; entre elas, o facto de os professores e os próprios autores dos manuais escolares fazerem recair as suas preferências sobre livros que auxiliem o trabalho pedagógico. A promoção da formação estética do aluno deveria encontrar na escola o seu espaço privilegiado, mas para tal seria necessário que os documentos orientadores da programação docente fossem esclarecedores da forma como a criança pode ser preparada para se tornar um apreciador do património literário e artístico.

3.1.3. Metas de Aprendizagem

O projeto *Metas de Aprendizagem* insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional e foi criado no âmbito do XVIII Governo Constitucional. O desenvolvimento deste projeto está previsto até 2013, em quatro fases, cada uma com metas definidas por um grupo de peritos. Numa primeira fase, que teve início em janeiro de 2010, a equipa de Língua Portuguesa foi coordenada pela Prof. Doutora Inês Sim-Sim.

Na Fundamentação do projeto, pode ler-se:

[A Estratégia para o Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário] visa nomeadamente operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar, para cada ciclo e área ou disciplina, do conhecimento sólido dos respectivos conteúdos, conceitos estruturantes e processos de uso e construção desses conhecimentos.

O documento prevê para uma outra fase a elaboração de estratégias de ensino e avaliação, que por ora não estão disponíveis. Analisaremos então as Metas respeitantes aos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

Na sequência do Programa de Português do Ensino Básico (2009), procuraremos nos 117 referenciais de aprendizagem de língua portuguesa apenas os que estejam previstos como estratégia ou resultado do contacto dos alunos com o texto poético.

Neste sentido, passaremos à exposição das metas, e os respetivos domínios, sob uma perspetiva crítica:

- Domínio «Expressar oralmente ideias e conhecimentos»; subdomínio «Fluência»: Meta Final 13) O aluno usa o tom de voz e a expressividade adequados ao narrar uma história e ao recitar um poema.

Esta meta valoriza a importância da leitura em voz alta do texto poético, como forma de ajudar as crianças a expor expressivamente ideias, sentimentos e conhecimentos. Pelas suas características fónicas e rítmicas, o poema leva a criança a contactar com um registo concentrado de palavras, que poderá ser dirigido pela pontuação ou, na sua ausência, pela sequência rítmica que as próprias palavras imprimem no discurso. O jovem leitor terá pois de se concentrar na força vocabular, na sintaxe rítmica, nas rimas e deixar-se conduzir pela própria métrica, elementos que, em poesia, substituem singularmente a pontuação. Ora, este género literário reúne boas condições para o treino de uma leitura fluente.

- Domínio «Compreender e interpretar textos»; subdomínio «Identificação de ideias centrais e de pormenores relevantes»: Meta Final 37) O aluno estabelece relações entre elementos do texto (e.g.: título / notícia; sonoridade e rima). Subdomínio «Mobilização e construção de conhecimentos e ideias»: Meta Final 38) O aluno identifica diferentes tipos de textos (e.g.: listagens; receitas; poemas; textos para teatro) pela mancha gráfica da página.

Para aprender a compreender e a interpretar textos, esta meta prevê a identificação de pormenores relevantes como a sonoridade e a rima de um texto. Todos os elementos têm significado num texto literário. Porém, a meta seguinte reduz a dissemelhança entre os diferentes tipos de textos à sua mancha gráfica, o que, aliás, tem vindo a ser recorrente pelo menos em todo o Ensino Básico. Ora, este carácter redutor traduz uma informação equivocada que vários professores insistem em passar para os seus alunos. Vimos no capítulo anterior que este conceito, além de ultrapassado por todas as características do texto lírico que foram enunciadas, não está correto, dado que

exclui formas poéticas que não possuem a mancha gráfica convencional, como a prosa poética.

- Subdomínio: «Identificação do Sentido de Palavras e de Frases em Contexto»: Metas intermédias até ao 2.º Ano - O aluno identifica palavras e frases que marcam o ritmo e intensificam o sentido da narrativa ou do poema; O aluno lê silenciosamente e em voz alta pequenas narrativas, poemas ou notícias (70 a 120 palavras).

Uma vez mais, percebe-se que existe uma preocupação em alargar o sentido das palavras e do texto a outros elementos que contêm significação, como o ritmo. Para tal, privilegia-se a leitura silenciosa e em voz alta de poemas.

- Subdomínio: «Complexidade textual»: Meta Final 48) O aluno reconhece modos de representação da expressividade (e.g.: adjectivação; comparação; personificação).

Ainda no domínio da compreensão e interpretação de textos, surge desde o 1.º Ciclo o reconhecimento da importância dos recursos expressivos e sua exploração no campo da complexidade textual. Os exemplos enunciados, a adjectivação, a comparação e a personificação, são encontrados no texto literário, mormente na poesia, mas o professor não deverá perder a oportunidade de os rever com os seus alunos se qualquer um deles aparecer, por exemplo, num título de uma notícia ou num anúncio publicitário.

- Domínio «Tornar-se leitor». Subdomínio «Formação do gosto literário»: Meta Final 57) O aluno lê por iniciativa própria textos de diferentes géneros (e.g.: narrativas fantásticas; lendas; fábulas; peças de teatro; lengalengas; quadras); Meta Final 59) O aluno apresenta, oralmente ou por escrito, as suas impressões sobre o que leu ou ouviu ler.

As duas metas anteriores estão perfeitamente interligadas e são igualmente importantes. Um dos objetivos na formação do gosto literário é precisamente que o aluno, por um lado, desenvolva a leitura por iniciativa própria e, por outro, que consiga

comunicar aos outros a sua opinião sobre o que leu ou ouviu ler: as emoções despertadas pelo conteúdo do texto, a sua própria interpretação, a forma como o escritor manipulou as diferentes linguagens, entre outras apreciações, que o tornarão um leitor seletivo, autónomo e reflexivo.

- Domínio «Conhecer as propriedades das palavras e alargar o capital lexical». Subdomínio: «Mobilização do conhecimento das propriedades das palavras»: Meta Final 97) O aluno identifica a rede de significados e usos das palavras polissémicas que conhece.

Esta meta poderá ser atingida através de um trabalho realizado com a poesia. No entanto, tal não está explícito na enunciação da meta 97. Como já registámos no capítulo anterior, as palavras, no texto poético, caracterizam-se pela capacidade de gerar múltiplos significados. Logo, o contacto continuado com este tipo de texto permite ao aluno a descoberta das diversas possibilidades da linguagem.

Relativamente às 101 Metas de Aprendizagem do 2.º Ciclo, destacam-se as seguintes, sempre relacionadas com as metas já enunciadas a concluir até final do ciclo anterior:

- Domínio «Compreender e interpretar textos». Subdomínio «Identificação de Ideias Centrais e de Pormenores Relevantes»: Meta Final 13) O aluno identifica as ideias centrais do texto e fundamenta-as com pormenores adequados; Meta Final 14) O aluno usa pormenores do texto para compreender inferências.

Uma vez mais, embora não haja uma referência direta ao texto literário, julgamos ser através deste que se fará o treino adequado para atingir as duas metas propostas. Para a construção de um leitor crítico e analítico, o treino em torno da identificação das ideias principais não é suficiente. Daí, a meta 14, que valoriza os pormenores do texto na compreensão das inferências.

As duas metas que se seguem estão igualmente relacionadas com o texto literário, embora não se compreenda por que razão tal não é enunciado diretamente. O

sentido figurado ou conotativo é característico deste tipo de texto e é na sua leitura que deve ser explorado.

- Subdomínio «Identificação do Sentido de Palavras e de Frases em Contexto»: Meta Final 25) O aluno deteta o sentido figurado ou conotativo de palavras, expressões ou frases usadas no texto; Meta Final 26) O aluno usa pistas contextuais para inferir o sentido de palavras polissémicas.
- Subdomínio: Domínio da Complexidade Textual Meta Final 28) O aluno compara textos diferentes sobre o mesmo assunto (e.g.: notícias; entrevistas; poemas); Meta Final 29) O aluno identifica efeitos de sentido produzidos por recursos estilísticos.

A comparação de textos diferentes sobre um mesmo assunto não traduz uma meta, mas uma estratégia (de facto eficiente e eficaz) para que o aluno do 2.º ciclo compreenda os diferentes registos da língua consoante a situação de comunicação em que se encontra. Do mesmo modo, não será esta a melhor forma para que o jovem leitor atinja o domínio da complexidade textual. No entanto, a meta 29, embora deslocada, pois está relacionada com a meta 26, é uma meta muito importante para a concretização do domínio que se segue, «tornar-se leitor».

- Domínio: «Tornar-se leitor». Subdomínio «Formação do gosto literário»: Meta Final 39) O aluno lê autonomamente textos de diferentes géneros (e.g.: narrativas de viagens; ficção histórica; ficção científica; peças de teatro; sonetos; baladas); Meta Final 41) O aluno apresenta, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos suscitados pela leitura de obras literárias, em actividades de socialização da leitura (e.g.: clubes de leitura); Meta Final 44) O aluno identifica as emoções estéticas despertadas por textos que marcaram a sua experiência de leitor.

Estas metas e os respetivos domínios e subdomínios constituem talvez os únicos no documento diretamente preocupados com o desenvolvimento da competência

literária dos jovens leitores. Além de uma proposta de formação literária através da leitura autónoma de diferentes géneros, também se sugere a apresentação informalizada das ideias, opiniões e emoções suscitadas por essa mesma leitura. Na meta 44, de suma importância para o presente trabalho, valoriza-se a emoção estética na formação da experiência do leitor, ou seja, o desenvolvimento da apreciação artística no universo do literário.

Surge pela primeira vez neste documento a referência aos clubes de leitura. Na verdade, numa altura em que o Plano Nacional de Leitura preconiza a necessidade de momentos em sala de aula promotores de atividades de socialização da leitura, este projeto das Metas de Aprendizagem quase se mantém à parte, não se envolvendo em esforços concertados no alcance dos objetivos que deveriam ser comuns. Além disso, os clubes de leitura também deveriam ser promovidos no âmbito do 1.º Ciclo e o reforço dessa ideia deveria estar presente neste documento na respetiva secção.

- Subdomínio «Elaborar e divulgar textos»: Meta Final 49) O aluno redige com correção formal e sintáctica, mobilizando recursos expressivos (e.g., adjectivação, comparação, metáforas).

A elaboração e a divulgação de textos podem ser o corolário do trabalho desenvolvido pelos alunos com a literatura. A partilha de textos originais, nos diversos géneros, ou das impressões que a leitura de determinado texto causou no leitor são, com certeza, incentivos para o aluno, logo devem ser valorizados no desenvolvimento da expressão escrita. A composição de textos a partir de modelos literários constitui também uma alternativa que poderia estar enunciada ou nas metas ou no próprio Programa. A promoção de atividades que mobilizem a utilização dos recursos expressivos por parte do aluno também pode ser desenvolvida através da poesia, embora as metas não o contemplem e nem, tão pouco, os manuais escolares.

Fazendo agora um balanço a este documento, percebe-se que as Metas de Aprendizagem pouco ou nada acrescentam ao Programa de Português de 2009. E o que se esperava ler relativamente à importância da poesia e da sua correta exploração em sala de aula quase nada foi acrescentado. Ressalve-se porém a ténue preocupação em criar uma resposta eficaz ao Plano Nacional de Leitura.

3.1.4. O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)

Este Programa foi criado para procurar responder à necessidade de melhorar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no 1º CEB, nomeadamente nos níveis de compreensão de leitura e expressão oral e escrita. No site da DGIDC, são disponibilizados materiais de apoio, nomeadamente a brochura *O ensino da leitura: a compreensão de textos* (2007), com autoria de Inês Sim-Sim.

Na Introdução, a autora afirma que a «essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura» (Sim-Sim, 2007, p. 5). No corpo da brochura, Sim-Sim dá vários exemplos de textos e respetivos objetivos intencionais de compreensão da leitura. Relativamente à poesia, lê-se o seguinte objetivo: «Usufruir prazer, alimentar o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica» (Sim-Sim, 2007, p. 13).

Neste documento, Inês Sim-Sim (2007, p. 23) faz uma reflexão em torno da leitura, do seu sistema complexo que inclui decifração e interpretação, o uso de processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos. E, consoante a tipologia textual, há que escolher as estratégias mais eficazes de leitura.

No caso da poesia, a autora (Sim-Sim, 2007, p. 55) começa por referir que a «leitura da poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – onomatopeias e aliteraões), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica». Ou seja, a poesia na sala de aula tem para Inês Sim-Sim uma função formal, com objetivos específicos, condicionados e limitados à língua e à linguagem.

No capítulo 2.4, «O ensino da compreensão da poesia», a autora (Sim-Sim, 2007, p. 55) começa por referir que «o ensino da leitura da poesia implica encorajar as crianças: (i) a ler poesia; (ii) a desenvolver a compreensão da leitura de poemas; (iii) a treinar a leitura em voz alta e em coro; (iv) a memorizar e a recitar poesia; (v) a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e (vi) a desenvolver o raciocínio metafórico».

Sim-Sim propõe então algumas estratégias para o ensino da compreensão de poesia. Destacamos apenas aquelas que parecem acrescentar algo ao que tem vindo a ser enunciado nos Programas e até no documento mais recente, nas Metas de Aprendizagem: «associações de sentimentos, emoções e sensações individuais ao

poema», «'interrogar' o autor sobre o sentido do poema, o uso de repetições ou expressões...» (Sim-Sim, 2007, p. 55). No entanto, se por um lado é de louvar o passo dado no sentido de pelo menos uma das estratégias tocar num dos pontos sensíveis e a valorizar na utilização de poesia em sala de aula, por outro, além de não se perceber o que a autora pretende com o «'interrogar' o autor sobre o sentido do poema», fica a sensação de um exemplo típico de «escolarização inadequada da literatura» (cf. Soares, 1999, p. 17 e seg.), na medida em que esta proposta se afasta completamente dos objetivos da leitura literária. Além disso, uma vez mais, a leitura da poesia fica reduzida a aspetos formais, insistindo-se na memorização, na recitação e na leitura em voz alta.

Vejamos agora concretamente as atividades em sala de aula antes, durante e após a leitura de um poema (cf. Sim-Sim, 2007, pp. 56-64). São apenas apresentados dois textos, «O vento» de Jorge Sousa Braga e «O valor do vento» de Ruy Belo, não havendo no entanto lugar à intertextualidade. As atividades são propostas em função dos objetivos atrás enunciados.

A primeira atividade procura responder ao objetivo «Estabelecer relações entre o mundo pessoal e o universo textual», explorando para o efeito a evocação de vivências sensoriais associadas ao vento e as sensações experimentadas durante a audição do poema. Já a atividade 2 procura a «Conversão de imagens poéticas em ilustrações de poema», propondo colagens e desenhos das imagens mais fortes do poema.

Para o objetivo «Enriquecimento do léxico», sugere-se o trabalho com as palavras desconhecidas através do contexto e só depois a consulta dessas palavras em dicionários ou a sua pesquisa na Internet.

Um outro objetivo consiste em «Sensibilizar para aspetos formais da construção do poema», através da exploração do ritmo e das sonoridades da língua. Para tal, os alunos copiam o poema e utilizam uma cor diferente para os nomes e os verbos que se repetem no poema e com uma outra cor os sons repetidos no final dos versos. Propõe-se, ainda que sem se perceber concretamente o objetivo, a elaboração de uma tabela para registo das palavras repetidas e das rimas, com a indicação do respetivo número do verso. Seguidamente, os alunos discutem em grande grupo o valor dessas repetições. Como alternativa, na atividade 2, sugere-se a reescrita do poema e a sua dramatização. Neste exercício, os alunos podem recorrer ao *nonsense*, explorando alguns efeitos

cômicos pelas associações inusitadas, que serão posteriormente trabalhadas ao nível da dicção.

Com o poema «O valor do vento», na atividade 3, o trabalho é proposto com as unidades de sentido e a sua relação com a estrutura rítmica. Através de um diálogo, o professor inquire os alunos sobre a ausência de pontuação. No entanto, as perguntas sugeridas não são suficientes para concretizar o objetivo pretendido.

Para «Aprofundar a compreensão do poema», questionamo-nos sobre a natureza das perguntas propostas aos professores. De facto, constituem exemplos de perguntas de compreensão e, fazendo jus ao objetivo, nenhuma é aventada no âmbito da interpretação. As perguntas sugeridas apenas permitem verificar se o aluno consegue localizar a informação no texto.

As estratégias seguintes destinam-se à recitação de poemas, sendo só de assinalar a proposta de, no poema «O valor do vento», a leitura ser feita colocando em evidência o som /v/, fazendo emergir assim uma onomatopeia, embora esta ideia não tenha sido mencionada.

Para o último objetivo, «Associar sentimentos, emoções e sensações individuais à poesia», propõe-se a criação de uma antologia pessoal de poemas e, em alternativa, a criação de uma antologia temática.

São estas as propostas de trabalho presentes na brochura para a compreensão da poesia. Pode-se pois concluir que, ainda que se perceba nos objetivos uma intenção de trabalhar o literário, não se verifica a concretização dos mesmos nas atividades e estratégias sugeridas. Continua a verificar-se uma ligação muito forte ao funcionamento da língua, afastando-se a componente estética e, conseqüentemente, a fruição no ato de ler. Esta situação não se coaduna com o que está preconizado no PNL, embora este documento seja posterior ao lançamento do projeto. Uma das intenções do PNL é precisamente o desenvolvimento da competência literária, mas a leitura crítica não se faz apenas com atividades de compreensão textual. De estranhar é pois neste documento de Sim-Sim a ausência de estratégias que promovam atividades de interpretação de texto no âmbito do 1.º ciclo, quando sabemos que até no pré-escolar é possível trabalhar esta competência.

3.1.5. Competências nucleares e níveis de desempenho

Da autoria de Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz, *A língua Materna na Educação Básica* foi publicada sob a chancela do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, em 1997. Este documento foi apresentado às escolas como um instrumento de trabalho e de apoio à prática dos professores.

Os níveis de desempenho são propostos através da sua articulação com as competências nucleares. No que diz respeito à competência da leitura, com particular interesse no presente capítulo, as autoras sublinham a necessidade da leitura com duas finalidades diferentes: para extração de informação e para recreação. A leitura recreativa «tem por objectivo a aprendizagem da extracção de significado de diferentes tipos de texto que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo e do pensamento divergente» (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 60). Neste sentido, sugere-se o contacto com «lengalengas», «adivinhas» e «poesia», por exemplo, do «romanceiro popular». Interessante esta achega à poesia, porque, embora se compreenda a ideia de trabalhar a poesia oral e, mais concretamente, as quadras populares, certamente que as poesias do romanceiro popular não correspondem aos gostos dos alunos desta faixa etária. As lengalengas e as adivinhas são acompanhadas de notas que referem «Com o objectivo de treino do automatismo da leitura, dadas as suas características [...]».

No 2.º ciclo, a criação de autonomia na leitura e de hábitos de leitura constitui um dos objetivos de desenvolvimento (Sim-Sim et al., 1997, p. 62). Não há, no entanto, nenhuma referência ao texto literário nos diversos desempenhos mencionados. Essas referências surgem, tal como no 1.º ciclo, só nos exemplos de textos com os quais os alunos devem trabalhar ao longo deste ciclo. Relativamente ao texto poético, pode ler-se apenas: «Poesia clássica e moderna adequada ao nível etário» (Sim-Sim et al., 1997, p. 63).

Tanto no 1.º como no 2.º ciclo, o desenvolvimento da competência literária não é reconhecida como indispensável ao progresso escolar. A preocupação das autoras é claramente a proficiência linguística, relevando para um segundo plano, entre outras questões, o desígnio nacional desde 2006 da promoção de condições para a criação de

hábitos de leitura desde a educação pré-escolar, viabilizado pelo Plano Nacional de Leitura.

Georges Jean (1995, p. 9) lembra Bachelard ao considerar a poesia como «linguagem global do ser, do corpo e do espírito», e afasta-se da concepção de poesia que existiu durante vários anos nas escolas do mundo ocidental. A poesia como recitação tinha (e ainda terá, em alguns casos) um lugar privilegiado nas atividades de trabalho com o texto poético, acreditando alguns professores estarem a desenvolver nos seus alunos competências no âmbito do exercício da memória. Tal facto é verdadeiro, mas não deixa de ser também amplamente redutor para o aluno se a par desta competência não se desenvolverem outras atividades, algumas até mesmo mais importantes, particularmente no campo da fruição estética.

Concluindo, num contexto como o do sistema educativo português, o que se verifica é pois que «o discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial» (Walty, 1999, p. 51), deixando projetos como o que se segue em sérias dificuldades de plena e eficaz consecução.

3.1.6. O Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura, em vigor desde 2006, tem levado as crianças a trabalhar diretamente com livros verdadeiros e não com textos, muitas vezes alterados, cortados, adaptados ou desvirtualizados, incluídos em manuais que não foram eles que escolheram. É que, como referiu Ângela Balça (2007a, p. 131), a manipulação do livro é fundamental para que as crianças entendam a leitura como experiência cultural e estética. Uma das premissas do PNL é pois o incentivo ao uso do livro de forma frutiva através da promoção de momentos de apreciação do texto e livres de atividades que escolarizam a leitura.

O Projeto LeR+ foi lançado pelo PNL, pelo Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e pela Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas, resultando de uma parceria com o National Reading Trust, nomeadamente com o projeto Reading

Connects⁴¹. Esta iniciativa visa o desenvolvimento de uma cultura integrada de leitura, através da ação conjugada dos estabelecimentos de ensino e das bibliotecas escolares, em estreita ligação com as bibliotecas públicas e com a comunidade. Neste subcapítulo, interessa-nos particularmente o que é tratado em contexto de sala de aula, segundo orientações do Ministério da Educação.

Segundo o relatório Reading for Change (cf. Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA), um dos meios mais eficazes para promover a mudança social consiste na defesa do envolvimento dos alunos na prática da leitura. Esta ideia é confirmada num outro documento de interesse nacional. Em «A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise» (DataAngel, 2009), publicado no portal do PNL, apresenta-se um estudo sobre os níveis de escolarização e a sua relação com o valor económico, ou seja, a forma como o capital humano (conhecimento e competências) podem constituir um fator importante no crescimento económico e no desenvolvimento social. Os resultados indicam que a literacia é o elemento chave e determinante tanto do capital humano como do capital social.

Ora, a oferta da literacia é, ainda segundo o mesmo estudo, determinada pelas «práticas quotidianas da leitura e pela aprendizagem ao longo da vida» (em DataAngel, 2009, p. 9). No entanto, para que o Plano Nacional de Leitura venha a ter um impacto benéfico na melhoria das competências literárias do país, torna-se necessário que Portugal «melhore a qualidade do ensino inicial e que desenvolva um sistema eficaz de educação» (em DataAngel, 2009, p. 10).

Neste sentido, os momentos de leitura formal e informal são determinantes para que as crianças construam desde cedo uma cultura de leitura. O contacto precoce com os livros na escola proporcionará às crianças melhores níveis de aprendizagem e melhores resultados escolares. A literatura começa assim a fazer parte dos hábitos de uma sala de aula e, conseqüentemente, dos hábitos de vida das crianças, que, entretanto, descobrem os prazeres de ler um bom livro.

⁴¹ O National Reading Trust surgiu no Reino Unido em 1993 como resposta a uma preocupação nacional: a criação de hábitos de leitura para alcançar melhores níveis de aprendizagem. Esta fundação tem vindo a desenvolver inúmeros projetos de ligação da escola, casa e comunidade na promoção da leitura por prazer. «Reading is fundamental, UK» é um dos programas-chave que tem como objetivo a promoção da leitura junto dos mais desfavorecidos. «Reading Connects» visa dar apoio às escolas no sentido de organizarem as suas próprias comunidades leitoras. Esta abordagem facultava programas, formação e investigação, envolvendo toda a comunidade educativa desde o ensino da primária até à secundária (cf. sítio do National Reading Trust: www.literacytrust.org.uk).

Por outro lado, a partilha de ideias e de práticas desenvolvidas pelas escolas é considerado fundamental para o desenrolar do projeto, assente sobre o pressuposto da aprendizagem através da troca de experiências. No sítio do PNL, esse espaço de interação entre os centros educativos parece devidamente dinamizado, pelo menos com a divulgação das várias atividades que vão sendo realizadas em cada escola no âmbito do projeto, algumas mesmo em interação contínua com escolas nacionais e estrangeiras.

N^o *O Boletim dos Professores*, de setembro de 2008, vinha anunciado que o Ministério da Educação iria oferecer um livro a todos os alunos do 1.^o ano do 1.^o Ciclo do EB, «com o objectivo de assinalar o início da vida escolar dos alunos, incentivando, desde cedo, o gosto pela leitura». No seguimento do que já vinha sendo feito no âmbito do PNL, esta seria mais uma iniciativa a louvar pela comunidade educativa. A referida oferta iria contemplar 1500 Agrupamentos, incluindo também escolas da rede privada.

No entanto, a título de exemplo, pudemos apurar junto das escolas do concelho de Felgueiras, base para o estudo deste capítulo, que, no início de 2009, nem todas as escolas tinham recebido os livros para distribuir aos alunos do 1.^o ano.

Durante o ano letivo 2008/2009, o Projeto aLeR+⁴² decorreu em 33 agrupamentos, 237 escolas e 29 bibliotecas públicas, com apoio técnico e financeiro. O reforço orçamental para aquisição de livros para leitura orientada em sala de aula, segundo o Relatório de Avaliação Externa do Plano Nacional de Leitura (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2009)⁴³, foi aplicado em conformidade, embora as próprias escolas também dirigissem uma verba própria para a concretização deste projeto.

O tempo destinado à leitura, quer seja em casa, na escola ou no recreio, constitui um fator determinante para que as crianças adquiram hábitos de leitura. Em consonância com o PNL, as orientações curriculares para o 1.^o ciclo do EB preveem uma hora por dia, e no 2.^o Ciclo uma hora por semana, para a leitura por prazer, ou seja, para uma leitura ajustada aos interesses e aos níveis de competência linguística de cada um.

A atribuição de um tempo específico para a leitura, «Está na hora da leitura» no 1.^o Ciclo e «Quantos mais livros melhor» no 2.^o Ciclo, constitui um dos programas nucleares de continuidade do PNL. O estudo/relatório do 4.^o ano do PNL (Costa et al.,

⁴² O Projeto aLeR+ tem oito áreas de incidência: uma estratégia para toda a escola; promoção da leitura; eventos e grupos de leitura; biblioteca escolar; grupos com interesses específicos; transição; envolvimento da família; envolvimento da comunidade (cf. sítio do PNL: www.pnl.pt).

⁴³ Consultar o Relatório em http://www.planacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/conferencias/cies_avaliacao_externa_2009.pdf

2010, p. 32) mostra que a frequência da leitura em sala de aula, tanto no 1.º como no 2.º ciclo, é maioritariamente semanal. De facto, a criação de um espaço temporal dentro da sala de aula para contacto direto dos alunos com os livros, que, sem a pretensão de se tornar obrigatório, acabe por ser do agrado e da vontade dos alunos, ajudará a incentivar o gosto pela leitura.

Para tal, é essencial proporcionar um ambiente de leitura em que os alunos possam escolher livremente os livros para ler e criar espaços de debate ou partilha de opiniões sobre aquilo que estão a ler. A variedade temática assim explorada permite que cada um encontre o tópico que vai ao encontro das suas preferências e necessidades.

Nas suas orientações programáticas, o PNL propõe atividades de leitura diversificadas, em silêncio ou em voz alta, individualmente, em pares ou em grupo, a par com sessões de leitura orientadas, que pressupõem um trabalho mais formal, estruturado e sistematizado com o apoio do educador/professor. Pode-se encontrar no sítio do PNL uma base de dados com Livros Recomendados para cada ano, desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo, que incluem exemplares de vários tipos de textos, na sua maior parte obras literárias do género narrativo.

No entanto, no sítio do PNL, pode ler-se o seguinte relativamente ao trabalho com a poesia:

A rima, o ritmo e a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva das potencialidades da linguagem escrita. Essa descoberta, tão decisiva para a formação do indivíduo, adquire assim um carácter lúdico. Brincar com os sons, descobrir novas ressonâncias, ouvir e ler pequenas histórias em verso, memorizar os poemas preferidos, desvendar imagens e sentimentos contidos na palavra, são actividades de adesão imediata que podem e devem ser introduzidas no universo infantil antes da alfabetização, pois constituem uma excelente forma de preparação para aprendizagem da leitura e da escrita.⁴⁴

Vejamos agora os livros de poesia selecionados por este projeto para cada um dos quatro anos do 1.º Ciclo do EB⁴⁵:

⁴⁴ Em «Ler poemas», http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/suborientacoes.php?id_SubtopicoOrientacao=3&idSubsubtopicoOrientacao=5

⁴⁵ Esta lista foi consultada no sítio do PNL, pela última vez, em novembro de 2011. Ressalva-se aqui a possibilidade de, entretanto, ter vindo a ser atualizada pelos responsáveis do PNL.

	Leitura orientada em sala de aula
1.º ano	<p><i>As cançõezinhas da Tila</i>, Matilde Rosa Araújo</p> <p><i>Cantigas e Cantigos</i>, José Fanha</p> <p><i>Trava-Línguas</i>, Luísa Costa Gomes</p> <p><i>Trocadilhar</i>, José Jorge Letria</p> <p><i>Conversas com versos</i>, M^a Alberta Menéres</p> <p><i>À esquina da rima, buzina</i>, António Torrado</p>
2.º ano	<p><i>Era uma vez... ciência e poesia no reino da fantasia</i>, Regina Gouveia</p> <p><i>O livro dos bons dias</i>, José Jorge Letria</p> <p><i>Versos com todas as letras</i>, José Jorge Letria</p> <p><i>Se tu visses o que eu vi</i>, António Mota</p> <p><i>As fadas verdes</i>, Matilde Rosa Araújo</p> <p><i>Conto estrelas em ti</i>, José António Gomes (org.)</p> <p><i>Histórias a rimar para ler e brincar</i>, Alexandre Perafita</p> <p><i>Eu bem vi nascer o sol (antol. poesia popular portuguesa)</i>, Alice Vieira</p> <p><i>Arco, barco, berço, verso</i>, José Carlos de Vasconcelos</p>
3.º ano	<p><i>Versos diversos para meninos travessos</i>, M^a Rosa Colaço</p> <p><i>Mão-cheia de rimas para primos e primas</i>, José Jorge Letria</p> <p><i>Mais lengalengas</i>, Luísa Ducla Soares</p> <p><i>Rimas perfeitas, imperfeitas e mais-que-perfeitas</i>, Alice Vieira</p> <p><i>O limpa-palavras e outros poemas</i>, Álvaro Magalhães</p> <p><i>Meu fito, meu feito</i>, Virgílio Alberto Vieira</p>
4.º ano	<p><i>Poemas para um dia feliz</i>, José Fanha</p> <p><i>O livro dos provérbios</i>, António Mota</p> <p><i>O meu primeiro Fernando Pessoa</i>, Manuela Júdice</p>

	Leitura autónoma e leitura com apoio dos professores e dos pais
1.º ano	<p><i>Rimas: textos populares</i>, Catarina Cardoso</p> <p><i>O alfabeto dos bichos</i>, José Jorge Letria</p> <p><i>Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar</i>, José Jorge Letria</p> <p><i>O livro das boas noites</i>, José Jorge Letria</p> <p><i>Abecedário a rimar</i>, Glória Marreiros</p>
2.º ano	<p><i>A moeda do sol</i>, Mário Castrim</p> <p><i>Poemas pequeninos para meninos e meninas</i>, Luís Infante</p> <p><i>O g é um gato enroscado</i>, João Pedro Mésseder</p> <p><i>Lá de cima cá de baixo</i>, António Mota</p>
3.º ano	<p><i>Luisinho e as andorinhas</i>, Papiano Carlos</p> <p><i>A noite em que a noite não chegou</i>, José Fanha</p> <p><i>Versos diversos</i>, Nuno Higinio</p> <p><i>O livro das rimas traquinas</i>, José Jorge Letria</p> <p><i>No coração do trevo: poesia para crianças</i>, M^a Alberta Menéres</p> <p><i>Porto Porto</i>, João Pedro Mésseder</p> <p><i>Vozes do alfabeto</i>, João Pedro Mésseder</p>
4.º ano	<p><i>Poemas de hoje e de ontem: do séc. XIII ao séc. XXI: para os mais novos</i>, AA.VV.</p> <p><i>Verso a verso: antologia poética</i>, Amadeu Baptista</p> <p><i>A verdadeira história da Alice</i>, Rita Taborda Duarte</p> <p><i>A casa da poesia</i>, José Jorge Letria</p> <p><i>Ou isto ou aquilo</i>, Cecília Meireles</p>

Esta seleção, embora limitada, inclui os principais nomes dos escritores portugueses contemporâneos. Longe do número de livros recomendados do género

narrativo, esta lista constitui uma boa amostra do que tem vindo a ser feito no âmbito da poesia. Além disso, subentende-se um esforço dos responsáveis por este projeto em diversificar a oferta nos quatro anos do 1.º Ciclo. No Relatório de Avaliação Externa do PNL (Costa et al., 2009), os resultados dos Inquéritos feitos a escolas e famílias apontam para uma satisfação por parte dos professores e pais, que consideraram úteis as listas de livros recomendados.

A poesia surge no PNL como o segundo género literário em termos de aposta para o desenvolvimento das competências de leitura no 1.º Ciclo. No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer, que inclui uma sensibilização junto dos professores das nossas escolas para a importância do texto poético no desenvolvimento dessas mesmas competências. A partir daí, poder-se-á pensar em alargar a lista de autores e livros selecionados no PNL.

Apresentamos agora os livros de poesia recomendados para leitura orientada em sala de aula no 2.º Ciclo:

- no 5.º ano: *Poemas da Mentira e da Verdade*, de Luísa Ducla Soares; *As fadas*, de Antero de Quental; do autor estrangeiro Roald Dahl, *Histórias em versos para meninos perversos*, com tradução de Luísa Ducla Soares.

- no 6.º ano: *Canta o galo gordo: poemas e canções para todo o ano*, de Inês Pupo; *Jogos, versos e redacções para todas as idades*, de Teresa Rita Lopes; *Ditos e reditos: provérbios da lusofonia*, de Elisa Maria Lopes da Costa; *O meu primeiro livro de poesia*, com organização de Sophia de Mello Breyner; *Era uma vez... ciência e poesia no reino da fantasia*, de Regina Gouveia; *Pequeno Livro de Desmatemática*, de Manuel António Pina; e *101 Poetas: iniciação à poesia em língua portuguesa*, com organização de Inês Pupo.

Verifica-se, pois, que os livros de poesia recomendados são poucos, mas destaca-se a seleção feita, que inclui, na sua maior parte, antologias de referência na literatura para a infância e juventude. O aluno terá, desta forma, acesso a um vasto e diferenciado repertório de poemas, podendo ser ele a escolher as suas leituras de acordo com as suas preferências ou a edificar os seus próprios gostos literários. As antologias constituem um auxiliar muito útil para o próprio professor, que, para o trabalho lúdico-estético com a poesia, pode seleccionar nestas coletâneas determinados textos em função dos seus centros de interesse.

Depois de uma análise à antologia organizada por Pupo (2007), concordamos com Ana Maria Magalhães (2007, p. 14), que, na Nota de Apresentação, distingue a escolha rigorosa e cuidada da autora, que apresenta poetas de várias épocas da história literária de expressão portuguesa, em diferentes espaços geográficos, e representando diferentes vivências culturais. Os textos, desde as Cantigas de Amigo até a poemas de autores contemporâneos, outros de escritores das ex-colónias e do Brasil, traçam uma panorâmica da poesia de expressão portuguesa sem delimitações espaço-temporais. Deste modo, este tipo de antologias coloca à disposição dos professores «o melhor da poesia do passado e do presente» (Jean, 1995, p. 231).

Para alunos dos 5.º e 6.º anos sem hábitos de leitura, o PNL sugere, no âmbito da poesia, *Provérbios coloridos*, de Tiago Salgueiro, *Quem não adivinha burro é!*, de Manuela Espírito-Santo, *O alfabeto dos países*, de José Jorge Letria, e *O livro das adivinhas*, de António Mota. Esta lista é extremamente reduzida no que toca à motivação para a leitura através da poesia, e até mesmo relativamente a textos com algumas características poéticas.

Para a leitura autónoma, no 5.º ano, recomenda-se apenas *Letras & Letrias*, de José Jorge Letria e *De que cor é o desejo?*, de João Pedro Mésseder. Já no 6.º ano não é apresentado nenhum livro de poesia na secção de leitura autónoma. Daqui se infere que quem fez esta seleção se preocupou mais em incluir poesia na secção da leitura em sala de aula do que na leitura feita autonomamente pelo aluno, quando se sabe, como referiu Georges Jean (1995), que as crianças e os adolescentes precisam de uma orientação inicial que os conduza ao prazer da leitura poética.

Excetuando a lista recomendada para o 6.º ano, no âmbito da leitura orientada, parece-nos extremamente deficitário o número de livros de poesia ou de formas aproximadas das poéticas no 2.º Ciclo, se comparado com o 1.º Ciclo. E, se nos lembrarmos do Programa de Língua Portuguesa para os dois anos que compõem este ciclo, em que as referências ao género poético são, além de escassas, pouco satisfatórias para os jovens leitores, verifica-se que no 2.º Ciclo há um desinvestimento na promoção deste tipo de texto.

Do mesmo modo, no site do PNL, em Modalidades de Leitura a realizar na sala de aula, com as respetivas vantagens para os alunos e recomendações para os professores, surge a «Leitura em coro ou estilo jograis», mas não existe qualquer alusão

à poesia. Nas fichas que são apresentadas também não há referência à poesia, embora um dos objetivos seja o treino de competências de interpretação e crítica literária.

O espaço dos Livros Recomendados tem estado em permanente atualização e a lista que aparece no momento atual, final de 2011, tem vindo a ser consideravelmente melhorada desde a sua primeira publicação. O relatório já aqui referido de Avaliação Externa do PNL, liderado pelo sociólogo António Firmino da Costa (Costa et al., 2009, p. 31), mostra que a apreciação que as escolas fazem aos livros recomendados tem evoluído favoravelmente nos últimos dois anos. As escolas consideram que os livros propostos no sítio do PNL estão entre o adequado e o muito adequado. Ainda segundo o mesmo estudo (Costa et al., 2009, p. 31), as escolas continuam a recorrer às listas de obras recomendadas para utilização em sala de aula, mas, no período entre 2008 e 2010, houve um decréscimo nessa mesma utilização e, no pré-escolar e no 3.º ciclo, verifica-se mesmo uma menor utilização das listas recomendadas.

Ao longo do ano letivo, as escolas podem participar em iniciativas promovidas pelo PNL. O referido relatório mostra que quase 80% dos agrupamentos, no biénio 2009/2010, participaram na Celebração do Dia Mundial da Poesia e 40% no Concurso *Faça lá um poema* (cf. Costa et al., 2009, p. 34).

Paralelamente, as editoras procuram divulgar os seus livros remetendo para o PNL, colocando o logótipo Ler+ na capa dos mesmos e a indicação do ano para o qual está recomendado. A título de exemplo, destacamos *Histórias a rimar para ler e brincar*, de Alexandre Parafita (2007), editado pela Texto editores, que, além das composições poéticas, disponibiliza um guia de leitura para os educadores com atividades para antes, durante e depois da leitura das mesmas.

Pode-se concluir que o Plano Nacional de Leitura constitui verdadeiramente um esforço na promoção da leitura e que inclui um espaço para a poesia. Com mais ou menos obras, com mais ou menos textos, a poesia entrou no projeto e quem sabe não poderá vir a ocupar uma posição mais confortável junto do texto narrativo no próximo Relatório de Avaliação do projeto.

3.1.7. Os auxiliares pedagógicos

As atividades de leitura em sala de aula devem ser pensadas em articulação com o currículo, com a criação de planos de leitura das turmas, com o recurso a outros livros, além do manual, e promovendo inclusivamente atividades interdisciplinares. No entanto, dada a importância e a utilização que os professores quer do 1.º como do 2.º ciclos dão ao manual⁴⁶, veremos agora qual o lugar da poesia neste auxiliar pedagógico e qual o tipo de trabalho que é nele proposto tendo em vista a formação do leitor.

Maria da Conceição Costa (2000) observou vários manuais escolares de língua portuguesa de diferentes anos do 1.º ciclo. Entre outras questões, percebeu que, embora as propostas programáticas para este grau de ensino enfatizem o prazer que as atividades de leitura e escrita devem proporcionar, nos manuais por Costa estudados tal não se verifica. A investigadora (Costa, 2000, pp. 157-171) aponta as seguintes razões: a pobreza na seleção dos textos; a presença de questionários exaustivos; a objetividade das perguntas; as respostas óbvias; e os textos com supressões.

Mesmo através de uma consulta rápida aos manuais de 1.º e 2.º ciclos disponíveis no mercado editorial se percebe que os textos literários, embora representativos de uma boa quantidade de autores da literatura infantojuvenil de expressão portuguesa, se destinam a instrumentos pedagógicos e pretexto para trabalhar a língua. Além disso, uma boa parte segue o modelo mimético (cf. Gómez Martín, 1993, p. 18), das perguntas objetivas e pré-estabelecidas, baseadas na procura direta de informações ou de respostas nos respetivos textos.

Também Maria Elisa Sousa (2000), na sua tese sobre o manual escolar e a construção de leitores, lamenta o facto de a escola, enquanto instituição com um papel fundamental na formação de leitores para a vida, não promover a leitura, pois essa aproximação é feita sobretudo através de atividades impositivas com objetivos que não incluem a leitura por prazer. Segundo esta autora (Sousa, 2000), os recursos educativos que a escola disponibiliza não são os mais adequados, verificando-se o recurso excessivo aos manuais de Língua Portuguesa e às suas imposições programáticas.

⁴⁶ Adota-se neste estudo a definição de manual proposta por Choppin (1992), enquanto objeto utilitário criado para servir de suporte ao ensino de uma determinada disciplina, em contexto pedagógico, como facilitador da estruturação dos saberes.

Procurando compreender e comprovar esta lacuna na promoção da leitura, procederemos agora à análise crítica dos manuais em vigor nas escolas que nos propusemos inquirir (cf. próximo subcapítulo), designadamente às atividades propostas para a poesia⁴⁷.

No 3.º ano do 1.º Ciclo do EB, analisaremos a seleção de textos e a qualidade das propostas de trabalho relacionadas com poesia em *Pasta Mágica – Língua Portuguesa 3*, da Areal Editores, cujas autoras são Cláudia Pereira, Isabel Borges, Angelina Rodrigues e Luísa Azevedo (2006). Este manual apresenta, na sua maioria, textos narrativos com um reduzido número de perguntas de extrema simplicidade. Estes textos, bem como os poucos poéticos que se oferecem, são de pequena dimensão, com estruturas sintáticas muito simples e vocabulário muito acessível à faixa etária em questão.

No 5.º ano do 2.º Ciclo do EB, será estudado o manual da mesma editora, *Em Directo – Língua Portuguesa 5.º ano*, da autoria de Ana Isabel Serpa, Maria Goretti Rodrigues, Henriqueta Sousa e Maria do Carmo Gomes (2010). Neste manual, percebe-se desde logo que, em termos de propostas de trabalho, as competências nucleares da Língua Portuguesa não estão em equilíbrio. O domínio da expressão oral, por exemplo, terá de ser desenvolvido pelo professor através de sugestões que enriqueçam as atividades do manual.

Como refere Azevedo (2006a, p. 49), «o manual escolar jamais é passível de ser encarado como um objecto ideologicamente neutro», uma vez que apresenta textos e formas de interrogar esses textos que, além de espelharem o que está preconizado nos Programas, constituem um prolongamento dos gostos dos seus autores. Os manuais acabam pois por condicionar a formação do aluno em termos literários a não ser que o professor saiba racionalizar a sua utilização em sala de aula e procure textos alternativos aos propostos no manual.

Por conseguinte, o próprio Ministério da Educação procedeu à definição de critérios de apreciação dos manuais escolares⁴⁸, tentando alertar para o cuidado e responsabilidade das escolas na seleção e adoção destes auxiliares educativos.

⁴⁷ Várias editoras foram por nós contactadas no sentido de se saber quais os manuais de 3.º e 5.º anos mais vendidos em Portugal, mas nenhuma quis facultar essa informação.

⁴⁸ Cf. <http://www.dgide.min-edu.pt/manuaiscolares/Paginas/criterios.aspx>

Na Introdução ao novo Programa do Português, verifica-se uma preocupação com a forma como os manuais têm vindo a ser utilizados nas escolas, quer na sua desarticulação com os documentos oficiais, como o próprio programa de Português, quer com o seu reposicionamento enquanto verdadeiros auxiliares pedagógicos e não como instrumentos reguladores: «os manuais não devem sobrepor-se aos programas, como com alguma frequência se verifica; para que não aconteça uma tal sobreposição, é necessário que o professor cultive uma relação activa com estes programas, colocados na primeira linha do seu labor pedagógico» (Reis, 2009, p. 9).

Ora, é precisamente na relação que se estabelece entre o manual e os programas que pretendemos analisar estes auxiliares educativos. Magda Soares (1999, pp. 26-47) apresenta vários exemplos de inadequações da escolarização da literatura através do manual. Do estudo desta autora, vamos, no entanto, só utilizar as dimensões de âmbito restrito à poesia que encontramos nos manuais didáticos que nos propusemos analisar.

Há uma questão enquadradora apresentada desde logo pela autora (Soares, 1999, p. 37), resultante da necessidade inevitável de escolarizar a literatura: o diferente protocolo de leitura existente entre o «objeto-livro-de-literatura» e o «objeto-livro-didático». Soares defende que esta transferência do texto do seu suporte literário para a página de um livro didático acarreta as suas consequências, devendo no entanto os autores dos manuais conservar aqueles aspetos que constituem a literariedade do texto. Mas mesmo que se pense no manual só em termos de objeto, a experiência que a criança vivencia é forçosamente diferente daquela que pode experienciar aquando do contacto com o livro.

O manual estará sempre conotado com a formalidade da sala de aula e com o ler para avaliação ou para a resolução de exercícios quer sejam de compreensão/interpretação ou de gramática. Magda Soares (1999, p. 47) aponta várias atividades que se desenvolvem sobre os textos e que os afastam da textualidade e da literariedade, principalmente quando o texto é utilizado como «pretexto para exercícios de metalinguagem». Também Azevedo e Souza (2004) chegaram à mesma conclusão no seu estudo sobre o livro didático brasileiro e português, quando verificaram que os textos poéticos introduzem sempre uma unidade de estudo com o mesmo esquema sequencial de compreensão e gramática. Infelizmente, os dois exemplos por nós selecionados não fogem a esta premissa.

Todos os poemas presentes no manual *Pasta Mágica*, do 3.º ano, depois de umas questões de compreensão ou de simples localização e cópia de informação do texto, são submetidos a procedimentos como «Vou praticar... gramática» e/ou «Vou praticar... ortografia».

Com «A canção dos tamanquinhos», de Cecília Meireles (Pereira et al., 2006, pp. 34-35), e à semelhança do que acontece neste manual com todos os textos, é proposto um exercício com o uso do dicionário. Segundo Azevedo e Souza (2004, p. 9), este tipo de atividade «condiciona a possibilidade de leituras plurívocas e polissémicas», características da natureza estética do texto poético. A restrição do significado de uma palavra que o aluno não conhece ao que aparece no dicionário impede-o de desvendar o valor plurissignificativo da linguagem. Concordamos, pois, com Azevedo e Souza (2004, p. 9) quando referem que «Ler poesia não é apenas traduzir uma palavra por outra [...] mas [...] fazer relações profundas entre o conteúdo do texto e a linguagem especial».

Além disso, as crianças não se assustam com a presença de palavras obscuras nos poemas, do mesmo modo que lhes aparecem palavras novas nas cantilenas ou nas lengalengas que elas memorizam sem questionar o seu sentido. Na verdade, algumas palavras ficarão na infância «envoltas num certo mistério» (cf. Jean, 1995, p. 126).

Mas voltemos ao poema do manual, que, no espaço «Vou praticar... gramática», os alunos têm de completar «Troc...Troc...Troc – imita o som dos _____. Estas palavras chamam-se _____», e em «Vou praticar... ortografia» surge um exercício sobre as diferenças entre «à, há e ah». De salientar, porém, a sugestão a realizar no caderno do aluno: escolher uma onomatopeia e escrever um poema. Não podemos deixar de reparar que este recurso expressivo foi introduzido sem qualquer enquadramento ou ligação depois de um texto sobre as vindimas, de uma das autoras do manual, quando poderia ter sido abordado a partir deste poema de Cecília Meireles ou com o poema «Vozes dos animais» (Pereira et al., 2006, pp. 28-29), de Pedro Dinis, em que se sugere uma atividade para ligar animais aos respetivos sons. Ora, esta atividade, para a introdução das onomatopeias, teria evitado o vazio pedagógico da mera transmissão de conhecimentos verificado anteriormente.

Com o poema «A menina gotinha de água» (Pereira et al., 2006, pp. 58-59), de Papiniano Carlos, propõe-se um trabalho direto com o dicionário e, excetuando uma

pergunta de inferência, as outras sugestões são de localização de informação no texto. Na gramática, surgem atividades com monossílabos, dissílabos e polissílabos e na ortografia treina-se o «nh, ch e lh». O manual sugere ainda aos alunos a redação de uma composição a partir do título «Se eu fosse uma gotinha de água».

Este constitui talvez o exemplo mais evidente do deficitário aproveitamento de um texto poético num manual. Um poema, como este de Papiniano Carlos, tão rico tanto em termos de conteúdo como de forma, ficou circunscrito a perguntas sem quaisquer objetivos e literários, culminando num trabalho de expressão escrita com o tão recorrente «Se eu fosse...», e insistindo na parte gramatical, descontextualizada, sem exploração da sua literariedade.

De igual modo, no manual *Em Directo*, do 5.º ano, verifica-se a instrumentalização de poemas em atividades planificadas para trabalhar a gramática. Tal é visível no Caderno de Actividades, que acompanha o referido manual, contendo 13 fichas de avaliação, das quais 3 abordam o texto poético. No entanto, estes textos são mero pretexto para testar os conhecimentos dos alunos no que respeita ao vocabulário e gramática, esquecendo, por exemplo, a interpretação.

Uma outra questão prende-se com a seleção dos autores e dos textos, que, na maior parte dos manuais, se repetem. Há como que uma resistência, por parte dos autores dos manuais, em dar conhecer novos autores e explorar os seus textos adequadamente. Portanto, restam os autores e os textos mais conhecidos, vulgarmente utilizados sempre com os mesmos fins educativo-pedagógicos.

No manual do 5.º ano do 2.º Ciclo, encontramos poemas de Maria Alberta Menéres, Manuel da Bandeira, António José Forte, Cecília Meireles, Luísa Ducla Soares, Miguel Torga e Alice Vieira, bem como uma unidade inteiramente dedicada à poesia. As atividades propostas andam à volta da análise da forma, dos recursos expressivos, da rima e do ritmo, do conteúdo, da recitação ou dramatização, da leitura expressiva em grupo e da composição musical. A interpretação dos textos, no entanto, não está devidamente explorada, ficando-se as atividades por simples sugestões de localização de informações no texto.

Fazendo jus ao Programa, as autoras propõem algumas páginas de atividades sobre a literatura de tradição oral, nomeadamente com trava-línguas, adivinhas e lengalengas (incluídas num CD-áudio). Mais à frente, no manual, incluem-se quadras

populares e cantigas. Em «Ler uma narrativa», aparece «A Nau catrineta» como um «romance popular escrito em verso». A atividade principal consiste em transformar o texto em prosa, revelando portanto uma insistência na narrativa. Para conclusão, propõe-se uma comparação d'«A Nau Catrineta» com «Romancinho triste de um neto da Nau Catrineta» de Maria Alberta Menéres, utilizando para o efeito diferentes conectores textuais.

O que sobressai neste manual é, pois, a desmotivadora seleção de poemas. As atividades que os acompanham também não são muito enriquecedoras, pelo que dificilmente estes textos motivarão os alunos para a leitura. No entanto, há que ter em conta que esta seleção vai ao encontro do que está definido e aconselhado pelo Programa de Língua Portuguesa.

Um outro poema que surge no CD-áudio é «A menina gotinha de água», cuja audição tem como único objetivo o preenchimento de uma tabela com informação retirada diretamente do texto. Em «O homem do mar», de Alexandre Honrado, sugere-se a discussão do assunto do poema bem como a leitura expressiva em conjunto. Ambos os poemas estão mal aproveitados em termos de exploração didática, situação frequente nos manuais do ensino básico.

A Unidade Quatro, «Sentidos da poesia», inicia com o belo poema «O vento» de Maria Alberta Menéres. No entanto, estranhamente, na «Compreensão do texto», as autoras pedem unicamente para os leitores repararem na forma gráfica do poema e para colocarem uma cruz nas seguintes afirmações, de acordo com o texto:

- As estrofes estão agrupadas em dois e quatro versos
- Cada linha é um verso
- O poema tem seis versos
- Todos os versos rimam.

Aliás, frequentemente se encontram perguntas sobre os aspetos formais dos poemas; acontece, porém, que não são formuladas convenientemente. Veja-se o exemplo seguinte (Serpa, Rodrigues, Sousa & Gomes, 2010, p. 188): «Que consoante mais se repete na 1.^a estrofe?», seguida de «O som /v/ predomina no segundo grupo de versos. Sublinha-o.» Infelizmente, não existe qualquer aproveitamento inferencial nem qualquer ligação com o conteúdo do poema, pelo que não se percebe qual será então o objetivo destas atividades. Desta forma, o tratamento metodológico deste e de outros

poemas não contempla «uma abordagem da funcionalidade semiótica dos múltiplos processos de intensificação estilística» (Riffaterre, 1983, p. 56).

Já com o poema «A bailarina», de Cecília Meireles, verifica-se um trabalho diferente: sugere-se que o aluno infira os efeitos dos sons criados pelas palavras bem como pelas repetições de ideias. Algumas questões estão direcionadas para a compreensão inferencial, que, de acordo com Luís Araújo (2007, p. 12), se apoia «na capacidade de dedução lógica do leitor, nos seus conhecimentos e na sua capacidade para integrar e avaliar a informação de forma a apreender o sentido global de um texto». No entanto, uma das questões está mal formulada e esta falta de rigor pode levar a alguma confusão: no verso «Roda, roda, roda com os bracinhos no ar» as autoras perguntam que ideia se pretende transmitir com «as três formas do verbo rodar».

Como observou Magda Soares (1999, p. 26), a poesia nos manuais é frequentemente «descaracterizada». O que se verifica é que ou se insiste nos seus aspetos formais ou é usada para fins gramaticais e ortográficos. Desta forma, perde-se a sua dimensão lúdica e interativa, ficando crianças e jovens sem a perceção do que é a poesia e, consequentemente, afastados da experiência estética.

Por outro lado, o Guião de Exploração Didáctica, além de conter poemas em versão áudio, apresenta sugestões de atividades diferentes:

- escuta ativa de poemas;
- análise das recitações dos poemas com o apoio da versão escrita;
- análise dos poemas;
- produção oral e escrita e de recriação.

Curiosamente, os poemas que surgem neste Guião, da autoria de Papiniano Carlos, Fernando Pessoa, Aquilino Ribeiro, Miguel Torga, Adolfo Casais Monteiro, António Torrado, Álvaro Magalhães, Luísa Ducla Soares, Cecília Meireles e Eugénio de Andrade, são mais entusiasmantes do que alguns do próprio manual do aluno.

As autoras do manual *Pasta Mágica*, numa tentativa de definir poesia, num espaço que se intitula «Vários tipos de texto», selecionaram como exemplo o poema «Brinquedo» (Pereira et al., 2006, p. 74), de Miguel Torga. No entanto, por ser um dos melhores poemas presentes neste manual, mais evidente se torna (pela negativa) a forma como as autoras pretendem atingir o seu objetivo: este poema foi lá colocado como poderia ter sido outro qualquer; só a forma faz parte da definição de poesia; os aspetos

formais, no entanto, não são explorados no poema; não estabelece qualquer ligação entre a definição e o poema; não há qualquer alusão à funcionalidade estética dos recursos expressivos, da rima ou da musicalidade das palavras no verso.

ANO NOVO

Gramática **Tipos de texto**

Existem vários tipos de texto: **poesia, prosa, teatro e banda desenhada.**

Poesia

O texto em verso é formado por **estrofes**. As estrofes são um **conjunto de versos**. Cada linha é um **verso**. As estrofes podem ter um número variável de versos.

À semelhança de sons no fim dos versos chama-se **rima**. Os versos podem rimar uns com os outros.

Exemplo de poesia:

Brinquedo

Foi um sonho que eu tive:
Era uma grande estrela de papel,
Um cordel e um menino de bibe.

O menino tinha lançado a estrela
Com ar de quem semeia uma ilusão;
E a estrela ia subindo, azul e amarela,
Preso pelo cordel à sua mão.

Mas tão alto subiu
Que deixou de ser estrela de papel.
E o menino, ao vê-la assim, sorriu
E cortou-lhe o cordel.

Miguel Torga, *Diário I*

Prosa

O texto em prosa é formado por **parágrafos**. Os parágrafos podem ter uma ou várias **frases/periodos**. A primeira palavra de cada parágrafo escreve-se sempre um pouco mais à direita.

As frases começam sempre com letra maiúscula e acabam sempre com um sinal de pontuação.

Exemplo de texto em prosa:

O palhaço

Vou falar-lhes de um palhaço. Tinha um nariz muito grande e uns olhos que brilhavam como estrelas. E no peito, um coração de ouro. E as mãos, quando estavam fora das luvas grandes, eram grandes e bonitas.

O palhaço vestia umas calças velhas, um casaco de quadrados encarnados e verdes, muito largo e grande, uns sapatos amarelos e umas luvas enormes, muito brancas.

Matilde Rosa Araújo, *O Palhaço Verde*

74

Figura 2 Página do manual *Pasta Mágica. Língua Portuguesa 3*.

Neste e noutros manuais, as consequências são claras, já que esta situação se repete em vários anos e nos respetivos livros didáticos. O aluno passa a usar a disposição gráfica do texto como referência para a definição de texto poético e ler poesia «se limita ao ato de reconhecer e classificar versos e estrofes e ao ato de decifração do sentido literal (Azevedo & Souza, 2004, p. 14).

Com o poema «Crescer, crescer» (Pereira et. al., 2006, pp. 22-23), de Luísa Ducla Soares, as propostas metodológicas consistem em:

- procurar determinadas palavras no dicionário, sem tentar primeiro obter as respostas pelo contexto da palavra, como se «ler uma poesia fosse um exercício mecânico de tradução simplista de termos literais» (Azevedo & Souza, 2004, p. 9);

- ligar palavras, num exercício demasiado fácil, mais adequado ao pré-escolar, logo desmotivador para as crianças do 3.º ano;

- responder a perguntas de compreensão, que mais parecem de localização de informação no texto e respetiva cópia, conseqüentemente sem desenvolverem a capacidade criativa e reflexiva dos alunos;

- responder a uma pergunta que solicita uma opinião vaga e um pouco despropositada mediante o contexto, ao invés de promover a expressão de emoções suscitadas pela forma especial como a linguagem é utilizada;

- copiar do texto palavras com ditongos, numa área que se intitula «gramática», sem sugerir qualquer trabalho poético com os sons;

- memorizar o texto e dizê-lo de várias formas (a cantar, a rir, a chorar...), atividade que poderia ser bem sucedida se se fizesse o devido enquadramento e ligação ao conteúdo do próprio poema.

Não é sugerida nenhuma pergunta de interpretação, não se solicita aos alunos para fazerem inferências, nem é feito qualquer aproveitamento do conteúdo do texto; logo, não existe qualquer trabalho de treino da competência literária. Os autores dos manuais que propõem exercícios que se limitam a solicitar cópias de frases dos textos, a copiar título ou a completar frases esquecem-se de que a «construção de sentidos é a criação de uma ligação, uma ponte, entre [todos] os elementos presentes no texto» (Liberato, 1999, p. 226).

Os critérios de seleção de poesias para os manuais, que se estende naturalmente a outros géneros literários, não são, na maior parte das vezes, os mais adequados. Como assinalou Magda Soares (1999, pp. 28-29), verifica-se muitas vezes a inclusão de textos do próprio autor do manual, em que a «estrutura elementar e a precariedade dos aspetos rítmicos e das rimas certamente distorcem o conceito de poesia e a caracterização do poema». E é precisamente através dos textos literários que são apresentados em sala de aula, nomeadamente através do manual pedagógico, que os alunos contactam com bons

modelos linguísticos. Lembramos, a propósito, as palavras retóricas de Fernanda Irene Fonseca (1994, p. 246): «Não é o discurso literário o lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua?». Através do contacto com as formas literárias, a criança pode consolidar a sua competência linguística, familiarizando-se com formas de discurso cada vez mais complexas.

Também se encontram, em certos manuais, textos que sofreram a alteração do género literário. Segundo Soares (1999, p. 41), esta forma de escolarização do texto literário, feita através da distorção do texto, é muito grave. No entanto, nos manuais analisados, tal não se verifica.

Em certos manuais, outros textos há sem autor, embora esta situação seja cada vez mais rara. No livro *Em Directo 5*, todos os textos estão identificados com título, nome do autor, título da obra e editora. Em alguns casos, apresenta-se também a capa do livro a que pertence o poema.

Em *Pasta Mágica* são publicados três textos de autor desconhecido (cf. Pereira et al., 2006, pp. 16; 102; 103). Outros há retirados de revistas infantis ou de brochuras, cuja autoria também não é mencionada. Partilhamos da opinião de Pedro Balau Custódio (2009, p. 155), quando diz que «a familiarização gradual com aspectos [...] de natureza biobibliográfica dos autores em estudo [...] incutirá nos alunos [...] a noção de património literário e cultural – um valor de referência capital em qualquer sistema de ensino». A falta de rigor na indicação das fontes estende-se também a dois poemas só com o nome dos autores. Um dos nomes é de Maria Mazzetti, escritora brasileira, desconhecida (com certeza) entre os mais novos, e o outro é do poeta e contista moçambicano Campos d' Oliveira, igualmente pouco divulgado no meio literário infantil.

Tanto em «O dia do Pai», de Maria Mazzetti, como em «Para a minha mãe», de Campos d'Oliveira, ao invés de explorarem o conteúdo do texto, as autoras preocuparam-se com a gramática. No entanto, a qualidade das perguntas para exploração do poema de Mazzetti melhorou, ainda que continuem sem o devido aproveitamento. Por exemplo, uma das perguntas, «De que é feito o barquinho?», à qual os alunos do 3.º ano deverão responder, copiando do texto, que é «feito de saudades», torna linear o que poderia estimular interrogações, se se propusesse antes a explicação

desse verso. Na verdade, o que mais interessa abordar neste caso concreto é a inferência, ou seja, qual o significado de um «barquinho feito de saudades».

Não podemos esquecer-nos de que o nível de «leitura a que a escola deve levar o aluno é aquele em que ele actua como sujeito que reflecte e avalia, ou seja, o [...] da chamada leitura crítica» (Liberato, 1999, p. 225). No entanto, tal não é possível quando num manual só encontramos «textos transparentes» (aceção de Martins & Sá, 2009, p. 220), textos que claramente evidenciam o sentido a extrair.

No caso do poema «Para a minha mãe» (Pereira et al., 2006, p. 142-143), apresentam-se quatro perguntas de compreensão, pois a aposta está, uma vez mais, na abordagem isolada e fragmentada da gramática. Na sequência deste poema, mas absolutamente desligadas dele, as atividades propostas de classificação morfológica, formas de frase e pronomes pessoais são exemplos da mecanização da aprendizagem a evitar nos auxiliares de estudo dos alunos.

Em alguns manuais do 1.º ciclo, os autores adaptam os textos em função das necessidades gramaticais ou ortográficas e outros textos são por eles elaborados para ensinar sobre a língua⁴⁹. Magda Soares (1999, pp. 30-31) apelidou-os «pseudotextos» e alertou para o facto de, em contacto com este tipo de textos, o aluno formar um conceito falso de texto e de leitura.

Uma situação muito frequente nos manuais didáticos é a utilização de fragmentos de textos, tanto na narrativa como na poesia. O que acontece é que esses fragmentos são muitas vezes descontextualizados, ficando o título da obra esquecido e substituído por outro da autoria do autor do manual.

No manual do 3.º ano, apenas o poema «A menina gotinha de água» aparece fragmentado. O excerto utilizado não permite desta forma o treino da construção de

⁴⁹ Na *Pasta Mágica*, do 3.º ano, só os textos narrativos são elaborados pelas autoras: com o título «As vindimas», surge como pretexto para atividades de ortografia (Pereira et al., 2006, pp. 24-26); da mesma autora, Cláudia Pereira, aparece também «O sol», com sugestões de atividades para localização de informação no texto e para exercícios de acentuação (idem, pp. 48-49); de Isabel Borges, uma outra autora do manual, surge um texto sem título, com o objetivo de trabalhar os sinónimos e a ortografia (idem, pp. 52-53), e outro, «O bisavô António», para trabalhar posteriormente a pontuação (idem, pp. 62-63), «Ano Novo» para pontuação e ortografia (idem, pp. 70-71), «O primeiro homem na lua», com atividades sobre famílias de palavras (idem, pp. 106-107), «O primeiro barco», para classificar morfológicamente determinadas palavras (idem, pp. 124-125), «A roda», (idem, pp. 126-127), com atividades sobre família de palavras, «Na sala de aula com a floresta», (idem, pp. 152-153), para a classe do nome, «País de marinheiros e pescadores» (idem, pp. 154-155) novamente para famílias de palavras e classificação morfológica. Nos textos das fichas de avaliação mensal também surgem alguns desta autora, Isabel Borges.

inferências, uma vez que esta contempla a composição do sentido global do texto (cf. Liberato, 1999, p. 227).

Felizmente, esta situação não se verifica em mais nenhum poema do manual *Pasta Mágica*, mas surge com os textos narrativos, como em «As estrelas», título de um excerto de *O segredo do rio*, de Miguel Sousa Tavares (cf. Pereira et al., 2006, p. 104), ou em «Dia de festa» para um excerto de *A cor do cheiro*, de Alexandre Honrado (cf. idem, p. 8).

Nos manuais escolares, verifica-se o caso das adaptações e supressões de textos pelos próprios autores como muito comuns no universo editorial português. Em *Pasta Mágica*, tal adulteração só se verifica nos textos narrativos, como no excerto de *A floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (Pereira et al., 2006, p. 30), ou de *As quatro portas do céu*, de Rosa Lobato Faria (idem, p. 18). Desta forma, as consequências deste tipo de ação sobre o texto original, segundo Pedro Balas Custódio (2009, p. 154), comprometem a sua estrutura comunicativa, fragilizando a integridade da obra e inviabilizando a construção de sentidos por parte dos alunos.

Também Azevedo (2006a, p. 49) se questiona sobre a «concepção que ao leitor é proporcionada acerca daquilo que é literatura e a língua nas suas utilizações estéticas», dado que as questões que são normalmente colocadas nos manuais para abordagem dos textos literários se centram nos conteúdos e não na recriação que deles faz a literatura, ou seja, procuram a «detecção literal de informações de natureza referencial e unívoca» (Azevedo, ibidem) e não para o modo literário como veiculam essas informações. Esta abordagem afasta-se dos principais objetivos de reconhecimento das especificidades do texto literário, como a perceção da sua literariedade, dos recursos de expressão ou do uso estético da linguagem.

Para Magda Soares (1999, p. 43), as consequências da escolarização do texto literário são claras: o texto deixa de dar prazer, deixa de emocionar e de divertir e passa a ser um texto para ser estudado, promovendo o afastamento da criança ou do jovem leitor da literatura.

Na verdade, através da análise ao manual *Pasta Mágica* percebe-se que o estudo que se desenvolve com o texto literário na escola, nas salas daqueles professores que se limitam ao trabalho textual que aparece nos manuais, esquece os objetivos específicos deste tipo de texto, como privilegiar habilidades e competências necessárias à formação

de um bom leitor. Esses conhecimentos, que compreendem, entre outros, «a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, [...], interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos» (Soares, 1999, pp. 43-44), são visíveis na poesia, que constitui um espaço promotor por excelência, como refere Aguiar e Silva (1981, p. 14), da «modelização do mundo, [d]a construção dos universos simbólicos, e [d]a convalidação de sistemas de crenças e valores».

No livro *Pasta Mágica*, as perguntas que se seguem aos textos são de compreensão e raramente de interpretação, deixando a exploração do texto muito limitada. Maria da Conceição Costa (2000, p. 170), da sua análise de manuais do 1.º Ciclo, conclui que as questões que «habitualmente surgem não provocam sequer um reduzido empenhamento da criança, nem a atingem [,] pois a superficialidade é a sua principal característica».

Além disso, um dos problemas concretos apresentados pelo *Estudo Nacional de Literacia* (Benavente, 1996) reside precisamente nas dificuldades que os alunos do Ensino Básico revelam ter na construção de inferências. É que este tipo de perguntas não ajuda o aluno a desenvolver os seus níveis de literacia nem sequer a adquirir a habilidade da leitura funcional.

Por outro lado, também não se encontram neste manual atividades que promovam a competência literária. Não há objetivos de fruição estética, de exploração da língua através da fantasia e do jogo ou de promoção da liberdade de pensamento. Por outras palavras, a formação do sujeito-leitor, como aquele que participa ativamente na construção do sentido do texto e ultrapassa a descodificação das palavras agrupadas numa página, parece não fazer parte deste manual. Esta situação, segundo Martins (em Martins & Sá, 2009, p. 219) e Bento (1999, pp. 107-113), estende-se a outros manuais e a manuais de outros anos do 1.º Ciclo, que não valorizam a inferência como processo em que o aluno confronta a sua própria visão de mundo com a do texto, construindo o significado daquilo que está a ler.

Um outro exemplo pode ser dado através do poema «Os fios brilhantes» (Pereira et al., 2006, pp. 64-65), de Maria Isabel Mendonça Soares. Após o repetitivo trabalho com o dicionário, as autoras de *Pasta Mágica* apresentam quatro perguntas de compreensão, que mais não servem do que para testar a compreensão de fragmentos do

texto, avaliando a habilidade de leitura do aluno. Estas perguntas, de resposta direta, não cobrem o mais importante do poema, ou seja, o seu ponto de vista linguístico, literário e cultural. A quadra natalícia neste manual fica reduzida à presença de um poema, que, na sua exploração didática, se limita a umas quantas perguntas sem critérios coerentes.

A propósito, recordemos o que diz Yara Goulart Liberato (1999, p. 225):

Compreender um texto é encontrar o seu sentido. Mas [...] é preciso dizer que o sentido não está no texto, pronto para ser identificado. O sentido do texto está na cabeça do escritor e deve ser construído pelo leitor. O texto funciona apenas como uma pista para a construção de sentido, mas não garante por si só a compreensão. [...] Em resumo, não existe o sentido do texto, mas vários sentidos que podem ser construídos para um mesmo texto.

Apresentando-se os manuais extremamente pobres e limitados em termos de questionários sobre os textos poéticos, o professor deve preparar antecipadamente o trabalho interpretativo e a leitura para fruição estética. O importante é que a exploração textual possibilite um momento de encontro entre a essência do poema e a sua forma, culminando no prazer de ler.

Alguns docentes, e até mesmo autores de manuais, manifestam dificuldade na formulação de perguntas de interpretação que não anulem a autonomia do leitor. Estas perguntas são as que levam o aluno a fazer inferências, a criticar e a refletir sobre o conteúdo do texto. De facto, as boas perguntas obedecem a determinados critérios para que possam ser consideradas proveitosas na aprendizagem da leitura. Atentas a esta necessidade, Rothlein e Meinbach (1991, pp. 200-201) sugerem os seguintes critérios, que merecem agora a nossa atenção: as questões devem ser relevantes e não limitadas apenas ao que vem mencionado no texto, sob pena de desmotivar os alunos; as perguntas devem ser formuladas respeitando o nível de reflexão que se pretende atingir, não descurando a análise do que não está explícito no texto; não devem ser feitas isoladamente, mas antes mostrar uma certa continuidade entre elas para que os alunos possam ir construindo os seus próprios sentidos; da mesma forma, devem estimular conhecimentos, ideias e experiências que os alunos tragam consigo, reportando-se frequentemente às suas opiniões, desejos e vontades; depois de formular uma pergunta, o professor deve dar três a quatro segundos para a resposta e a partir daí reformulá-la consoante o nível de exigência.

Em jeito de conclusão, aproveitamos as palavras de Maria da Conceição Costa (2000, p. 171) sobre a generalidade dos manuais de Português, em que podemos incluir este da Areal Editores: «não estamos na presença de livros que possam desencadear o prazer de ler [...] [Mas,] numa época em que se refere com bastante frequência a preocupação com o sucesso escolar, nomeadamente no domínio da Língua Portuguesa, faz sentido que o livro ao qual todas as crianças têm acesso seja criteriosamente elaborado».

Ainda no âmbito desta secção, decidimos analisar um manual 3.º ano do Ensino Básico das Edições Nova Gaia e atrevemo-nos a trazer para este estudo as respetivas conclusões. O manual *No baloiço do arco-íris*, da autoria de Arlete Gonçalves, Conceição Carvalho, Domingas Silva, Teresa Araújo e Vera Costa, surge como alternativa aos livros disponíveis do mercado. Passemos pois à descrição sumária deste auxiliar pedagógico de Língua Portuguesa, na verdadeira aceção da palavra.

Estela Lamas (1993, p. 188) defende que ao manual escolar cabe «organizar a aprendizagem [...] criar condições para que o aluno aprenda a aprender [...] por isso um bom manual deve deixar uma certa autonomia ao aluno e ao professor, não os espartilhando nas atividades que propõe, nem prendendo na cadeia progressiva traçada».

Este manual é composto por dois livros, um que sustenta unicamente a leitura e outro que apresenta propostas de trabalho. O primeiro é uma coletânea de textos que cobrem equilibradamente os vários géneros literários. A sua estrutura tem por base um poema de Sidónio Muralha, que serve de tema integrador e cujas estrofes iniciam cada um dos 10 capítulos⁵⁰. O design gráfico deste manual não é tão cuidado ou elaborado como o da Areal Editores, constituindo o de atividades o contraste evidente entre a forma (simples) e o conteúdo (pedagogicamente bem explorado).

Julgamos que a ideia que está subjacente a esta divisão em dois livros está relacionada com o facto de as crianças não associarem o manual escolar a uma experiência de leitura estética, já que nele encontram todo o tipo de exercícios e de avaliação. Neste caso, um dos livros só contém textos, com o objetivo de promover a educação literária através da criação de hábitos de leitura. Estas autoras perceberam que

⁵⁰ Este manual faz lembrar dois com edição pós 25 de abril: o *Livro Aberto*, de António Torrado e Maria Alberta Menéres (cf. Diniz, 1993, pp. 140-153), e *O Sol Livro*, de Matilde Rosa Araújo, cujos objetivos eram, além de permitir a aprendizagem da leitura e da escrita, promover a aquisição do prazer de ler.

os textos não poderiam ficar exíguos às práticas de compreensão e interpretação ou às atividades de gramática, pelo que, desta forma, em separado, o livro de textos pode ser manipulado pelas crianças como se de uma obra se tratasse, potencialmente geradora de momentos lúdicos e de fruição estética.

Os textos são propositadamente extensos, dado que não há cortes, adaptações ou supressões. Os textos poéticos, que nos interessam particularmente, alternam com os textos narrativos e dramáticos, constituindo, em alguns casos, uma pausa lúdica na leitura. As adivinhas, os trava-línguas, as canções, as receitas de culinária tradicional, os jogos de linguagem, as canções populares, os poemas estruturados para serem recitados, provérbios, etc., convidam à partilha de momentos frutivos entre professor e alunos e motivam para a abordagem da poesia.

Os poemas são todos de autores inscritos no cânone literário de expressão portuguesa e quase não se verifica neste manual um autor repetido. O repertório dos poetas é admirável: José Jorge Letria, Manuel António Pina, Luísa Ducla Soares, Maria Alberta Menéres, António Manuel Couto Viana, Matilde Rosa Araújo, António Gedeão, Eugénio de Andrade, Fernando Miguel Bernardo, Mário Castrim, José Régio, Miguel Torga, Zeca Afonso, Manuel Bandeira, José Fanha, Alves Redol, Canuto Jorge Glória, Manuel da Fonseca, António Torrado, Papiniano Carlos, Sidónio Muralha, Eduardo Valente da Fonseca, Alice Gomes, Maria Rosa Colaço, Armindo Rodrigues, Maria Cândida Mendonça, Tiago de Melo, Leonor Santa Rita e Fernando Pessoa.

O livro com as propostas de trabalho apresenta atividades diversificadas e promotoras da interdisciplinaridade. Verifica-se recorrentemente a ligação com as vivências dos alunos, a preocupação em estabelecer continuamente relações com o seu dia a dia, em explorar novas realidades educativas bem como treinar potenciais situações do quotidiano. Desta forma, são aproveitadas algumas oportunidades do calendário para celebrar a literatura e artes afins, como o Dia Mundial da Poesia (21 de março) ou o Dia Internacional do Livro Infantil (2 de abril).

A experimentação no campo da linguagem é feita sob uma orientação lúdico-investigativa de ideias e palavras, na tentativa de despertar na criança a vontade de recriar o mundo. Neste sentido, entre outras atividades, sugerem-se as seguintes:

- a redação de cartas, sob os mais variados pretextos;

- a elaboração de pequenas resenhas ou comentários críticos sobre os textos lidos;
- a adaptação ou mesmo a invenção de uma melodia para um determinado poema;
- a elaboração de um cartaz com um poema para colocar na entrada da escola;
- a invenção de provérbios a partir de um modelo;
- a promoção de debates sobre temas atuais;
- a pesquisa de palavras novas no dicionário;
- o apelo à sensibilidade dos alunos através da reflexão;
- o desenvolvimento da imaginação em atividades de gramática;
- a construção de inferências;
- a construção dos próprios materiais (ex: fantoches, instrumentos musicais, álbuns de humor, poesia, provérbios e adivinhas, sopa de letras para os colegas, flores de papel, etc.).

Um outro aspeto que deve ser devidamente valorizado neste manual é o facto de solicitar a interação dos utilizadores com os pais na concretização de diversas atividades ligadas à leitura e à escrita. A ideia de que os pais têm de ser vistos como parceiros no desenvolvimento da literacia, aliás, é pertinentemente defendida por Fernando Azevedo (em Azevedo & Sardinha, 2009, pp. 3-4), num artigo intitulado «Literacia: contextos e práticas», e frequentemente nomeada nos desígnios do Plano Nacional de Leitura, que corresponsabiliza uma série de atores extra-escola, da comunidade educativa e não só, na consecução das práticas efetivas de leitura.

Azevedo e Souza (2004, p. 14) sublinham a forma equivocada como alguns manuais solicitam ao aluno que produza uma poesia. Verifica-se frequentemente que, a partir do tema relacionado com o texto em estudo, o aluno elabore um poema, sem qualquer trabalho prévio com as peculiaridades artísticas da linguagem. Neste manual, as autoras preparam os alunos sub-repticiamente para a elaboração de um poema, chamando a atenção dos alunos para aspetos formais ou conteudísticos que lhes permitirão, na altura certa, experimentar a elaboração de formas poéticas.

Por outro lado, há que, desde logo, sensibilizar os alunos para a valorização do labor poético, evitando iludi-los de que por elaborarem uma simples quadra são poetas. Na verdade, esta forma equivocada de aproximar os alunos da poesia só revela

desconhecimento por parte de alguns professores e também autores de manuais relativamente ao enaltecimento do trabalho poético.

Duas atividades recorrentes neste manual são a memorização e a recitação de poemas. Georges Jean (1995) sublinha a necessidade da leitura em voz alta na aprendizagem da leitura e da escrita. No seu entender, «é capital fazer com que a criança diga o poema [...] para que se aperceba do sentido, da sintaxe e do ritmo do texto poético» (Jean, 1995, p. 42). Veremos no próximo capítulo a importância destas formas na criação de rotinas na sala de aula.

Para que se possa comparar devidamente a estrutura deste manual alternativo com o *Pasta Mágica*, apresenta-se o poema «A borboleta com asas de vento», de José Jorge Letria (em Gonçalves et al., 2001a, p. 80), e as respetivas propostas de atividades (idem, 2001b, p. 69).

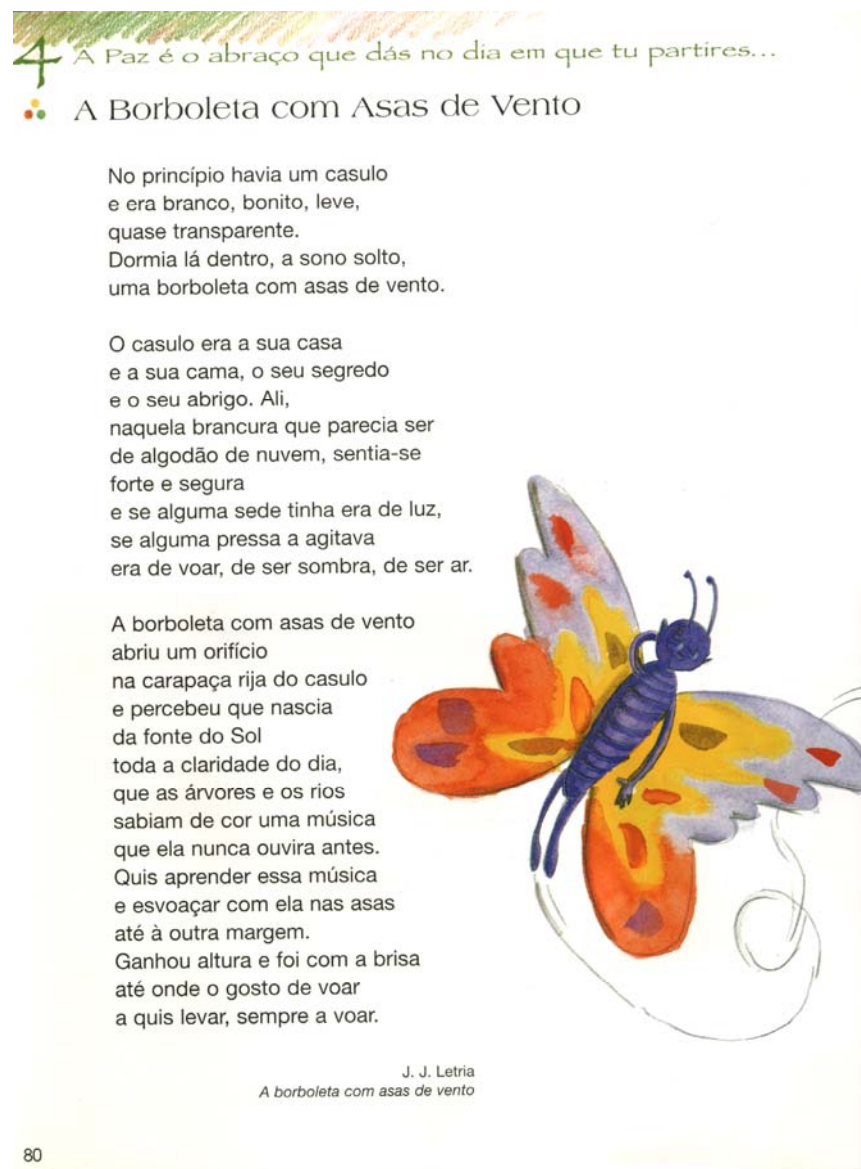
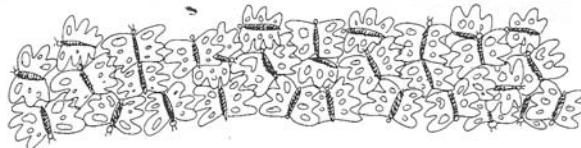


Figura 3 Página do manual *No baloiço do arco-íris 3* (livro de textos).

Através da transcrição de palavras do texto, as atividades propõem a caracterização do casulo, a descrição do bem-estar da borboleta e a definição do desejo da borboleta. A criatividade, juntamente com a promoção da sensibilidade, é trabalhada em três momentos: no registo das onomatopeias (música das árvores e dos rios), na formação de novas palavras a partir das letras de BORBOLETA e na composição coletiva de expressões como «asas de vento». Por último, sugere-se aos alunos uma pesquisa sobre poemas que falam de borboletas para registo no livro de poesia.

6. Vou descobrir quantas borboletas estão escondidas neste desenho.



6.1. Vou pintá-las.

7. Usando as letras da palavra Borboleta vou formar novas palavras.

BORBOLETA → **LETRA**

→ _____

→ _____

→ _____

→ _____

→ _____

8. Borboleta com asas de vento.

Para mim, tem *asas de vento*:
o meu amigo

No quadro, eu, os meus companheiros e o(a) nosso(a) professor(a) vamos inventar expressões bonitas como esta: *asas de vento*.

Vou registá-las.

9. No caderno dos trabalhos de casa vou fazer um composição e empregar algumas destas expressões.

10. Há poetas que falam de borboletas: Eugénio de Andrade e Vinicius de Moraes... Vamos investigar e registar. O nosso livro de poesia está a crescer...

69

Figura 4 Página do manual *No baloiço do arco-íris 3* (propostas de trabalho).

As autoras fornecem dados biográficos dos escritores sob inúmeros pretextos. No caso do poema musicado «À roda, à roda companheiros», de Mário Dionísio, pretende-se estabelecer relação com o património musical português, dado que a música foi composta por Lopes Graça. Existe portanto uma preocupação por parte das autoras em desenvolver a sensibilidade criativa das crianças quer seja através da poesia quer seja através da música.

Percebe-se, neste manual singular, o cuidado com as diversas sensações, quer sejam auditivas ou visuais, na promoção de uma literatura que não se separa das outras artes. Daí, as propostas de atividades de leitura em voz alta, as chamadas de atenção sobre a sonoridade das rimas, as sugestões para a observação gráfica do texto, indo ao

encontro do que Jean refere na sua obra (1995, p. 79): «para escutar, para ler um poema para si ou para os outros [a criança] deve, em primeiro lugar, *vê-lo bem*».

Noutros casos, sugere-se a apreciação do objeto-livro (capa, contra-capas e lombada), bem como o registo do nome do autor, do ilustrador da obra, da data de edição, da editora e do título do livro, incitando-se a procura de outras obras do mesmo autor e da sua biografia. Esta valorização biobibliográfica, além de pretender preservar a existência dos livros sem estarem reduzidos a material escolar, é muito importante na construção de um cidadão consciente da nossa herança literária e cultural.

Por outro lado, embora este manual não seja muito rico em termos de design gráfico, percebe-se a preocupação das autoras com o texto icónico. Na ausência de ilustrações devidas, propõem a visualização do livro original de onde o texto foi retirado para que o aluno perceba a complementaridade de sentidos entre a ilustração e o texto literário.

Ao contrário dos outros manuais analisados, no manual *No baloiço do arco-íris*, nunca a palavra gramática é referida e o trabalho com o conhecimento da língua é feito implicitamente em «Vou recordar», «Vou praticar» ou «Vou rever». Além disso, a gramática é sempre contextualizada e alterna com atividades diversificadas de compreensão e interpretação. Note-se que, algumas vezes, a interpretação não é feita através de respostas a perguntas, mas através de atividades de intertextualidade, debates e expressão escrita.

Promove-se o trabalho do aluno: se aparece a sugestão do teatro de fantoches, são os alunos que os constroem; são os alunos que promovem debates sobre assuntos relacionados com os textos; são convidados a recolher canções populares da sua região para partilhar com os colegas; e a registar no livro a forma como ouviram ou leram determinado poema.

No caderno de atividades, as propostas para o trabalho com as potencialidades da linguagem são extremamente diversificadas e quase todas a partir do texto poético, desde o desenvolvimento da sensibilidade de cada um através das metáforas fonéticas e cromáticas, da interação com onomatopéias e sinestésias ou da expressão de sentimentos a partir das rimas e dos ritmos. Ao contrário do que acontece em *Pasta Mágica*, percebe-se a preocupação das autoras com a relação entre o conteúdo e o plano expressivo, cujo sentido só se revela no âmbito do texto.

Os registos de leitura promovem uma interação entre texto e leitores, valorizada por Ruth Yopp e Hallie Yopp (2006) enquanto espaço de reflexão sobre o que se leu, se se gostou ou não e porquê, desenvolvendo assim uma atitude crítica como a que se pretende na formação de um leitor autónomo e reflexivo. Yopp e Yopp (2006, pp. 82-84) destacam, por exemplo, a importância dos diários de leitura, como atividades que ajudam o leitor a construir significados a partir de uma adesão afetiva ao texto. Neste manual das Edições Nova Gaia, os diários aparecem germinados em propostas inseridas em «Vamos conversar». Como exemplos, destacamos: registar as quadras de que mais se gostou; opinar sobre a leitura feita voz alta (individual, em coro ou em forma de jogral) ou sobre o conteúdo do poema; discutir a forma como o poema foi lido (ritmo e entoação).

As potenciais desvantagens na adoção deste manual por parte dos professores, como o facto de serem dois livros, com textos extensos e atividades que solicitam uma intervenção mais ativa do professor e a participação amiúde dos pais, justificam talvez a escassa adesão ao manual, que acabou por ter uma única edição, em 2001. Manuais como este exigem «um professor não apenas bem preparado mas muito empenhado [...] [essencialmente] sensibilizado para a Literatura de qualidade escrita para as crianças» (Costa, 2000, p. 159).

No entanto, as atividades propostas, pela sua originalidade e eficácia, ativam competências diversificadas, e constituem no âmbito desta investigação o exemplo do que se defende enquanto objetivos para o tratamento metodológico da poesia, e da literatura na sua generalidade, num manual.

Infelizmente não se encontrou um projeto paralelo para o 2.º ciclo. De qualquer forma, julgamos que esta proposta que apresentámos constitui o exemplo da estrutura e da filosofia de base que tanto se aplica a um manual de 1.º como de 2.º ciclo.

3.2. As concepções dos docentes acerca do tratamento metodológico da poesia nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Vimos no subcapítulo anterior que a poesia não está explicitamente contemplada nas orientações curriculares do EB. Paralelamente, também nos manuais selecionados para o presente trabalho não se encontram atividades promotoras de experiências poéticas, uma vez que a presença de poemas, quando os há, está subordinada à sua exploração simplista no domínio da compreensão ou à resolução de exercícios gramaticais. Daqui se infere que a abordagem da poesia fica ao critério de cada professor (Ribeiro, 2009), que pode ou não dar-lhe a importância devida, que pode ou não saber potenciá-la como se pretende, uma vez que essa mesma abordagem há de ser feita tendo em conta os seus objetivos e níveis de motivação pedagógico-didática.

Se atendermos ao que já foi aqui exposto relativamente à importância da poesia no aperfeiçoamento da competência literária nos primeiros níveis de escolaridade, pretendemos agora conhecer a periodicidade e analisar a forma como os professores abordam a poesia em sala de aula, tendo em vista a configuração de novos leitores e o aumento dos níveis de literacia⁵¹.

Na ausência de estudos sobre a utilização, por parte dos docentes, da poesia na sala de aula, à exceção de uma tese de mestrado, de João Manuel Ribeiro (2009), no domínio da supervisão pedagógica, que, aliás, foi publicada já depois da aplicação deste inquérito, propusemo-nos no âmbito desta investigação fazer o levantamento de alguns dados que nos permitissem refletir sobre esta realidade. Pelas razões abaixo expostas, foram escolhidos os docentes do concelho de Felgueiras para responder a um inquérito, cujos resultados relativos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico foram posteriormente analisados no 3.º Congresso sobre Aquisição da Linguagem, na Guarda, a 7 de abril de 2008 (Melo & Azevedo, 2008). São essas reflexões que pretendemos agora apresentar e aprofundar, registando, também, o paralelo com os resultados do 2.º Ciclo.

⁵¹ Não se pretende no âmbito deste estudo defender o ensino da poesia, mas adotar a ideia de que é possível orientar os professores a trabalhar a poesia em sala de aula para que eles saibam ensinar os seus alunos a ler poesia, a aprender através da poesia, a compreender e a interpretar um texto poético. Sobre a legitimidade do ensino da poesia, cf. Ribeiro, 2009, pp. 80-83.

3.2.1. O inquérito por questionário

Para melhor conhecer a prática pedagógica dos professores nos 1.º e 2.º Ciclos do EB do concelho de Felgueiras, no que à poesia diz respeito, optou-se pela distribuição junto dos mesmos de um inquérito por questionário (c.f. Anexos 1), atendendo ao pressuposto de que este instrumento seria o mais adequado em função do que se pretende verificar (cf. Quivy, 1998, pp. 88-191).

Este inquérito foi feito à escala concelhia de Felgueiras e incide sobre a prática docente na abordagem da poesia de professores do 3.º ano do 1.º Ciclo do EB e de Língua Portuguesa do 5.º ano do 2.º Ciclo do EB. Frequentemente se ouve que um número significativo de crianças que sai do 1.º Ciclo não sabe ler na verdadeira aceção da palavra. Por outro lado, sabemos que a partir da entrada no 2.º ciclo, que corresponde ao período da pré-adolescência, os jovens identificam-se com textos, diários, cartas, poemas, músicas e canções que exprimem frequentemente o desespero e o mal-estar, os primeiros desgostos de amor e a revolta pelo conformismo e pela moral social (cf. Jean, 1995, pp. 147-148). Portanto, se no 1.º Ciclo há ainda a possibilidade de uma motivação que vem do contacto com formas aproximadas das poéticas desde o jardim de infância, no 2.º Ciclo, os jovens, devido à fase de desenvolvimento em que se encontram e suas características, que passam pela necessidade de transmitir o indizível ou de ocultar o que não pode ser revelado diretamente, identificam-se com a possibilidade de expressão através da poesia e da música, tornando-se a poesia um fator de equilíbrio na pré-adolescência, como defendeu Georges Jean (1995, pp. 151-153).

Numa primeira etapa definiu-se a população. Se o objetivo deste estudo se circunscreve à prática docente nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, considerou-se ainda assim a necessidade de delimitar o grupo-alvo:

- (1) Às escolas de ensino público do concelho de Felgueiras;
- (2) Aos docentes que estejam ano letivo 2006/2007 com turmas do 3.º ano do 1.º Ciclo e do 5.º ano do 2.º Ciclo, do Ensino Básico.

Visto que seria impraticável, ou até mesmo impossível, passar o inquérito em todas as escolas de todos os concelhos do país, delimitou-se este estudo ao concelho de Felgueiras pelas razões que a seguir se enunciam: a nossa prática docente na formação de professores neste concelho, o trabalho que tem vindo a ser realizado com os

orientadores dos grupos de estágio no âmbito das nossas Práticas Pedagógicas e ainda o facto de Felgueiras ser um concelho jovem com cinco agrupamentos e quarenta e três escolas. Para a seleção desta amostra, relevam ainda os seguintes pressupostos: os docentes que estão nestas escolas têm idades diferentes, são oriundos de vários pontos do país, fizeram formação em diferentes instituições de ensino superior, públicas e/ou privadas, têm percursos académicos diferentes, bem como diferentes anos de serviço docente.

Por outro lado, na medida em que o estudo se limita ao Ensino Básico, houve ainda a necessidade de restringir este instrumento a docentes que, no ano letivo de 2006-2007, lecionassem em turmas do 3.º ano do 1.º Ciclo e do 5.º ano do 2.º Ciclo. Relativamente ao primeiro núcleo, as razões prendem-se com o facto de, à partida, os alunos de 3.º ano já terem a capacidade de leitura consolidada e praticamente autónoma, facto importante para os nossos objetivos, e o facto de o 5.º ano ser um ano de transição, o que pressupõe a consolidação das competências inerentes ao 1.º Ciclo.

Este inquérito visa sobretudo responder à seguinte questão-problema:

De que forma é que o texto poético é abordado nas aulas do 3.º ano do 1.º Ciclo e do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico das escolas do concelho de Felgueiras?

A partir da formulação deste problema, surgem as seguintes hipóteses teóricas, ou seja, as pressuposições que devem vir a ser verificadas no questionário (cf. Quivy, 1998, pp. 136-150):

- (1) O texto narrativo é o género mais utilizado pelos docentes que lecionam nos 1.º e 2.º Ciclos;
- (2) A poesia é pouco trabalhada em contexto de sala de aula nos primeiros anos escolares;
- (3) Quando o é, essa abordagem é feita, de uma maneira geral, de forma equivocada;
- (4) Alguns professores não valorizam a importância do texto poético no desenvolvimento da competência literária;

(5) Os cursos de formação de professores não promovem, de uma maneira geral, esse desenvolvimento.

O Questionário foi testado junto de três professores, escolhidos de forma aleatória, para comprovar a eficácia das respostas (cf. “teste-piloto” de Tuckman, 2002, p. 335).

Procedeu-se primeiramente a um levantamento por telefone do número de professores em cada escola do concelho de Felgueiras com os 3.º e 5.º anos de cada Ciclo. Depois de autorizada pelos respetivos Conselhos Executivos, a distribuição dos Inquéritos foi feita via postal, acompanhada de uma carta de apresentação (cf. Anexo 2) e de um envelope endereçado e selado para que os professores pudessem devolver pela mesma via o documento preenchido.

No 1.º Ciclo, dos 65 potenciais respondentes, só responderam 51⁵². No 2.º Ciclo, de 23 só obtivemos os inquéritos de 13 respondentes.

O tipo de informação que se pretendia determinou a seleção do tipo de resposta mais adequada, para que se pudesse assegurar que os dados iriam responder aos objetivos propostos. Deste modo, os itens do questionário foram elaborados de modo a verificar na amostra:

- (1.) Idade, tempo de serviço, sexo e formação académica (itens 1.1 a 1.6);
- (2.) Frequência de trabalho com poesia durante a formação académica (itens 1.7 a 1.9.2);
- (3.) Número aproximado de livros da Biblioteca da Escola onde lecionam, bem como a percentagem de livros de poesia e a frequência com que os alunos requisitam esses mesmos livros (itens 2.1 a 2.3);
- (4.) Identificação do manual escolar, respetiva percentagem de textos poéticos e propostas de atividades (itens 3.1 a 3.3);
- (5.) Frequência e proveniência de poemas que os respondentes utilizam nas aulas (itens 4.1 e 4.2);
- (6.) Autores de livros de poesia (item 4.3);

⁵² O número de não respondentes não deve ser ignorado. Uma percentagem desse número corresponde, com certeza, a um grupo inexato de professores que lecionam diferentes anos no 1.º Ciclo, deixando aos agrupamentos a difícil tarefa de os contabilizar. Por outro lado, não nos foi possível combater esta ausência de respostas, dada a confidencialidade dos inquéritos, que não permitiu a existência de qualquer forma de ligar as respostas aos inquiridos e uma segunda abordagem dos mesmos (situação, aliás, prevista por Bell, 1997, pp. 112-113).

- (7.) Importância dos objetivos e frequência das estratégias de leitura na utilização dos textos poéticos na sala de aula (itens 4.4 e 4.5);
- (8.) Importância atribuída às estratégias que contribuem para o desenvolvimento da competência literária do aluno (item 4.6);
- (9.) Dificuldades na abordagem da poesia na sala de aula (item 4.7.1).

1.1 Descrição dos dados

Em (1), pretendeu-se comprovar que os respondentes possuem idades, tempo de serviço, sexo e formação distintos, facto que enriquece a seleção dos inquiridos. Na sua maioria, os respondentes que lecionam no 1.º Ciclo, tal como no 2.º Ciclo, situam-se maioritariamente entre os 30 e os 40 anos de idade, com 5 a 15 anos de serviço, do sexo feminino e com Licenciatura em 1.º Ciclo:

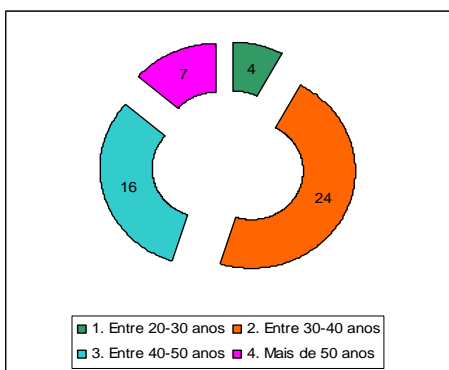


Figura 5 Idade dos respondentes ao Inquérito.

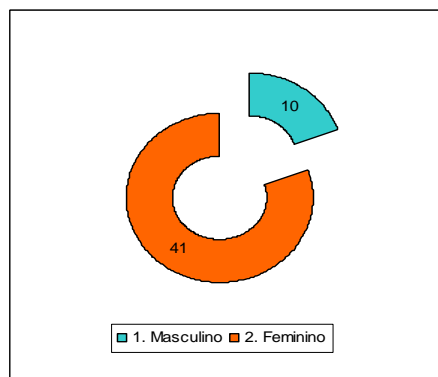


Figura 6 Sexo dos respondentes ao Inquérito.

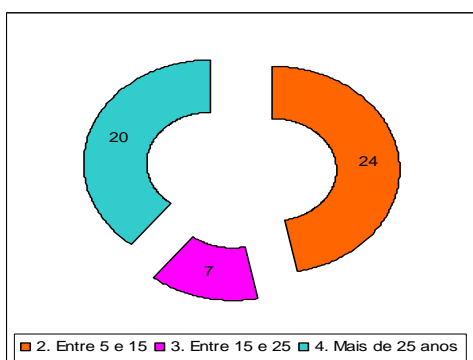


Figura 7 Tempo de serviço dos respondentes ao Inquérito.

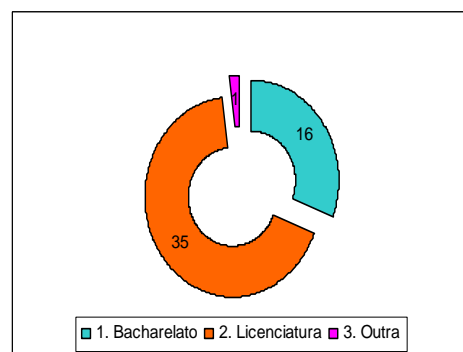


Figura 8 Grau académico dos respondentes ao Inquérito.

No que diz respeito à instituição onde fizeram formação, entre as 17 instituições diferentes destacam-se os antigos Magistérios Primários (21 respondentes), havendo 16 inquiridos que apresentam somente o Bacharelato e outros 35 que fizeram posteriormente a Licenciatura em Institutos privados ou Escolas Superiores de Educação públicas. Vinte e um inquiridos fizeram a sua formação no ensino privado.

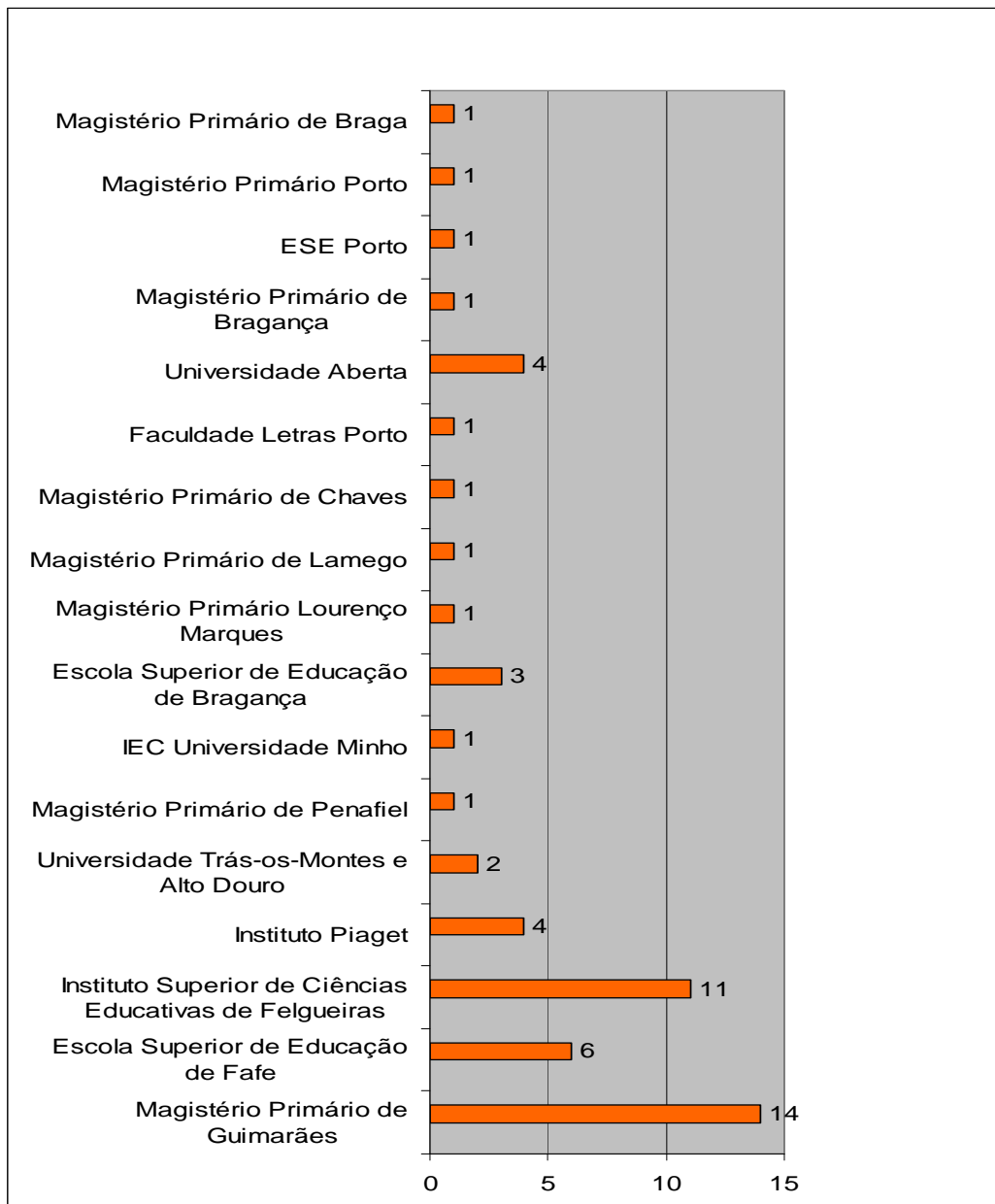


Figura 9 Instituição onde os respondentes (do 1.º Ciclo) fizeram formação.

No caso do 2.º Ciclo, os respondentes são todos licenciados em Cursos de Professores de Ensino Básico 2.º Ciclo, exceto um, que é licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, curso este direcionado portanto para o 3.º Ciclo e Secundário. No gráfico poder-se-ão ver as diferentes instituições de ensino que frequentaram.

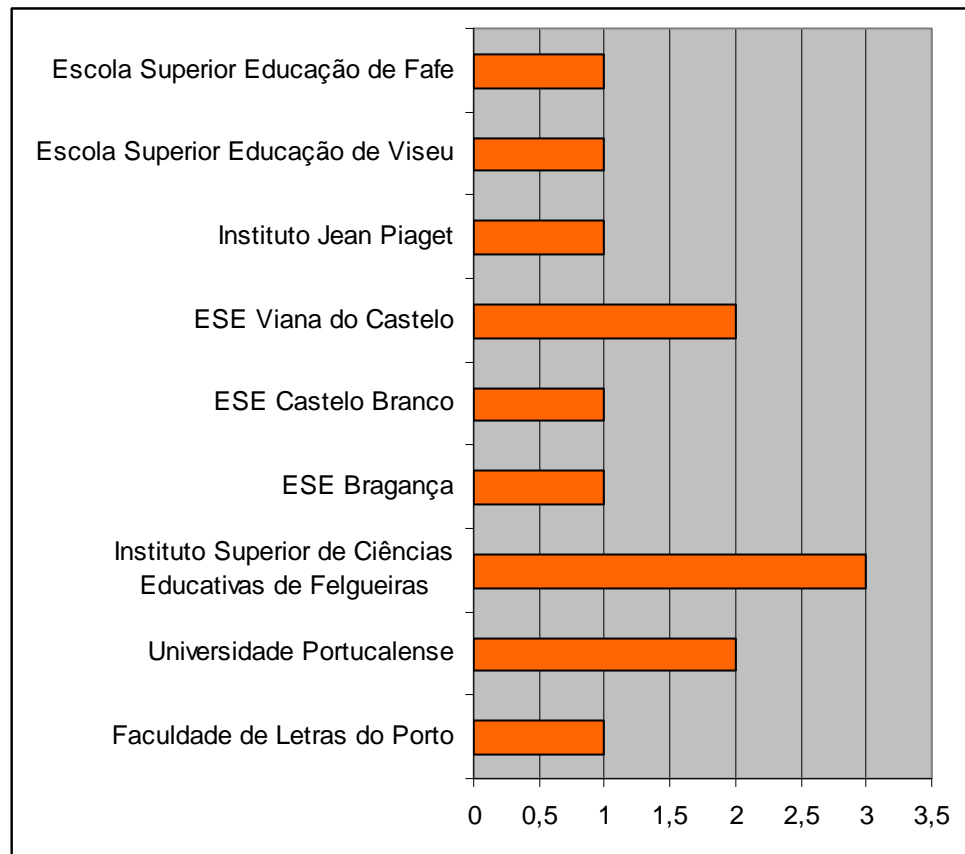


Figura 10 Instituição onde os respondentes (do 2.º Ciclo) fizeram formação.

Conclui-se que, tanto no 1.º como no 2.º Ciclos, os inquiridos são provenientes de instituições de formação de professores diversificadas, tanto privadas como públicas, proporcionando a constituição de um universo alargado neste estudo.

Este Inquérito apresenta na sua maior parte “questões de frequência” (Tuckman, 2002, pp. 316-317), cujas respostas medem o grau ou frequência relativa ao juízo de apreciação sobre uma determinada ocorrência. É o caso dos itens 1.7 a 1.9.2, em que se pretendeu saber a frequência do trabalho com poesia durante a formação académica. O

grupo de 1.º Ciclo divide-se entre o “Raramente” e o “Algumas Vezes”; o de 2.º Ciclo, decididamente, envereda pelo item “Algumas Vezes”, havendo mesmo 2 que respondem “Nunca”.

Do mesmo modo, quando se pede a frequência com que determinadas metodologias foram trabalhadas, em 1.8, a maioria assinalou para todas elas “Algumas vezes”. Só um respondente indicou outras metodologias: «conhecer autores portugueses», «valorizar o lado encantatório das palavras» e «compreender o sentido figurado das palavras».

No 2.º Ciclo, a maior parte das respostas recaiu em “Algumas vezes” para todas as metodologias apresentadas.

Analisem-se, pois, os dois quadros:

Quadro n.º 1

Frequência com que as metodologias de trabalho com poesia foram utilizadas pelos respondentes no Curso de Formação de Professores de 1.º Ciclo

Metodologias	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
análise de textos poéticos	5	13	24	5	2
confronto com outro tipo de textos (narrativo, dramático,...)	1	11	32	3	2
reflexão de estratégias de abordagem do texto poético	2	17	24	5	1
como ponto de partida para trabalhar a gramática	4	19	20	3	2
promover a exploração do uso criativo da língua	2	11	30	3	3

Quadro n.º 2

Frequência com que as metodologias de trabalho com poesia foram utilizadas pelos respondentes no Curso de Formação de Professores de 2.º Ciclo

Metodologias	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
análise de textos poéticos	1	2	8	1	
confronto com outro tipo de textos (narrativo, dramático, ...)	1	1	8	2	
reflexão de estratégias de abordagem do texto poético	3	2	7		
como ponto de partida para trabalhar a gramática	3	4	5		
promover a exploração do uso criativo da língua	2	4	5	1	

Nos dois Ciclos, os dados recolhidos indicam valores muito baixos, muito aquém do desejado, não confirmando, pois, um trabalho efetivo destes docentes com o texto poético durante os seus cursos de formação.

Ainda relativamente à formação dos inquiridos, foi-lhes perguntado em 1.9 se haviam frequentado em contexto extraescolar espaços de fruição do texto poético. Os docentes de 2.º Ciclo, na sua maioria, responderam “Nunca”. Os do 1.º Ciclo também, seguido da resposta “Raramente”, que corresponde apenas a Rodas e Clubes de Leitura na Biblioteca da Escola. A atualização de conhecimentos literários, que inclui a descoberta de novos autores bem como o desenvolvimento da competência estética, não era uma prioridade para estes docentes enquanto alunos, o que prenuncia já durante a formação pouca apetência para o trabalho fora da sala de aula, bem como a falta de consciência da necessidade desse mesmo trabalho.

Repare-se, desde já, que os valores mais indicados de 1.7 a 1.9 (cf. Inquérito, anexo 1) são os três primeiros da escala de frequência (“Nunca”, “Raramente”, “Algumas Vezes”), o que acusa, por um lado, uma demissão por parte das instituições formadoras no que diz respeito à abordagem pedagógica da poesia (uma das nossas hipóteses iniciais); por outro lado, uma demissão por parte dos docentes relativamente à tão necessária formação contínua.

Quando tentamos compreender a realidade das Bibliotecas escolares (grupo 2), deparamo-nos com uma esmagadora maioria de docentes de 1.º Ciclo que assinalam a existência de “Menos de 100 Livros” nas escolas onde lecionam. A ser assim, não existe, com certeza, um livro por aluno. Neste contexto, a percentagem aproximada de livros de poesia é de “Menos de 20%”.

Ora, o Plano Nacional de Leitura tem vindo a alterar este cenário em algumas escolas do país. No entanto, não poderemos deixar de referir, em contexto, que os livros de poesia recomendados no site do PNL são em número muito reduzido, situação para a qual contribui o facto de ser um género com uma circunscrita produção, logo no qual as editoras menos apostam.

Baseando o seu estudo em diversos autores, Ângela Balça (2005) aponta outros fatores que concorrem diretamente para a ausência de promoção da leitura na escola, entre eles a falta de qualidade e de diversidade nas atividades promovidas pelas bibliotecas escolares, bem como a inexistência de espaços para a animação da leitura. No caso da poesia, ainda que sem dispormos de dados comprovados em estudos, arriscamos dizer que esta situação ainda é mais preocupante, bastando para o efeito lembrar a realização da Hora do Conto nas escolas, na qual o texto poético está, à partida, afastado da seleção literária.

No 2.º Ciclo, o número total de livros de poesia na biblioteca da escola de cada respondente situa-se, segundo os docentes inquiridos, entre os “100 e os 500”. Nos dois ciclos de ensino, os alunos dos inquiridos não têm o hábito de requisitar livros de poesia, tendo sido o “Nunca” e o “Raramente” os itens mais assinalados. Parece-nos pois que estes resultados dos alunos são o espelho da fraca adesão dos próprios professores aos textos poéticos. Repare-se que nesta faixa etária, quando é vital o acompanhamento do professor para que o aluno não perca os hábitos de leitura que, parte-se do princípio, traz do 1.º Ciclo, esta desresponsabilização docente traz consequências graves na consolidação da leitura. Segundo García Sobrino (2000), é nesta fase que se perdem muitos leitores, uma vez que são privados do contacto com livros dos seus interesses. Neste domínio, a poesia poderia constituir um bom estímulo na preservação de hábitos de leitura, já que se apresenta com temas e características que vão ao encontro dos gostos dos alunos nesta fase do seu desenvolvimento.

Em (3), o pedido de indicação do nome do manual que os docentes auscultados estão a utilizar serviu para selecionar dois manuais para análise e, naturalmente, para confrontar as suas respostas. Assim, no 1.º Ciclo, e no concelho de Felgueiras, o manual mais utilizado no ano a que reporta este estudo foi *Pasta Mágica 3*, da Areal Editores, seguido do manual *Novo Despertar Língua Portuguesa 3*, das Edições Livro Directo. Nesses manuais, a “percentagem (aproximada) de textos poéticos” mais assinalada foi de “Menos de 20%”. A mesma percentagem foi assinalada pelos respondentes do 2.º Ciclo, no que diz respeito aos manuais *Nas Asas da Fantasia 5* e *Em Directo 5*, ambos da Areal Editores, e *Na ponta da Língua 5*, da Porto Editora.

De sublinhar também a inexatidão dos docentes na identificação dos manuais: poucos foram aqueles que escreveram corretamente o nome do manual que estão a utilizar. Além disso, no que diz respeito à percentagem de textos poéticos nesses manuais, foram assinalados valores diferentes pelos docentes que utilizam o mesmo manual.

Na questão 3.3, ainda no 2.º Ciclo, sobre as atividades propostas nos manuais para o texto poético, os itens mais assinalados foram: “compreensão”, “interpretação”, “análise textual” e “estrutura do texto” com a maioria das respostas em “Algumas Vezes”. “Raramente” foi a resposta mais assinalada para “gramática”, “definição de poesia” e “estudo do vocabulário”, esta última com o mesmo número de respostas em “Algumas vezes”.

Quadro n.º 3

Atividades propostas nos manuais escolares para o texto poético (2.º Ciclo), segundo os professores respondentes

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
compreensão		1	7	3	2
interpretação		1	8	2	2
análise textual		2	7	3	1
gramática		7	5		1
estrutura do texto		3	7	2	
definição de poesia	2	4	4	3	
estudo do vocabulário		5	5	3	

No 1.º Ciclo, a mesma questão não trouxe diferenças significativas: “compreensão”, “análise textual”, “estrutura do texto”, “definição de poesia” e “estudo do vocabulário” foram assinaladas com “Algumas Vezes” e “interpretação” com “Muitas Vezes”. Um dos inquiridos, na resposta com espaço a-preencher, indicou que os manuais também propunham a elaboração de textos poéticos.

Quadro n.º 4

Atividades propostas nos manuais escolares para o texto poético (1.º Ciclo), segundo os professores respondentes

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
compreensão		13	29	7	2
interpretação		8	22	20	1
análise textual	1	8	36	4	2
gramática	3	7	18	20	2
estrutura do texto		14	27	11	
definição de poesia	2	25	16	7	
estudo do vocabulário		11	28	12	1

Os manuais já foram analisados no capítulo anterior neste estudo, pelo que, por agora, apenas comentaremos os resultados deste item. A resposta «Algumas Vezes», amplamente escolhida pelos docentes, é muito vaga e indica uma postura de pouca certeza em relação ao que é perguntado. Por outro lado, não podemos ignorar o facto de, no 1.º Ciclo, a gramática ser «Muitas Vezes» uma das atividades propostas pelos manuais aquando da utilização do texto poético, quando o problema não é, repare-se, que este género literário seja ainda aproveitado para tal, mas que esta atividade se sobreponha em termos de frequência a outras conducentes à promoção da fruição estética do texto. Aliás, esta forma equivocada da abordagem da literatura nos manuais é apontada por Olívia Figueiredo (s.d., p. 4) como uma contradição relativamente ao que está enunciado nos Programas de Português do EB. A autora (Figueiredo, *ibidem*) refere mesmo encontrar nos manuais «o retorno aos aspetos mais tradicionais do ensino do texto literário, sem contemplação pela experiência estética e emocional de que todo o texto literário é portador e de que todo o leitor terá de ser experienciador».

No que diz respeito ao grupo 4, pergunta 4.1, recorreu-se à «resposta por escala» (cf. Tuckman, 2002, p. 315) para verificar a frequência com que os inquiridos trabalham nas suas aulas os três géneros literários. O resultado confirmou, uma vez mais, a nossa hipótese inicial: no 1.º Ciclo, o texto narrativo foi assinalado com «Muitas Vezes», o poético e o dramático com «Algumas Vezes»; o mesmo resultado é válido para o 2.º Ciclo, embora o texto dramático ganhe pontos em relação ao poético. No 1.º Ciclo houve ainda quem assinalasse «Nunca» para o texto poético.

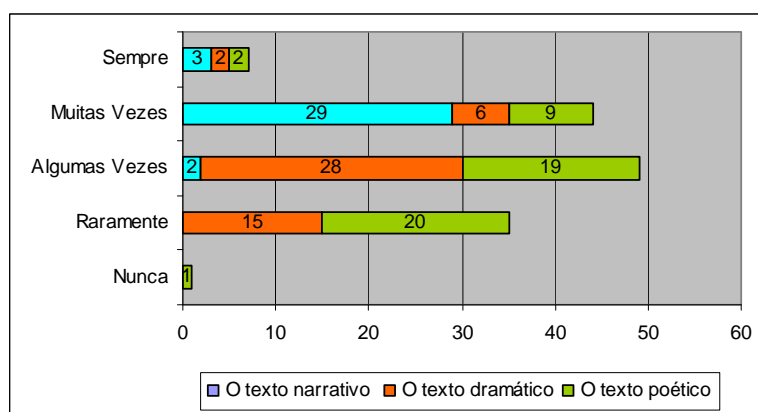


Figura 11 Frequência com que os inquiridos do 1.º Ciclo trabalham nas suas aulas os três géneros literários.

Quando perguntamos a proveniência dos poemas que utilizam nas aulas (5), os respondentes de 1.º e 2.º Ciclos são (praticamente) unânimes em responder «Manual». Mas, a ser verdade o que responderam anteriormente, se o manual contém poucos textos poéticos, levanta-se naturalmente a questão de como pode um professor recorrer apenas aos textos propostos pelo manual.

Em (6), pretendeu-se aferir os gostos poéticos dos nossos docentes. No 2.º Ciclo houve 4 inquiridos que não indicaram nenhum nome e 3 que só citaram 2 nomes. No 1.º Ciclo, houve 17 inquiridos que não indicaram nenhum autor, ou não souberam indicar, pois temos sempre de admitir estas duas possibilidades de leitura dos resultados.

Entre os autores preferidos dos inquiridos encontram-se Sophia de Mello Breyner Andresen, Luísa Ducla Soares, Matilde Rosa Araújo e José Jorge Letria. É inevitável questionarmo-nos sobre a ausência de Álvaro Magalhães, M^a Alberta Menéres, Eugénio de Andrade, Nuno Hígino, António Mota, Luísa Dacosta, entre

muitos outros autores de reconhecida referência nacional, como também é inevitável confrontar este resultado com o resultado de um item anterior, em que os docentes inquiridos admitiam não frequentar espaços literários fora da biblioteca da sua escola de formação.

Ora, são vários os estudos que sublinham a necessidade de o professor ter hábitos de leitura literária e de ter sido formado no sentido de saber comunicar essa rotina prazerosa às crianças. García Sobrino (2000), por exemplo, acredita que na base da formação escolar de leitores para a vida estão professores que partilham as suas experiências de leitura com os alunos de forma entusiasta e motivadora. Por conseguinte, da análise a esta pergunta infere-se que, sem conhecerem as mais recentes criações poéticas nacionais ou sem terem o hábito de ler poesia, os professores não conseguem estimular o gosto por este género literário nem fomentar hábitos de leitura literária nos seus alunos, situação aliás que se estende a qualquer nível de ensino.

A questão 4.4 pretende verificar o grau de importância dos objetivos atribuída pelos respondentes aquando da utilização dos textos poéticos na sala de aula. E aqui surgem alguns problemas: 7 professores de 1.º Ciclo não classificaram o último item («Promover a leitura polissémica»); uma boa parte dos respondentes assinalou «Importante» em todos os itens.

Estas «tendências perturbadoras» são designadas por «distorção da resposta por aquiescência» (Tuckman, 2002, p. 332), quando o sujeito seleciona exatamente a mesma escolha de resposta para cada item⁵³. Dado que existem alguns objetivos que, do senso comum, não se enquadram na mesma categoria de importância que o outro, como é o caso de «Estudar a gramática», esta tendência deve entender-se como uma «distorção de resposta por expectativa social» (cf. Tuckman, 2002, p. 333), ou seja, como uma tendência para responder dando a melhor imagem possível. De qualquer forma, os respondentes não vão induzir-nos em engano, pois há respostas que vão anular ou neutralizar itens escritos noutra direção.

Tuckman (2002, p. 325) enuncia algumas «distorções potenciais da resposta», a que este Inquérito não ficou, pois, alheio: «Os sujeitos podem ser levados ao enviesamento das respostas, não só por considerações de expectativa social, mas também pela grande variedade de outros factores [...] [como] selecionar um único

⁵³ Segundo Tuckman (2002, p. 332), esta tendência para fazer sempre a mesma opção exprime aborrecimento, desinteresse ou hostilidade por parte dos respondentes.

ponto na escala e utilizá-lo como resposta a cada um dos itens. Outros tendem a evitar os pontos extremos de uma escala de avaliação tornando-a por conseguinte mais curta».

Vejam-se agora os resultados no quadro:

Quadro n.º 5

Respostas dos inquiridos de 1.º Ciclo relativamente ao grau de importância atribuída a cada objetivo para a utilização do texto poética em sala de aula.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Desenvolver nos alunos a sensibilidade estética		3	38	9
Promover nos alunos a criatividade e a imaginação			17	33
Desenvolver nos alunos a competência literária		3	34	13
Estudar a gramática	1	6	32	11
Diversificar as actividades de leitura			22	28
Motivar para a leitura e para a escrita voluntária		1	18	32
Promover a leitura polissémica		2	21	21

Uma outra questão do Inquérito pretendeu medir a frequência das estratégias na utilização da poesia na sala de aula. No 1.º Ciclo, os professores afirmam promover «Muitas vezes» a leitura através da audição, individual silenciosa e em voz alta. Pouco menos de metade dos respondentes ainda opta pela leitura feita pelo professor. E no 2.º Ciclo, a grande maioria assinalou para esta mesma estratégia «Muitas Vezes». Compreende-se, pois, que a leitura dramatizada seja a mais utilizada no 1.º Ciclo.

Na verdade, são vários os autores que defendem a leitura em voz alta por parte dos professores, como analisado por Balça (2005), num artigo sobre o papel da escola na formação de crianças leitoras. No entanto, essa leitura só deve ser realizada se for preparada, porquanto se pretende que proporcione um momento de contacto das crianças com o modelo da língua padrão.

Em (8), tanto no 1.º como no 2.º Ciclo, a resposta mais assinalada para todas as estratégias apresentadas que contribuem para a promoção do desenvolvimento da competência literária do aluno através da poesia foi «Importante», o que inclui o «Estudo da gramática», a «Disposição gráfica do texto» e a «Análise da mensagem do poeta». Ora, a nosso ver, esta tendência confirma outra hipótese inicial: uma boa parte dos professores não valoriza a importância do texto poético no desenvolvimento da competência literária das crianças. Além disso, quando assinalam «Importante» em todas as estratégias, entendemos que não as sabem diferenciar nem priorizar.

O Inquérito termina com uma resposta sim/não («resposta por categorias»), seguida de uma «listagem» (Tuckman, 2002, pp. 318-319), no caso de a resposta ser afirmativa. Pretende-se agora aferir se os docentes encontram dificuldades na abordagem da poesia na sala de aula. No 1.º Ciclo, 24 respondem «Não» e 27 dizem «Sim».

Entre as razões mais importantes para essas mesmas dificuldades encontram-se «Pouca ou nenhuma formação contínua nesta área após o curso», seguida de «Parcos materiais de apoio para desenvolver estratégias e metodologias», e de «Ausência de actividades nos manuais para os textos poéticos» e «Inexistência de formação nesta área durante o curso».

No 2.º Ciclo, 9 dizem «Sim» e 4 respondem «Não». «Falta de tempo para cumprir o programa» foi a resposta mais assinalada, seguida da «Desmotivação dos alunos para a poesia» e «Inexistência de formação nesta área durante o curso». Ora, se os docentes se limitam a cumprir o programa e a seguir os manuais na seleção dos textos, compreende-se que os alunos não se sintam motivados para este género literário. Como vimos no subcapítulo anterior, os textos poéticos recomendados pertencem, quase na sua maioria, a obras do cânone literário instituído, com orientações programáticas que se afastam dos interesses dos alunos. García Sobrino (2000) defende pois que os professores devem proporcionar em sala de aula e na escola, em ambientes não formais, a leitura de obras tendo em vista exclusivamente a fruição do texto.

3.2.2. Conclusões

Embora a amostra deste Inquérito se circunscreva apenas ao concelho de Felgueiras, julgamos poder estender algumas das reflexões apresentadas à realidade escolar do nosso país.

É certo que a narrativa sempre foi e será, por razões perfeitamente explanadas em diversos estudos e de todos sobejamente conhecidas, o género preferido da maioria de alunos e professores. No entanto, o problema agudiza-se quando detetamos, por exemplo com este estudo, cinco situações distintas e interligadas que acentuam ainda mais essa tendência:

1) uma formação profissional deficiente no que toca à promoção de trabalho com textos diversificados que estimule a comparação entre os vários géneros e a definição dos respetivos objetivos e estratégias pedagógico-didáticas;

2) o afastamento cada vez maior dos docentes em relação à formação contínua, resultado de uma consciência quase generalizada de que esta só serve para progressão na carreira;

3) a existência de manuais de referência no mercado que apresentam uma disparidade acentuada no número de textos narrativos em detrimento dos poéticos ou até mesmo dos dramáticos, bem como a inexistência nesses mesmos manuais de atividades que promovam o desenvolvimento da competência literária;

4) um currículo académico extenso, na área da língua portuguesa, que não dá grande espaço de manobra ao professor para explorar outros recursos, reflexões e conhecimentos além daqueles que são possíveis e mais facilmente alcançáveis através do texto narrativo;

5) a desresponsabilização da escola na formação de leitores, deixando apenas ao encargo do professor de português esta difícil tarefa, sem ajudar na criação de oportunidades e condições para o efeito.

Renata Junqueira de Souza (2006, p. 48) fala por conseguinte na definição equivocada de poesia no âmbito escolar, já que o tipo de atividades aí desenvolvidas não reconhece o seu valor estético, não educa a criança para a sua apreciação nem possibilita o encontro ou o reencontro do leitor consigo mesmo. Como consequência,

perde-se a leitura estética da poesia e com ela a emancipação do imaginário infantil e a promoção do uso lúdico, pessoal e criativo da língua.

Parece-nos que alguns professores, desatentos aos valores que se edificam no contacto com a poesia, atribuem ao hermetismo do texto uma das razões principais para o seu afastamento em sala de aula. Se as crianças mais novas não entendem a simbiose entre o som e o sentido ou se não descodificam na totalidade certos signos, como refere Álvaro Magalhães (2003b, p. 18), «são [no entanto] sensíveis à maior parte dos elementos da poesia [...] e ao carácter [...] gratuito e livre do jogo poético, ao ritmo e às imagens».

Como observa Gómez Martín (1993, p. 17), o facto de as crianças possuírem uma extraordinária capacidade recetiva às manifestações do sentimento e da emoção, assim como a sua tendência para a fantasia e criatividade, são razões que, por si só, justificariam o ensino da poesia na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo. A poesia age como fator de desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças e da sua vertente criativa, já que é um novo mundo que se abre dentro da sua mente com muito potencial para explorar. Gómez Martín (1993, p. 24) refere, por conseguinte, que a «creación poética es [...] algo que se acomoda naturalmente a la sicología infantil».

Uma vez que os níveis de literacia se definem pelo desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva perante a língua, características imprescindíveis na definição do perfil de cidadão europeu, verifica-se pois a necessidade de se redefinirem as prioridades no currículo escolar nos primeiros níveis de escolaridade. O Plano Nacional de Leitura trouxe, sem dúvida, um enorme contributo neste sentido e, se ainda não está a funcionar conforme desejado, agitou com certeza uma realidade que, embora estivesse aos olhos de todos, parecia ter vindo a ser ignorada.

Por conseguinte, ao defendermos que o texto poético é um dos géneros privilegiados para o desenvolvimento da competência literária das crianças, urge promover-se a reflexão em torno daquilo que é necessário atualizar ou modificar nas práticas pedagógicas e nas escolas. O próximo capítulo será dedicado à sistematização de propostas pedagógico-didáticas, tendo por base o Programa de Leitura fundamentado na Literatura.

4. PROPOSTAS METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS À LUZ DE UM PROGRAMA DE LEITURA FUNDAMENTADO NA LITERATURA

Concordamos com Georges Jean (1995, p. 10) quando defende que «a poesia não depende de qualquer pedagogia no sentido restrito do termo». Mas, se a primeira ligação das crianças com as formas poéticas se dá em contexto informal, no seio familiar, é fundamental que a criança, quando inicia o seu trajeto escolar, não perca essa proximidade com a poesia e, mais tarde, no âmbito 1.º Ciclo, possa continuar esse percurso de formação literária. Ora, para que essas etapas sejam superadas com sucesso, e para que se efetive a continuação dessa motivação nos níveis seguintes de escolaridade, deve o professor refletir sobre «como tratar a poesia» (Cabral, 2002, p. 12), que implicará a seleção, a programação e a implementação de todo um conjunto de estratégias pedagógico-didáticas.

Neste sentido, ao invés de se alimentar aqui a polémica em torno da questão se se pode ou não ensinar a poesia, como de resto acontece entre alguns pedagogos, investigadores, críticos e poetas, pretende-se neste estudo responder a uma preocupação legítima de muitos professores, que, cientes das potencialidades deste género literário, pretendem motivar os seus alunos para a aprendizagem do mesmo. Enquanto promotora da investigação na e para a formação dos professores, quer inicial quer contínua, a didática apresenta como uma das suas principais funções a organização de processos de ensino-aprendizagem, tendo sempre em conta o aluno, o objeto a transmitir e o objetivo a alcançar. Partindo do pressuposto de que «nada pode [...] substituir-se ao próprio objeto estético» (Cabral, 2002, p. 12), a didática, neste estudo, cumpre a sua função de mediação (cf. Bredella, 1989, p. 17), entre poesia e jovem leitor, essencial para o professor que pretende conduzir os alunos à descoberta da sua aprendizagem, disponibilizando-lhes para o efeito ocasiões promotoras da construção dos seus percursos tendo em vista a formação de leitores proficientes de poesia.

Como afirmámos na Introdução desta dissertação, a tónica da didática contemporânea centra-se no desenvolvimento das competências do aluno, pelo que no âmbito da didática da literatura tal não é exceção. Na delineação das nossas propostas

didáticas, privilegiar-se-á uma aprendizagem enquanto «processo activo e construtivo»⁵⁴, inserido num quadro conceptual de um programa que defende a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento de competências literárias através da utilização de modelos legítimos de literatura.

No presente capítulo, apresentaremos ainda estratégias de motivação para o texto poético e bem como a sistematização de várias propostas de planificação de aulas, tendo em vista diferentes processos de aprendizagem da leitura literária, tanto para o 1.º como para o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

4.1. A Poesia no Programa de Leitura fundamentado na Literatura

There are many rationales for using poetry as a curriculum support tool. Art making in response to content learning creates a record of achievement for the student, his peers and the teacher. [...] Where true learning occurs, the desire to teach is born. And where true teaching is done, the learning lasts.

Aaren Yeats Perry, 1997, p. xiv.

Ao longo do tempo, as nossas escolas foram seguindo diversificados métodos para o desenvolvimento da competência leitora e evoluindo de acordo com as exigências da própria sociedade. À semelhança do que aconteceu noutros países, os nossos professores, educadores e investigadores reconheceram a importância da escola na formação de leitores competentes, situação para a qual contribuíram as conclusões de estudos feitos no âmbito da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico), como os Relatórios PISA (Programme for International Student Assessment)⁵⁵ de 2000, 2003 e 2006, nomeadamente sobre o Reading Literacy, realizado em 2000 e novamente em 2009.

⁵⁴ Desta forma, procuramos subscrever nas nossas propostas algumas das características enunciadas pela corrente construtivista (cf. Lebrun, 2008, p. 43). Sobre o construtivismo enquanto modelo de aprendizagem, cf., por exemplo, Joseph D. Novak, 1993, pp. 167-193.

⁵⁵ Estes Relatórios pretendem avaliar as competências dos alunos de 15 anos pertencentes aos países da OCDE na Leitura, na Matemática e nas Ciências e realizam-se de três em três anos. O Relatório de 2009 inclui não só a avaliação da leitura e da interpretação do texto escrito como também o desempenho dos alunos com textos eletrónicos, o que constitui uma novidade em relação à aferição de 2000.

Mas, já em 1993, foi publicado um estudo sobre a literacia em Portugal, coordenado por Inês Sim-Sim e Glória Ramalho. Este estudo (Sim-Sim & Ramalho, 1993) permitiu fazer a caracterização e a avaliação de diferentes níveis de desempenho na leitura, em alunos do 4.º e do 9.º ano de escolaridade, para comparação com os níveis de literacia de outros 31 países. Os testes procuravam analisar e avaliar várias competências, como o reconhecimento das palavras, a compreensão literal e a inferencial, localização de informação e cumprimento de instruções. As conclusões situaram Portugal em 24.º lugar, revelando a necessidade de um trabalho continuado em todas as competências específicas da leitura. Ao analisar estes resultados, Margarida Fernandes (1996, p. 26) sugere haver uma relação «entre o tempo de prática de cada tipo de texto e os desempenhos conseguidos».

Surgiu então a necessidade do estabelecimento de uma estratégia a nível nacional, não só de responsabilidade educativa como também social. Para o efeito, foi criado em 2006 o Plano Nacional de Leitura e depressa generalizada a ideia de se incluir com uma maior frequência obras e textos literários em contexto de sala de aula. Ao promover nas escolas e nas bibliotecas espaços de leitura literária, criando tempos destinados à leitura de livros e procurando deste modo motivar as crianças para a leitura e incentivar nelas o prazer de ler, este Plano constituiu um desígnio nacional e foi mesmo apresentado como uma prioridade política do então Governo.

Ora, para que as crianças e os jovens possam beneficiar dos contributos da literatura em contexto de sala de aula, de forma a consolidar a sua competência literária, torna-se necessário desenvolver e definir determinadas estratégias pedagógico-didáticas. Se entendemos que saber ler é saber refletir criticamente sobre o que se lê, esta capacidade adquire-se através de «processos interactivos de leitura» (Tavares, 2007), que não podem ficar isolados do restante trabalho escolar.

Acontece, no entanto, que muitos professores dos primeiros níveis de escolarização não estavam preparados para a concretização destas propostas, pelo que, em simultâneo, se percebe a necessidade de uma fundamentação metodológica e didática, que pudesse conduzir esta ação de promoção do contacto com a literatura.

No seguimento desta preocupação, pretendemos neste capítulo apresentar propostas que seguem de perto um projeto específico de aprendizagem de leitura – o Programa de Leitura fundamentado na Literatura, contextualizando-o e justificando a

nossa orientação pedagógico-didática em torno do desenvolvimento da competência literária através da poesia.

Desta forma, começaremos por analisar o caso dos EUA, que, além de ser o país fundador do Programa de Leitura fundamentado na Literatura, é manifestamente rico e inovador em experiências educativas, que acabam por ser transplantadas para os países europeus. Encontraremos neste exemplo o espelho de algumas das nossas preocupações, analisadas no capítulo anterior, ou seja, o espelho de uma realidade que afinal não está assim tão longe da nossa no que ao ensino da leitura diz respeito.

Foram vários os estudos feitos a nível internacional que certificaram «a lack of substantive concept of critical thinking» (Paul, 2005, p. 27) nos estudantes universitários. Para Richard Paul (2005), o sucesso no desenvolvimento do pensamento crítico é um processo que requer a interação de diversas dimensões educativas num organizado esforço coletivo a longo prazo. Neste sentido, a formação de professores deveria constituir uma prioridade, já que preparando-se os professores para a promoção desta atitude crítica, através de um programa focado na progressiva instrução reflexiva em todas as áreas curriculares, mais eficaz seria o resultado junto dos seus alunos nas classes iniciais. Em Portugal, a mesma ideia é defendida por Idália Sá Chaves e Ana Silva (2010, p. 23), que constataram que «o conjunto referencial de saberes dos alunos se aproxima epistemologicamente do conjunto de competências requeridas ao professor».

Em 1985, nos EUA, um grupo de especialistas constituiu a «Comission on Reading» para elaborar um estudo sobre o «Basal Reading Program». A partir de uma análise aos *curricula* e às competências essenciais na Educação Primária, surgiu um movimento de reforma com determinadas recomendações para os professores sobre a instrução de leitura, das quais se destaca uma maior autonomia na seleção de textos, materiais e métodos de ensino, bem como um incentivo à pesquisa e experimentação de novos programas (Rothlein & Meinbach, 1991, pp. 205-206). Segundo as autoras de *The Literature Connection*, Rothlein e Meinbach (idem, p. 206), verificou-se, de facto, um esforço editorial no sentido de incluir nos manuais mais textos de literatura de receção infantil. No entanto, os autores desses textos viram por vezes os seus originais alterados em função dos objetivos programáticos dos manuais, situação, aliás, também constatada em Portugal.

A solução estaria então na extensão do «Basal Reading Program» à literatura, sendo essa tarefa da responsabilidade do professor. As seleções dos textos literários incluídas neste Programa deveriam servir essencialmente para encorajar os alunos para a leitura da obra integral. Mais ainda, como referem as autoras (Rothlein & Meinbach, 1991, p. 207), tornava-se necessário também que os professores passassem a promover a leitura, não mais como uma capacidade isolada, mas em permanente interação com as outras capacidades da linguagem (escrever, ouvir e falar).

Ora, o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, tendo por base a corrente do *Whole Language Approach* (cf. Sloan, 1991), procura desenvolver a formação do leitor reflexivo, crítico e autónomo, ajudando a criança a superar os mais variados desafios interpretativos até à descoberta «da fruição do texto enquanto objecto estético» (Silva, 2007, p. 108).

Rothlein e Meinbach (1991) defendem então os estudos de Goodman (1970), que considera a leitura um processo transaccional ou, como explica Cruz (2007, p. 89), «um processo psicolinguístico, porque há uma interacção entre pensamento e linguagem, e um intercâmbio activo de significado». Goodman (1970) concebe a leitura como um jogo de adivinhação psicológica, na medida em que se traduz numa atividade que exige uma postura ativa do leitor na obtenção de significado⁵⁶.

Estudos mais recentes identificaram outras competências que seriam enriquecidas com a atividade da leitura literária, como aponta Robin Cohen (2008, p. 1): a consciência fonológica e fonémica, a fluência discursiva, a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da compreensão. Este cenário leva os EUA, através das organizações International Reading Association (IRA) e National Council of Teachers of English (NCTE), a adotar em todos os estados estratégias para que os alunos se tornem adultos letrados através do contacto com modelos literários legítimos. Com base no National Reading Panel, pretendeu-se que todos os educadores focassem a sua atenção no desenvolvimento de competências literárias essenciais com os alunos mais novos, procurando formar leitores reflexivos e críticos.

Surgem, pois, algumas investigações em atividades de sala de aula, tendo por base um programa de ensino-aprendizagem centrado na literatura. Um desses estudos pertence às professoras e investigadoras universitárias Taffy Raphael, Lara Pardo,

⁵⁶ Sobre a perspectiva sociolinguística do ato de ler, cf. Maria de Fátima Sequeira, 1989, pp. 51-68.

Kathy Highfield e Susan McMahon (1997) e está publicado em *Book Club: a literature-based curriculum*. No seguimento do «Basal Reading Program», esta obra procura integrar as quatro macro-capacidades (*listening, reading, speaking e writing*) num projeto que se intitula Book Club, tendo por base um modelo de interação grupal para discussão e partilha daquilo que se lê. Neste livro, as autoras apresentam planos de aulas e sugestões de atividades muito úteis para professores que, na época, pretendiam implementar este programa nas suas escolas.

Sabendo que o *Homeschooling* tem uma larga adesão nos Estados Unidos da América, também neste modelo educativo foi introduzido o programa de ensino baseado na literatura. Na página *web* da Sonlight (cf. www.sonlight.com), por exemplo, pode ver-se que a empresa fornecedora de materiais para o ensino em casa defendeu, desde cedo, um currículo baseado em textos de reconhecida qualidade literária. Num artigo publicado *online*, *How literature-rich homeschooling awakens your child's natural passion for learning* (s.d.), são apresentadas três indiscutíveis razões para a abordagem da literatura também no ensino em casa: «1. Literature conveys information in an enjoyable format»; «2. Literature conveys information in a form that is easy to remember»; e «3. Literature encourages you to interact with your kids».

Uma outra autora de referência no panorama do ensino norte-americano, Bernice Cullinan (1987; 1992; 1994), outrora presidente da International Reading Association, também é defensora do programa de leitura baseado na literatura. Cullinan conta com várias obras publicadas nas duas últimas décadas sobre a leitura em sala de aula e algumas mesmo centradas nas potencialidades da poesia para a promoção da literacia através da literatura.

Num dos livros organizados por Cullinan, Dorothy S. Strickland (1992) chama a atenção dos professores para a necessidade de mudança no ensino-aprendizagem da leitura perante a resistência verificada em muitas escolas face ao novo programa. Segundo esta autora, as componentes-chave a serem consideradas são a «variedade» e o «equilíbrio» (Strickland, 1992, p. 114; e 2003, p. 130), querendo referir-se à diversidade de materiais e estratégias e ao equilíbrio nas metodologias para que todos os alunos tenham igual acesso à aprendizagem da leitura.

Tendo em vista o alcance desses objetivos, em «Como organizar um programa de leitura», Strickland (1992, p. 114 e seg.) apresenta algumas atividades a desenvolver

em sala de aula, como a leitura-escrita assistida pelo professor, quando o professor lê em voz alta para a turma; as lições estratégicas ou *mini-lessons*, quando os alunos procuram nos seus livros preferidos um determinado conteúdo programático (como a análise da pontuação, por exemplo); a leitura-escrita independente, com sugestão do professor, mas feita de forma autônoma; e a releitura, que implica voltar ao texto, partilhá-lo, lê-lo em pares ou em grupo, utilizando diversas estratégias de leitura.

Autores como Bernice Cullinan acreditam que este programa baseado na literatura tem um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem das crianças. Na verdade, a introdução precoce de textos literários nas escolas facilita não só a aprendizagem do vocabulário necessário à comunicação verbal como também promove a sua ampliação (Cohen, 1968). Nos textos literários, o vocabulário é mais rico e as estruturas gramaticais mais complexas do que aquelas que encontramos nos manuais ou que usamos no dia a dia. A linguagem da literatura «atrae la atención y provoca que el lector haga una pausa para pensar no solo en lo que se está diciendo, sino en como se está diciendo» (Cullinan, 2003, p. 20), pelo que os resultados também são visíveis ao nível da expressão oral e da produção escrita.

Nos EUA, em 2001, foi fundado o projeto No Child Left Behind (NCLB) para avaliar a eficácia das novas metodologias de ensino aprendizagem, nos 3.º e 8.º anos do ensino regular, com base no contacto com a «language arts». Esta avaliação serve obviamente para controlo do processo, nomeadamente para que os professores do ensino primário estejam atentos relativamente ao domínio da leitura que os seus alunos terão de ter nos níveis de escolaridade seguintes.

Várias associações ou organizações como o National Council of Teachers of English (NCTE), a International Reading Association (IRA) ou Embracing the Child (ETC) têm desempenhado um importante papel na promoção da literacia norte americana. A ETC procura promover o acesso à literatura de crianças em risco, provenientes de centros de detenção, abrigos de emergência ou orfanatos. A IRA constitui, desde 1956, uma rede global de investigadores e instituições comprometidos com a divulgação da pesquisa e da informação sobre literacia. Do mesmo modo, o NCTE pretende promover a qualidade na formação da competência leitora e o ensino-aprendizagem da língua inglesa através do contacto com os textos literários.

No âmbito da preocupação com os níveis de literacia dos estudantes americanos, foram igualmente elaborados vários estudos (cf. Cohen, 2008, p. 3), destacando-se o *Balanced Literacy Model*, cujo principal objetivo foi «the immersion of students in a variety of authentic reading and writing experiences» (Cohen, 2008, p. 4). Neste programa estão incluídas metodologias que adotaremos no presente trabalho, como a leitura em voz alta, partilhada, guiada e autónoma, ou a escrita interativa, distribuída, acompanhada e independente⁵⁷.

O Programa de Leitura fundamentado na Literatura surge, pois, no desenvolvimento de um esforço de vários pesquisadores e professores que procuraram atribuir ao jovem leitor um papel ativo no processo de aprendizagem da leitura, levando-o a interagir de forma crítica e reflexiva com os textos literários e proporcionando, desta forma, nas escolas, o desenvolvimento pedagógico da literacia. De acordo com Íris Pereira (2009, p. 21), para o desempenho competente das práticas literárias no âmbito deste Programa, espera-se que a dimensão crítica «emerja naturalmente num contexto pedagógico maximamente rico em aprendizagem da literacia». O estudo realizado por Edmunds e Bauserman (2006), sobre o que motiva as crianças e os jovens para a leitura, incentiva a mobilização de bons modelos literários que permitam a construção de significados relevantes e com temas do interesse dos alunos.

Para Bernice Cullinan (2003, p. 18), a boa literatura é o alicerce essencial de um programa de linguagem eficaz, ou seja, a sua integração no programa de estudos constitui uma parte fundamental da leitura e da escrita para que, em todas as aulas, o professor possa transformar a teoria em prática. Os professores que insistem num trabalho com a língua de forma integral, promovem com os seus alunos oficinas de leitura e de escrita, desenvolvem unidades temáticas, diversificam as suas atividades pelo estudo dos autores e pelos vários géneros literários e integram a leitura, a escrita e a literatura nas outras áreas do conhecimento (cf. Cullinan, 2003; 1994).

Não podemos esquecer que o «domínio da leitura é a mais fundamental habilidade académica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais» (Cruz, 2007, p. vii). Mais ainda, hoje a nossa preocupação é a de competir num mundo global. Com a integração na União Europeia, a nossa sociedade tem de criar condições

⁵⁷ Cf. quadro com implementação e benefícios do *Balanced Literacy Model* (Cohen, 2008, p. 5).

para poder usufruir dos seus benefícios, sendo necessárias determinadas reformas sociais, entre elas a indispensável reforma na Educação e, no caso que aqui nos interessa particularmente, o aumento dos níveis de literacia.

Também por essa razão, deve-se desde já sublinhar a necessidade da preparação docente para a complexa tarefa que é ensinar a ler. Sintetizando as ideias de Allington (2002), Cruz (2007, pp. 162-165) apresenta os «6Ts» utilizados pelos bons professores para promoverem uma instrução efetiva da leitura, da qual destacamos, por agora, o «T» de «Teach» (Allington, 2002, p. 742):

[E]xemplary teachers routinely offered direct explicit demonstrations of the cognitive strategies used by good readers when they read. In other words, they modeled the thinking that skilled readers engage while they attempt to decode a word, self-monitor for understanding, summarize while reading, or edit when composing. The "watch me" or "let me demonstrate" stance they took seems quite different from the "assign and assess" stance that dominates in less-effective classrooms.

Ensinar a ler é também promover a autonomia e a independência no processo de aprendizagem, sendo necessária, ainda segundo Richard Allington (2002, p. 740 e seg.), a interatividade dos 6Ts: *Time*, *Texts*, *Teach*, *Talk*, *Task* e *Test*. Em poucas palavras, um bom professor é aquele que sabe rentabilizar o *Tempo* destinado à leitura, utilizando *Textos* diversificados de boa qualidade e adequados em termos de complexidade e expectativas dos alunos. Ao promover a *Conversação*, o professor leva os seus alunos a refletirem intencionalmente sobre o que leem, num diálogo que se pressupõe aberto, discutindo ideias, estratégias, hipóteses e conceitos. A distribuição de *Tarefas* cria objetivos de leitura, obrigando os alunos a uma maior concentração e a uma focalização da sua atenção para o essencial em detrimento do acessório. Por fim, um bom professor deve fazer a *Avaliação* dos seus alunos com base no esforço e na evolução de cada um, corrigindo desvios, adequando e aperfeiçoando sempre as suas estratégias de instrução de leitura.

Segundo Rothlein & Meinbach (1991, pp. 187-188), essas estratégias passam, por exemplo, pela «metacognição», no sentido do «thinking about thinking». Questões como «What makes a person a good reader?» ou «What do you do when you are reading and get to a word that you do not know?» ajudarão os jovens leitores a

identificar alguns dos passos necessários à reflexão e à compreensão dos objetivos da sua aprendizagem.

Considerando que a qualidade da literatura nas atividades de sala de aula era fundamental para o sucesso da aprendizagem da leitura, Yopp e Yopp (2006) desenvolveram as *Literature-based reading activities* em 1992. As atividades que propõem, e que seguiremos de perto neste capítulo, pretendem «to inspire students to bring themselves to the literature, engage with ideas in books, and expand their understandings and responses through interactions with peers» (Yopp & Yopp, 2006, p. vii). Para tal, valorizam a interação entre o leitor e o texto, com base nas teorias do *reader-response*, o conhecimento e a experiência de vida do jovem leitor, segundo a perspectiva cognitiva-construtivista, e, através do processo sociológico da aprendizagem, a partilha da leitura e da interpretação com os outros (cf. Yopp & Yopp, 2006, pp. 2-4).

Generalizando, as autoras dividiram as atividades de leitura em três momentos distintos, pré-leitura, leitura e pós-leitura, com um objetivo comum: enriquecer as interações entre o aluno e o texto (Yopp & Yopp, 2006, p. 12).

Esta divisão já vem, aliás, defendida no Novo Programa do Português (Reis, 2009, p. 70), onde se pode ler:

No desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do acto de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

i) Na pré-leitura, o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido.

ii) A leitura consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto. Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objectivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc.

iii) A pós-leitura engloba actividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos.

Dada a importância que julgamos poder vir a desenvolver na leitura de poesia, em particular, demoremo-nos um pouco mais na análise de cada fase.

As atividades de pré-leitura «can stimulate personal responses to text, activate or build relevant background knowledge and language, prompt students to set purposes for reading, and ignite an interest in the reading selection» (Yopp & Yopp, 2006, p. 18). Além de proporcionarem informações ao professor sobre o conhecimento que os seus alunos têm do tópico a abordar, antecipando a forma como vão reagir ao texto selecionado, estas atividades permitem ativar o seu interesse e curiosidade para essa mesma leitura, bem como envolvê-los nas atividades seguintes. São várias as estratégias de pré-leitura enunciadas pelas autoras Yopp & Yopp (cf. 2006, 20-57). Vamos, no entanto, só destacar algumas a partir de exemplos práticos com poemas de autores portugueses:

- 1) O «Anticipation guide» (Yopp & Yopp, 2006, pp. 20-21) consiste numa lista de afirmações com as quais os alunos são convidados a concordar ou discordar. Numa turma de 2.º ano, EB – 1.º Ciclo, com o poema «Menina Feia», de Luísa Ducla Soares (1999, p. 29), poder-se-iam propor às crianças as seguintes afirmações, seguidas de um pequeno debate:

Concordo	Discordo	
_____	_____	Os meninos feios são sempre maus.
_____	_____	Só os meninos bonitos têm amigos.
_____	_____	O importante é ser um bom amigo.
_____	_____	Os meninos diferentes devem ser afastados.

- 2) As «Book boxes» (Yopp & Yopp, 2006, pp. 27-28) despertam a curiosidade até dos alunos mais desatentos e desmotivados em sala de aula. O professor informa os alunos de que irão ler um poema, mas antes têm de adivinhar o tema. Para tal, leva uma caixa e de lá vai retirando objetos, enquanto os alunos, através dessas pistas, vão estabelecendo relações, predizendo e antecipando. Esta atividade pode ser feita coletivamente ou em pequenos grupos, necessitando cada grupo da sua caixa surpresa.

Para trabalhar o poema «Brinquedo», de Miguel Torga (em Vieira, 2007, p. 31), poder-se-ia incluir na caixa uma estrela de papel, a imagem de um menino de bibe, um cordel e um balão em forma de estrela. A partir daqui, os alunos teriam de recriar, antecipando oralmente o conteúdo do poema.

- 3) Os «semantic maps» (Yopp & Yopp, 2006, pp. 41-42) são esquemas que categorizam a informação a partir de palavras-chave do próprio texto. Por exemplo, numa turma de 3.º ano, 1.º Ciclo, no poema «Plantar uma floresta», de Luísa Ducla Soares (em Vieira, 2007, p. 40), o professor escreveria a palavra FLORESTA dentro de um círculo, no quadro, e solicitava aos alunos outras palavras ligadas a este tema. A partir da categoria árvore criam-se extensões com palavras como madeira, sombra, pássaros, e assim sucessivamente. Com a palavra madeira, os alunos listariam outras categorias (mesa, porta, papel, etc.).
- 4) «Quickwrites from experience and speedwriting» (Yopp & Yopp, 2006, pp. 51-53) consistem em exercícios rápidos de escrita sobre determinado tema ligado ao conteúdo do texto a trabalhar, que estimulam a reflexão e a partilha de experiências dos próprios alunos. No primeiro caso, aproveita-se a experiência do aluno sobre determinado tema ou acontecimento: por exemplo, com o poema «Ode ao bicho de seda», de José Jorge Letria (em Fanha, 2004, p. 11), solicita-se aos alunos do 6.º ano, 2.º Ciclo, que, muito rapidamente, escrevam o que sabem sobre este animal. Seria interessante, numa perspetiva de interdisciplinaridade, solicitar ao professor de Ciências da Natureza que, numa aula anterior, explorasse as características do bicho de seda com os alunos.

No caso do «speedwriting», o aluno é levado a escrever, durante um minuto, o que sabe sobre determinado assunto ou tema. Por exemplo, antes de trabalhar com o poema «Na máquina do tempo», de Luísa Ducla Soares (2010b, pp. 12-13), o professor solicita aos seus alunos, de 4.º ano (1.º Ciclo), que escrevam sobre o que será e para que servirá a máquina do

tempo. Deste modo, os alunos podem partilhar ideias e expandir o seu conhecimento sobre determinado assunto.

- 5) O «quickdraw» (Yopp & Yopp, 2006, p. 54) pode ser utilizado com alunos do 1.º ano (1.º Ciclo), que ainda não sabem escrever, já que propõe a elaboração de um desenho sobre o que os alunos sabem de determinado tema, que será obviamente o tema do texto que irão trabalhar. Escolhemos o poema «O nariz de elefante», de Luísa Ducla Soares (2008b, pp. 8-9), que propõe uma descrição poética da utilidade do nariz do elefante. Neste sentido, o professor poderia sugerir aos alunos que desenhassem um elefante e, a partir dos desenhos, que refletissem sobre as vantagens de o elefante ter a tromba tão grande.

No seguimento destas estratégias, Hallie Yopp e Ruth Yopp (2006) apresentam na sua obra exemplos de atividades para acompanharem a leitura e a compreensão de textos. Dizem as autoras que «without comprehension, reading has not occurred and literature is of no value» (Yopp & Yopp, 2006, p. 60), pelo que este tipo de estratégias são de extrema importância para a aprendizagem da verdadeira interação com os poemas. Os professores podem ajudar os seus alunos na construção do significado do texto, nomeadamente «focus their attention on the author's language; facilitate their thinking about characters, events, themes, and big ideas in the selection; and promote their collaborative building of interpretations of text with peers support comprehension» (Yopp & Yopp, 2006, p. 60).

As atividades propostas pelas autoras procuram ainda responder à necessidade de promover-se na sala de aula a competência estética do aluno. Durante a leitura, os alunos são convidados a inferir sentidos, a fazer conexões, a ouvir outros pontos de vista, a justificar ideias e posições pessoais, a explorar as suas experiências de vida e a ligá-las com o texto, além de identificarem e organizarem informação a partir da análise formal dos poemas propostos. Por aquilo que vimos no capítulo anterior, estas propostas são muito diferentes daquelas que encontramos nos nossos manuais de Língua Portuguesa.

Vejam agora alguns exemplos práticos:

1) «Literature circles» (Yopp & Yopp, 2006, pp. 61-62) desenvolvem a apreciação textual, ajudando os alunos a assumir diferentes posições perante o texto, ou como *discussion director*, *connector* ou *vocabulary enricher*. Concretizando, com o poema «Cão», de Alexandre O'Neill (2001, p. 157), numa turma de 5.º ano, 2.º Ciclo, o professor divide a turma em grupos de trabalho. Cada grupo escolhe o *vocabulary enricher*, que irá selecionar vocabulário ou expressões do texto para análise, nomeadamente palavras desconhecidas e expressões metafóricas, que serão discutidas pelo grupo. No poema citado, este aluno poderia sugerir a explicação de termos como «condóido», «liquefeito», «ululante» ou «coruscante» e expressões como «cão a esburgar o osso», «cão-soneto de ão-ão bem martelado» ou «cão-espelho» e a identificação das várias raças a que o poema faz alusão.

Já o aluno que fica como *connector* terá a tarefa de estabelecer ligação do texto com a sua experiência pessoal. Neste caso, se o aluno tiver um cão pode tentar identificá-lo, justificando, com algum cão descrito no poema. Em alternativa, pode descrever situações em que encontra estes tipos de cães e onde os vê (por exemplo, quando vê um cão muito elegante a passear com o seu dono «cão de gravata pendente // cão de orelhas engomadas»; quando vai a casa de um familiar e vê um «cão estouvado de alegria»; ou num beco, vê um «cão magro, tético, maldito, // a desfazer-se num ganido»).

Para melhor explicar a função do *discussion director*, escolhemos o poema «Do lado de lá do espelho», de Rita Taborda Duarte (2004, p. 34). Numa turma de 6.º ano, 2.º Ciclo, em cada grupo, o *discussion director* irá propor aos colegas a discussão sobre determinadas passagens do poema para, em conjunto, fazerem a interpretação de texto. Por exemplo, pode sugerir a intertextualidade com a história de *Alice no país das maravilhas* ou *Alice do outro lado do espelho*, de Lewis Carroll, solicitando elementos do poema que o justifiquem; pode pedir ao grupo que explique como é que do outro lado do espelho fica tudo ao contrário; pode sugerir a distinção, com exemplos do poema, entre a fantasia e a realidade; ou a ligação com a experiência individual de cada um para os versos «lá portar bem era mau, e portar mal natural» e «as mentiras eram verdade, a verdade uma chatice».

- 2) O «reading log» (Yopp & Yopp, 2006, pp. 86-87) consiste numa tarefa de escrita depois da leitura silenciosa de um texto, promovendo o pensamento crítico e a interação pessoal com o poema. Com uma turma de 6.º ano, 2.º Ciclo, sugerimos o poema «A Ilha do Tesouro», de Álvaro Magalhães (2005, pp. 20-21) para exemplificar esta atividade. O professor pode sugerir a intertextualidade com a obra de Robert Louis Stevenson (1883), àqueles que já a leram, ou a antecipação da narrativa de Stevenson, a partir do que vem retratado no poema de Magalhães, aos alunos que ainda não a leram. Assim, o «reading log» pode ser: 1) Em que medida é que este poema retrata o livro *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson?; 2) Mediante a leitura do poema de Álvaro Magalhães, o que é que podemos adivinhar do conteúdo do livro *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson?

- 3) As «ten important words» constituem outra estratégia apontada pelas autoras Yopp e Yopp (2006, pp. 92-93) como atividade que estimula o comprometimento do aluno com o texto. Obviamente que o número de palavras solicitado deve ser ajustado à dimensão do poema. Depois de cada aluno selecionar as palavras do poema que leu, compara-as com os colegas do grupo e discutem as suas opções.

As atividades de pós-leitura constituem a terceira fase do programa de leitura fundamentado na literatura. Segundo Yopp e Yopp (2006, p. 99), estas atividades estimulam o pensamento crítico, facilitam a análise e a síntese e promovem a reflexão e a partilha de opiniões ou reações ao texto. Pretende-se encorajar a leitura de literatura em sala de aula (idem, p. 100), fomentando o prazer de ler através de atividades como as que se seguem:

- 1) As «Powerful passages» (Yopp & Yopp, 2006, p. 105) consistem na seleção pessoal de uma passagem ou excerto de um texto e posterior partilha com o colega ou a turma através da leitura em voz alta. No caso da poesia poder-se-ia adaptar esta atividade à escolha de um ou dois versos, por exemplo, de um

texto como o de Sophia de Mello Breyner Andresen (em Vieira, 2007, p. 32), que a seguir se apresenta:

Fundo do mar

*No fundo do mar há brancos pavores,
Onde as plantas são como animais
E os animais são flores.*

*Mundo silencioso que não atinge
A agitação das ondas.
Abrem-se rindo conchas redondas,
Baloíça o cavalo-marinho.
Um polvo avança
No desalinho
Dos seus mil braços,
Uma flor dança,
Sem ruído vibram os espaços.*

*Sobre a areia o tempo poisa
Leve como um lenço.*

*Mas por mais bela que seja cada coisa
Tem um monstro em si suspenso.*

Ao partilharem as suas escolhas em voz alta, os alunos, por exemplo de uma turma de 5.º ano, 2.º Ciclo, estão em simultâneo a desenvolver a fluência da leitura, a que se segue o treino da expressão oral, quando justificam a sua opção. No final, esses versos podem ser aproveitados para decorar a sala de aula ou para serem registados num livro de memórias poéticas.

- 2) Os «Venn diagrams» também podem ser adaptados no caso da leitura de textos poéticos. Para Yopp e Yopp (2006, p. 112), os diagramas são utilizados para fazer comparações entre personagens num determinado texto, levando os alunos a estabelecer relações e a fazer inferências. Com esta atividade, os leitores podem ainda comparar-se às personagens do texto (Yopp & Yopp, idem, p. 114) ou trabalhar a intertextualidade. Sugerimos pois o texto poético *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (2007), que possibilita, por um lado, uma comparação intertextual com a história do Capuchinho Vermelho e, por outro, que o aluno estabeleça uma relação com a sua própria noção de medo,

comparando-se com a personagem Chapeuzinho. Outro exemplo surge a partir do poema «Tenho uma janela», de Mário Castrim (em Vieira, 2007, p. 33): cada aluno pode comparar o que vê da sua janela com o que aparece enunciado no poema, atendendo da mesma forma aos efeitos da imaginação.

- 3) Yopp e Yopp (2006) apresentam ainda uma outra atividade que está particularmente ligada ao conteúdo do nosso estudo. São as «poetic responses» (idem, p. 119) e consistem na escrita poética como resposta à literatura, como forma de os alunos exprimirem os seus sentimentos, ideias e conclusões sobre o que leram. Esta técnica desenvolve-se segundo determinados modelos: «found poems», «I Am poems» e «Where I'm from poems. Vejamos cada um deles através da seleção de alguns textos.

O primeiro tipo, o «found poem», implica uma seleção de palavras ou frases que, de algum modo, se apresentaram apelativas, significativas ou importantes no texto que se leu. A partir daí, o aluno vai rearranjá-las até formar um poema. A partir do texto narrativo «Alice e o espelho da sala», incluído em *A verdadeira história da Alice*, de Rita Taborda Duarte (2004, pp. 25-32), os alunos são convidados, numa primeira fase, a refletir sobre o conteúdo do mesmo. De seguida, escolhem as palavras que permitem fazer a sua própria interpretação e, por fim, elaboram um poema. O texto que propomos para esta atividade é extremamente rico, aproximando-se naturalmente da linguagem poética; logo, não será difícil, numa turma de 5.º ou 6.º ano, de 2.º Ciclo, os alunos selecionarem as melhores palavras ou expressões. Além disso, este tipo de atividade leva os alunos a refletirem sobre a linguagem do texto, treinando competências relativas ao entendimento das características próprias de cada género literário, já que do texto narrativo os alunos irão passar ao poético.

O segundo tipo, o «I Am poems» (Yopp & Yopp, 2006, p. 120), revela-se extremamente interessante, na medida em que permite ao aluno aprofundar as características de uma determinada personagem, revisitando o texto em busca das suas experiências, ações, qualidades, falas, etc., para conseguir elaborar o

poema. Neste caso, no seguimento do texto de Rita Taborda Duarte, o poema iniciar-se-ia por «Eu sou a Alice».

Do mesmo modo, o último tipo, «Where I'm from poems» (Yopp & Yopp, *ibidem*), proporciona ao aluno o trabalho interpretativo a partir de um modelo de escrita, neste caso, poético, para onde terá de direcionar a voz e os sentimentos das personagens do texto narrativo. Com o texto «Alice e o espelho da sala» (Duarte, 2004, pp. 25-32), os alunos continuarão a história agora em poema a partir, por exemplo, do verso «Venho do outro lado do espelho».

- 4) Por último, nas atividades de pós-leitura sugeridas por Yopp e Yopp, selecionámos o «sketch to stretch» (Yopp & Yopp, 2006, p. 124). Exemplificaremos esta atividade com o poema «O gato de louça», de Álvaro Magalhães (2005, p. 44), construído estrofe a estrofe de forma episódica, possibilitando a elaboração em desenho dos vários quadros descritivos. Deste modo, a interpretação do texto transforma-se em linhas, cores e formas: um «gato de louça, // pousado numa mesa redonda, // sobre um paninho de renda», que, «quando a noite caía // e toda a gente dormia, // [...] corria, saltava, // fugia, caçava», até que «um dia se partiu // em mil pedaços» e os segredos da casa «saíram a voar pela janela».

Seguindo a mesma linha de um programa de leitura baseado na literatura, Rothlein & Meinbach (1991, pp. 195-201) também apresentam as fases e estratégias do «Directed Reading», que incluem: 1) Providing background information; 2) Setting the purpose for reading; 3) Reading the selection; 4) Discussing the selection; 5) Developing skills.

Poder-se-ia agora adaptar estas estratégias à planificação de um momento de leitura a partir do poema «O Inverno», de Eugénio de Andrade (2002, p. 24):

*Velho, velho, velho.
Chegou o Inverno.*

*Vem de sobretudo,
vem de cachecol,
o chão onde passa
parece um lençol.*

*Esqueceu as luvas
perto do fogão:
quando as procurou,
roubara-as um cão.*

*Com medo do frio,
encosta-se a nós:
dai-lhe café quente
senão perde a voz.*

*Velho, velho, velho.
Chegou o Inverno.*

O professor pode começar por solicitar aos alunos a descrição da estação do inverno, proporcionando assim, em jeito de *brainstorming*, a tal informação de apoio. De seguida, deve estabelecer um objetivo para a leitura do poema, que dependerá do ano com que está a trabalhar. Imaginando uma turma de 2.º ano, por exemplo, esse objetivo poderia ser descobrir com quem é que o poeta compara o inverno. Desta forma, o professor estará a preparar os seus alunos para a metáfora que envolve o texto todo. Depois da leitura, confirma-se a tarefa inicial, estabelecendo o professor um diálogo com os alunos tendo em vista a interpretação textual e a interligação entre a forma e o conteúdo do poema. Por último, o professor seleciona uma competência a trabalhar, em função dos objetivos que pretende atingir. Por exemplo, numa turma de 2.º ano, poderia solicitar o desenho do «velho»; numa turma de 3.º ano, poder-se-ia trabalhar a leitura expressiva; já com uma turma de 4.º ano, a escrita criativa, agora com o título «A primavera», cujo objetivo seria solicitar aos alunos a elaboração de um poema decalcado do poema lido, desta feita como metáfora de uma rapariga jovem e alegre.

O «modeling» (Rothlein & Meinbach, 1991, pp. 197-198) afigura-se-nos como uma outra estratégia de sucesso no 1.º Ciclo do EB, aquando da leitura em voz alta feita pelo professor, uma vez que, ao mesmo tempo que envolve os alunos na leitura focando a sua atenção, aponta o que é essencial para uma leitura efetiva. Esta estratégia inclui

diversas atividades como resumir o poema, fazer alterações a um poema descritivo, prever, imaginar mentalmente as situações de um poema narrativo ou adivinhar o significado de determinadas palavras.

No 2.º Ciclo do EB, poder-se-ia utilizar o «Reciprocal Teaching» (Rothlein & Meinbach, 1991, pp. 199-200), possibilitando a alunos e professor a troca de papéis na sala de aula. Esta estratégia de promoção de uma leitura consciente e reflexiva exige dos alunos o domínio do texto para que possam, agora eles, formular as perguntas ao professor. A título de exemplo, utilizaremos o poema «Sonhos», de Alexandre Honrado (2002, p. 41):

*Falam-me de sonhos, de sonhar.
Mas eu não quero dormir.
Quero acordar.
Que desperto é que me sinto
mais perto da luz e de sentir
que os sonhos são o que eu puder
fazer, desfazer,
escrever e mudar. Agir.*

Perante este texto, os alunos devem explorar a dicotomia sonho/sono e sonho/vida através de perguntas de interpretação que permitam ao professor verificar a sua compreensão. Neste caso, pretende-se que infiram (questionando) que são os sonhos de dia, os desejos que o sujeito poético tem quando está acordado, que o fazem agir e avançar e que é pelo facto de estar acordado que consegue realizá-los. Atendendo ao jogo entre significantes e significados, os alunos podem cruzar forma e conteúdo, fazendo destacar os verbos nos versos finais bem como a força da pontuação no isolamento do verbo «agir».

Poderíamos ainda sugerir que fossem os próprios alunos a escolher os poemas e a trazê-los para a sala de aula e que, em grupos ou em pares, elaborassem as questões a colocar aos colegas de outros grupos.

Embora as atividades apresentadas até agora, na sua origem, não tenham sido propostas pelos seus autores para um trabalho concreto ou exclusivo com poesia, pretende-se neste estudo, como vem sendo repetido ao longo dos vários capítulos, devolver ao texto poético a importância que lhe é devida em sala de aula, não como uma breve ou pontual estratégia de ensino-aprendizagem, ou como mais um género literário

a ser estudado, mas como género privilegiado no desenvolvimento da literacia. Paralelamente, a poesia constitui uma excelente base para o aperfeiçoamento das várias competências na área da língua e para a promoção do pensamento crítico e reflexivo.

Por conseguinte, a abordagem que nos propomos seguir neste estudo, na esteira do Programa de Leitura fundamentado na Literatura, compreende pois a poesia ou o que Barbara Chatton, em *Using poetry across the curriculum*, intitulou «a whole language approach to poetry» (Chatton, 1993, p. xviii). Partindo do princípio de que partilhar um poema é um ato poderoso (Chatton, idem, p.167), parece-nos que se torna importante garantir na escola um ambiente que origine essa partilha entre alunos, entre alunos e professores e entre a escola e a comunidade educativa, na comunhão das experiências que cada um vivencia, através da leitura, da recitação ou da dramatização do texto poético.

Entre a rede de possibilidades poéticas apresentadas por Chatton (1993) no seu livro, para cada uma das macro-capacidades (ler, escrever, falar e ouvir), destacamos por agora as atividades propostas para a competência do modo oral (cf. Chatton, 1993, p. xx), que, ao tornarem-se rotinas em sala de aula, promovem o desejado ambiente de partilha impulsionador da poesia. Desde ler ou recitar um poema para os colegas, fazer gravações com recitação de poesia, discutir as ideias e os sentimentos de cada um relativo a um determinado poema, discutir o significado de poemas partilhados em sala de aula, apresentar aos colegas novos versos criados para poemas ou canções, ouvir o professor ou os animadores de bibliotecas a recitarem poesia, ouvir os colegas a recitarem os seus poemas preferidos, ouvir gravações com declamações de poesia ou ouvir poetas a falarem sobre os seus textos, estas atividades constituem um bom ponto de partida para a abordagem poética.

Seguindo a mesma abordagem de Chatton e de *the whole language approach*, na obra *Poetry across the curriculum*, Aaren Yeatts Perry (1997) apresenta várias razões para que a poesia suporte a aprendizagem das mais variadas áreas curriculares. Perry (1997, p. xv) defende que a partilha de novos conteúdos pode ser feita de uma forma criativa e com muito mais interesse para alunos e professor se se recorrer à poesia em sala de aula:

Studying the poem itself requires and encourages a range of academic skills. It calls for basic listening and reading skills. Poetry study trains one in many modes of thinking: nonlinear, freethinking; sequential, ordered, critical, and scientific thinking; musical and rhythmic thinking; and philosophical thinking. Poetry also demands the ability to stop thinking, remain quiet, and receive information through other channels.

Desta forma, pode considerar-se *Poetry across the curriculum* (Perry, 1997) como um guia para professores do ensino elementar, que corresponde ao nosso ensino básico, repleto de sugestões de atividades de escrita poética, com planos de aula e os respetivos passos sequenciais. Embora as propostas de Perry se centrem em exercícios de escrita, certo é que encontramos nas suas planificações o equilíbrio entre as macro-competências, incluindo o funcionamento da língua. Como referimos num outro estudo (Melo & Azevedo, em impressão), a estrutura e a organização das atividades de Perry seguem algumas metodologias de forma constante: um primeiro momento, o *warm up*, com atividades de expressão oral quer seja a falar ou a ouvir; o *follow up*, num segundo momento, com atividades de escrita e leitura; e na consolidação, terceiro momento, novamente a leitura e a expressão oral, quer seja na partilha dos trabalhos quer seja na sua discussão e/ou avaliação.

Verifica-se pois que alguns professores e investigadores, como Fred Sedgwick (2000), Glenna Sloan (1991), Mara Linaberger (2004) ou o grupo Catherine Kurkjian, Nancy Livingston, Terrell A. Young e Ralph Fletcher (2006), recorrem à poesia para pôr em prática o programa do *whole language approach*. E o mais curioso na abordagem de Perry (1997) é o facto de apresentar as suas atividades distribuídas por capítulos correspondentes a áreas disciplinares ou conteúdos generalistas, divididos da seguinte forma: «Art», «English», «Health», «Music», «Science», «Social studies», «Human values» e «Citizenship». Esta organização não é estática, mas dinâmica, já que em vários momentos Perry propõe o cruzamento das várias áreas, assinalando «cross-curricula». Além disso, cada capítulo de *Poetry across the curriculum* (Perry, 1997) conta ainda com sugestões metodológicas variadas para diferentes níveis de ensino.

No Reino Unido, surge o estudo de Fred Sedgwick (2000), *Writing to learn: poetry and literacy across the primary curriculum*, procurando reativar a relação entre alunos, professores e poesia como indispensável para o sucesso de todo o currículo. Nesta obra, também publicada nos EUA, o autor defende «language and poetry as

teachers of the whole curriculum» (Sedgwick, 2000, p. xv), já que ambas, língua e poesia, possibilitam aos alunos o conhecimento sobre si próprios, sobre o ambiente, sobre a relação entre os próprios e o ambiente e sobre a língua. As atividades apresentadas neste livro procuram mostrar que o poder da poesia se traduz na capacidade de as crianças aprenderem, sob uma perspectiva holística, a conhecer o mundo que as rodeia.

Reclamando a essência da National Literacy Strategy desenvolvida no Reino Unido, de finais da década de 90, Sedgwick (2000) propõe que os professores tratem os seus alunos como aprendentes ativos, estimulando-os a trazerem para a sala de aula temáticas para serem trabalhadas através da poesia. Para este autor britânico (Sedgwick, 2000, p. xviii), «poetry is more than something beautiful [...] It is a teacher or [...] a research tool [...] a way of learning, a way of knowing». Só desta forma, no seu entender, se pode vislumbrar o verdadeiro entendimento da palavra literacia: «poetry teaches children as children write it. It helps them to get the world right» (ibidem).

Como havia salientado Northrop Frye (1963, p. 26), muitos anos antes, «Poetry [...] is always the central powerhouse of a literary education», já que só este género «can do something to develop a speaking and prose style that comes out of the depths of personality and is a genuine expression of it». No entanto, a poesia raramente é abordada em sala de aula com este mesmo objetivo, esquecendo-se os professores da natural propensão dos seus alunos para o poético e para as suas características potencializadoras da reflexão e da expressão pessoal.

Em *The child as critic. Teaching literature in elementary and middle schools*, Sloan (1991) defende a primazia da poesia num programa de leitura fundamentado na literatura, na medida em que, o aspeto afetivo da linguagem, frequentemente negligenciado na educação formal, merece a seu ver ser devidamente abordado na sala de aula. É que, em termos de expressão, a criança aproxima-se muito naturalmente do poeta: «children are explorers of language» (Sloan, 1991, p. 94). O poeta, tal como a criança, vê-se maravilhado com tudo aquilo que pode fazer com as palavras, utilizando para o efeito técnicas e recursos poéticos, como a rima, a aliteração e a onomatopéia, que são elementos naturais na enunciação dos mais novos (Sloan, idem, p. 93).

Na mesma linha de sentido, um conjunto de autores, Kurkjian, Livingston, Young e Fletcher (2006), num artigo intitulado «A pickle barrel of poems», apresenta

uma diversificada seleção de atividades poéticas ligadas às experiências do quotidiano dos alunos, incluindo uma lista de sítios para escrita poética interativa, bem como estratégias para a promoção do gosto pela poesia em sala de aula. Ao longo do capítulo, os autores sublinham que o sucesso da aproximação à poesia está, numa primeira fase, na relação que as crianças e os jovens estabelecem com os temas dos poemas, por exemplo, através de textos sobre a vida na escola, sobre os animais de estimação ou sobre objetos com que convivem no dia a dia.

As composições poéticas, se devidamente associadas aos interesses lúdico-didáticos que espontaneamente entretêm as crianças, abrem o caminho para o contacto com a arte poética, para o conhecimento das estruturas literárias e para a progressiva familiaridade com a retórica. Os apoios sensoriais, os modos do discurso ou a própria retórica constituem na poesia excelentes estratégias, segundo Gómez Martín (1993, p. 132-137), para ultrapassar potenciais incapacidades de leitura poética e trilhar o caminho rumo à leitura proficiente que se pretende que os alunos atinjam na passagem do 1.º para o 2.º Ciclo. Entre outros, Gómez Martín (1993) sugere a utilização de:

- a) Poemas com personificações, sinestésias e simbolismos versando temas da fauna e da flora;
- b) Composições sobre uma base dialogística, com mote ou final aberto;
- c) Textos com riqueza cromática e componentes paisagísticos, tendo em vista os poemas plásticos;
- d) Paisagens poéticas e descrição de sentimentos em verso;
- e) Contemplação de objetos e exposição de sensações poéticas.

Glenna Davis Sloan, em *The child as critic* (1991, p. 98), é perentória quando afirma que o contacto com a poesia é essencial ao desenvolvimento da literacia e que esse contacto implica a experiência estética e não a análise prematura e explicação do texto. Não foi pois por mera casualidade que Maria Dinorah (1995, p. 71) intitulou «Poesia infantil – uma difícil conquista» um dos capítulos do seu livro, onde apela para a utilização em sala de aula da «verdadeira poesia [...] linda, leve, profunda, e ainda tresandando a liberdade pura e simples de ser, pensar e voar». Daqui se infere, como temos vindo a defender, que os poemas e as estratégias seleccionadas devem estar direcionados para o interesse e compreensão dos jovens leitores.

Continuam a ser muito poucos os trabalhos sobre poesia que propõem estratégias de motivação para este género literário, sobretudo em Portugal. Neste sentido, damos no próximo subcapítulo continuidade à apresentação de atividades que facilitem a prática de leitura de poesia nas nossas escolas.

4.2. Estratégias de motivação para a poesia

*Children's initial experiences with poetry
must center in delight.*

Glenna Sloan, 1991, p. 104.

Segundo Fernando Gómez Martín (1993), as estratégias de motivação para a leitura do texto poético podem distribuir-se em vários momentos de aprendizagem que, de uma forma gradativa, promovem a iniciação das crianças e dos jovens à poesia. Sem a pretensão de uma abordagem exaustiva, apresentamos, por conseguinte, neste capítulo, aquelas que consideramos serem as mais importantes atividades para a promoção do gosto pela poesia, desenvolvendo-se em simultâneo uma reflexão sobre o seu aproveitamento em contexto de sala de aula. Recorrendo a uma seleção de poemas exemplificativos, procuraremos abordar sugestões de trabalho em articulação com diversos aspetos que têm vindo a ser enunciados ao longo deste estudo.

Antes de darmos cumprimento ao objetivo maior deste capítulo, recordemos que uma das maiores preocupações dos professores de 1.º e de 2.º Ciclos é a seleção de textos para a sala de aula, mais ainda quando se trata de poesia. Como já tivemos a oportunidade de observar no capítulo anterior, nem sempre a seleção encontrada nos manuais é a mais adequada à expansão da criatividade e à promoção da sensibilidade estética dos alunos nem tão pouco é a mais ajustada às suas preferências. Alguns investigadores são sensíveis a esta dificuldade, pelo que nas suas obras apresentam sugestões sobre como escolher obras ou textos poéticos que conduzam as crianças ao desenvolvimento da competência literária.

É o caso de Sloan (1991, cf. pp. 98-99), que defende que, com crianças, devem os professores e os educadores utilizar os melhores textos poéticos, imagísticos, rítmicos, com metáforas e imagens fortes e sensoriais, repetição e rima. Por um lado, estes textos devem estar adequados ao seu nível de compreensão; mas, por outro, devem

ampliar a sua imaginação com novas maneiras de ver o mundo e pô-las em contacto com novas e interessantes aptidões vocabulares. Sloan (1991, p. 99) acredita que «Choosing poetry to use with children can never become an academic exercise», já que, acima de tudo, esta escolha tem de ser feita privilegiando-se o lado afetivo, independentemente do tema, de serem poemas clássicos ou contemporâneos, narrativos ou líricos.

Outros investigadores, como Brod Bagert (1992), concluíram nos seus estudos que os jovens leitores preferem poemas com humor e que contêm histórias. Bagert (1992, p. 16) apresenta mesmo uma fórmula para se selecionarem poemas para crianças, que consiste em «Sound + Story + Character = Fun», sublinhando que o primeiro passo para a escolha de poemas é que estes sejam fáceis de dramatizar e que entretenham uma audiência infantil. Segundo o autor, as crianças gostam de poemas cujos sons sejam divertidos para pronunciar, que contem uma história completa e que expressem a voz de personagens com as quais se identifiquem («Children feel less lonely when they discover an imaginary character with whom they can identify», Bagert, idem, p. 17).

Também Teresa Rita Lopes, com «Palavras poucas» (em Fanha, 2005, p. 52), define os gostos das crianças relativamente à poesia:

*Dêem-me
um poema
de poucas
palavras!*

*do sabor
simples
do pão*

*Gosto
de flores
com poucas
pétalas*

*de uma pedra
na palma
da mão*

Neste texto, composto por estrofes irregularmente colocadas na página, o poema de poucas palavras é comparado às «flores com poucas pétalas», ao «sabor simples do pão» ou ao que sentimos com uma «pedra na palma da mão». Por um lado, poder-se-ão

estender estas metáforas aos gostos simples das crianças, gostos ligados às sensações físicas e aos prazeres quotidianos, expostos em poucas palavras e de uma forma livre na página. Por outro lado, o próprio poema, em poucas palavras, mostra como, na poesia em geral, não é a quantidade de palavras nem o conteúdo rebuscado que definem um bom texto.

Cullinan, Scala e Schroder (1995, pp. 6-7) apontam alguns critérios para a preferência infantil e entre eles destacamos os seguintes: poemas que façam os alunos rir, chorar ou vaguear; poemas que os ajudem a criar imagens visuais, tácteis, olfativas ou de paladar; poemas que mostrem como é possível brincar/jogar com a linguagem; poemas que despertem emoções e que façam com que os alunos pensem no mundo de uma maneira diferente. Na verdade, a poesia reflete o que se passa no dia a dia; logo, tanto professores como alunos, de forma alternada, podem apresentar ao grupo um poema por dia, por eles selecionado, relacionado com situações reais da sala de aula, de casa ou com os amigos.

Apesar de a exposição que se segue ter sido planeada de forma a criar uma linearidade progressiva, que corresponde à entrada gradual da criança na poesia, quer através da leitura quer através da escrita, não deixa de ser verdade que estas estratégias podem ser trabalhadas em simultâneo na sala de aula, esperando-se que cada docente as adequar em função do tipo de motivação ou de trabalho que pretende desenvolver.

Estas atividades, além de constituírem para o texto poético importantes focos motivacionais, promovem a reprodução de modelos do nosso património oral, oferecem-se como exemplos de produções poéticas que visam a emancipação da linguagem e a libertação dos limites da língua, fomentam a interdisciplinaridade com outras áreas de conteúdo bem como com áreas afins, como o drama, a música, a imagem e ilustração. Mas a preparação dos alunos para o trabalho com a arte em verso requer acima de tudo que se estabeleçam rotinas na sala de aula, quer seja na Educação de Infância, no 1.º ou no 2.º Ciclo do EB. Vejamos agora algumas das mais importantes estratégias de motivação para a poesia.

4.2.1. Utilizando modelos ou formas poéticas da literatura de tradição oral

A poesia da infância é uma poesia reencontrada, revivida.

Georges Jean, 1995, p. 214.

Já afirmámos neste estudo que o contacto das crianças com formas aproximadas das poéticas estabelece-se praticamente desde que nascem. As canções de berço, as lengalengas, as quadras populares, as canções populares, as cantigas de roda e os refrões constituem alguns dos exemplos da literatura popular com os quais a criança se vai familiarizando muito antes da entrada na escola. A musicalidade destas composições suscita o interesse dos mais novos, que mantêm, na fase do pré-escolar, uma forte «relação lúdica e exploratória com a língua» (Bastos, 1999, p. 182).

Como expõe Maria José Costa (1992, p. 26 e seg.), estas composições surgem inicialmente interpretadas por um adulto, normalmente a mãe da criança ou as educadoras de infância. Quando a criança começa a apropriar-se dos sons e da voz, inicia a sua participação nessas composições rítmicas, em interação com o adulto e com outras crianças. Por conseguinte, são vários os autores (cf., a título de exemplo, Gómez Martín, 1993; Coelho, 1984; ou Soriano, 1975) que consideram que os diferentes géneros da literatura popular determinam o primeiro acesso das crianças à poesia, na medida em que, como destacou Costa (1992, pp. 143-144), contêm elementos poéticos, como os jogos de manipulação de sons e de palavras, aspetos formais, rítmicos e musicais muito próximos dos usados na poesia.

Há ainda um outro aspeto a ter em conta na preferência das crianças por este tipo de composições, assinalado por autoras como Sarmiento (2000), Lurie (1998) ou Diniz (1994), que diz respeito à subversão bem-humorada libertadora da reverência das atividades estruturadas e instituídas pelos adultos. Na sala de aula, as produções do património oral proporcionam atividades lúdicas e momentos de descontração, através do desenvolvimento de uma linguagem menos ligada a fins utilitários e comunicativos, ao mesmo tempo que promovem o gosto dos mais pequenos pela cultura e folclore nacional. Tanto no 1.º como no 2.º ciclo, são recomendados textos que promovem o gosto dos alunos pela literatura de tradição oral, quer através do incentivo à recolha e à reprodução de composições populares quer através da proposta de antologias de provérbios, trava-línguas, trocadilhos, cantigas, rimas populares ou anedotas.

No programa de língua portuguesa do 2.º Ciclo do ensino básico (ME, 1991, pp. 16-17), um dos objetivos amplamente sublinhado é a promoção do gosto pela recolha de produções do património literário oral, nomeadamente as lendas, os contos, os cantares, os pregões, as adivinhas, as rimas, os pregões e os provérbios. No 6.º ano, prevê-se ainda o trabalho nas aulas de língua portuguesa com excertos do romanceiro e do cancionero⁵⁸, aproveitando a sua natureza poética e musical. Estas coletâneas contêm inúmeras composições poéticas perfeitamente adequadas ao universo infantojuvenil.

Na verdade, como defende Ângela Balça (2006a, p. 259), a literatura tradicional, se aproveitada convenientemente pelos educadores, contém um enorme potencial pedagógico «não só para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem da criança mas também para o seu conhecimento do mundo físico e social que a rodeia». Quer seja em contexto de jardim de infância, como de 1.º ou 2.º Ciclos, as formas poéticas de origem tradicional poderão proporcionar momentos lúdicos de exploração linguística na diversidade de atividades que potenciam o reforço da aprendizagem da língua materna.

A lengalenga que se segue faz parte de uma série de composições recolhidas da literatura oral⁵⁹ por Luísa Ducla Soares (2001, p. 14) em *Lengalengas*:

*O que está na varanda?
Uma fita de ganga
O que está na panela?
Uma fita amarela
O que está no poço?
Uma casca de tremçoço
O que está no telhado?
Um gato malhado
O que está na chaminé?
Uma caixa de rapé
O que está na rua?
Uma espada nua
O que está atrás da porta?*

⁵⁸ Durante séculos, composições houve, de autor desconhecido, que foram passando de geração em geração pela transmissão oral e que passaram a fazer parte dos usos e costumes de uma determinada comunidade. Esses enunciados, que se traduzem em canções, danças, superstições, rezas, crenças e jogos, assentam em estruturas repetitivas, rimáticas e rítmicas, que facilitam a sua memorização. As cantigas, composições poéticas destinadas a serem cantadas, estão reunidas no Cancioneiro Popular. Poder-se-ão encontrar estas cantigas n' *O cancionero popular em Portugal* (1978), da autora Maria Arminda Zaluar Nunes. Como o livro se encontra esgotado, o Instituto Camões disponibiliza a sua edição online (cf. <http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/eliterarios/023/bb023.pdf>).

⁵⁹ Como afirma e mostra Clara Sarmiento (2000, p. 4) no seu estudo sobre rimas infantis, nestas composições sujeitas à autoria coletiva, que continuamente acrescenta, suprime ou substitui algo no texto, cada rima foi adquirindo ao longo do tempo inúmeras variantes.

*Uma vara torta
O que está no ninho?
Um passarinho!
Deixa-o no morno,
Dá-lhe pãozinho.*

A estrutura pergunta-resposta com rima nas últimas palavras de cada dois versos, associada ao efeito rítmico repetitivo, faz com que esta composição seja de fácil memorização e recitação, característica das formas poéticas registadas nas memórias de um povo. Neste texto, a sequência vai acumulando informações desconexas (varanda/fita de ganga, poço/casca de tremoço, telhado/gato malhado, porta/vara torta, etc.) numa estrutura que se mantém constante em termos formais.

As lengalengas, apontadas por Costa (1992, p. 125) como textos muito úteis para o desenvolvimento da memória, constituem um dos exemplos recorrentes nos livros de poesia para crianças. Além do carácter lúdico e da potencial cumplicidade com o *nonsense*, a sua estrutura assenta em rimas e ritmos que produzem uma dinâmica textual automática e repetitiva muito ao gosto infantil. No entender de Parafita (1999, p. 86), estas composições configuram «um embrião do gosto e da criação poéticas a que a criança ascende ao iniciar a sua relação com as palavras».

José Fanha, em *Cantigas e cantigos para formigas e formigos* (2010), apresenta uma série de composições seguindo esta estrutura, como em «Galinhas» (idem, p. 26), «Sete» (idem, p. 28) e «Sopinha & mais sopinhas» (idem, p. 30). Qualquer um destes textos possibilita a exploração das características da lengalenga e convida à sua ampliação através da escrita, como se de um jogo se tratasse. A propósito, sublinhamos as palavras de Balça (2006a, p. 259), quando refere que toda a «actividade da criança [se] desenrola[-se] naturalmente à volta do jogo e a sua aproximação à língua materna não é excepção»; logo, a estratégia apresentada, de decalcamento da forma a partir de um modelo como a lengalenga, constituirá um desafio promotor do acesso da criança a novas estruturas linguísticas e vocabulares, do mesmo modo que a aproxima da elaboração de composições poético-literárias.

Na literatura contemporânea, são vários os autores portugueses cujos livros incluem formas poéticas que remetem para o nosso património oral e constituem o exemplo daquilo que Gómez Martín (1993, p. 39) considera ser uma «plataforma natural sobre la que se asienta el edificio poético». É o caso de António Mota, que

dedica algumas das suas obras às composições da tradição oral. Trava-línguas, provérbios, lengalengas e adivinhas convivem em *Sal, sapo, sardinha* (2010) e em *Se tu visses o que eu vi* (2002).

«A viagem», de António Mota, incluída em *Se tu visses o que eu vi* (2002, p. 30), promove estimulantes jogos sonoros em sala de aula, à boa maneira das lengalengas. A estrutura principal repete-se a casa nova estrofe («Fui a... / a cavalo num...»), mudando a localidade («Viana», «Funchal», etc.) e a forma («numa cana», «num burro morto», etc.), que tem de rimar com a cidade enunciada:

*Fui a Viana
a cavalo numa cana.*

*Fui a Lisboa
a cavalo numa leoa.*

*Fui ao Porto
a cavalo num burro morto.*

*Fui ao Funchal
a cavalo num pardal.*

*Fui a Braga
a cavalo numa cabra.*

*Fui ao Fundão
a cavalo num sardão.*

*Fui a Loulé
a cavalo num chimpazé.*

*Fui a Lousada
a cavalo numa pescada.*

*Fui a Caminha
a cavalo numa galinha.*

*Fui a Lamego
a cavalo num morcego.*

*Fui a Mirandela
a cavalo numa cadela.*

*Quando a viagem terminou
o meu sonho acabou.*

Os jogos verbais presentes nesta composição, além de proporcionarem uma aprazível iniciação à produção de rimas (Caminha/galinha, Lamego/morcego) promovem a sensibilização das crianças para o ritmo dos versos e revelam-se como bons modelos para treinar o processo de encadeamento das palavras no verso ou dos versos na estrofe. A estrutura simples e repetitiva possibilita que o modelo seja reproduzido, acrescentando-se novas cidades e as respetivas rimas.

Do mesmo modo, os trava ou destrava-línguas apresentam-se como atrativos jogos de som e de linguagem que proporcionam a leitura em coro e atividades de produção escrita. Recorrendo à definição de Parafita (1999, p. 87), estas composições oriundas do património oral são «pequenos textos organizados do ponto de vista fónico

e linguístico de modo a criarem obstáculos à articulação de consoantes e vogais, gerando dificuldades de pronúncia».

Os exemplos que a seguir apresentamos foram retirados da seleção de Luísa Ducla Soares (2006a, p. 28 e p. 8, respetivamente) *Destrava Línguas*, publicados pela primeira vez em 1997 e com 2.^a edição em 2006:

*Tenho um colarinho
muito bem encolarinhado.
Foi o colarinhador
que me encolarinhou
este colarinho
Vê se és capaz
de encolarinhar
tão bem encolarinhado
como o encolarinhador
que me encolarinhou
este colarinho.*

*Esta burra torta trota
Trota, trota, a burra torta.
Trinca a murta, a murta brota
Brota a murta ao pé da porta.*

Estes enunciados desenvolvem a competência da expressão oral, bem como o gosto e o prazer de ler, na medida em que, ao exercitarem as várias posições do aparelho fonador (cf. torta/trota/brota/porta/burra/murta), as dificuldades da sua rápida recitação constituem um desafio para os mais novos. No primeiro exemplo, a palavra «colarinho» desdobra-se em «encolarinhar», «encolarinhador» e «encolarinhado», ou seja, verbo, substantivo e adjetivo, que, quase com a mesma pronúncia, obrigam a uma agilizada articulação das palavras.

Como destacaram Maria da Conceição Costa (1992, p. 153) e Isabel Margarida Duarte (2002, p. 22), entre outros autores investigadores, o domínio da respiração na articulação dos trava-línguas facilita a aprendizagem no domínio da respiração na leitura, ao mesmo tempo que torna mais facilmente observáveis certos sons com diferente realização gráfica. Os trava-línguas são, pois, didaticamente enriquecedores nas salas de aulas de alunos dos primeiros anos do 1.º ciclo, tornando-se uma mais-valia na tomada de consciência da intervenção dos vários órgãos do aparelho fonador na produção dos diversos sons (Cabral, 2002, p. 50).

José Fanha (2010), no livro já aqui referenciado, apresenta «O comboio dos erres» (idem, p. 8), «Tricolé» (idem, p. 10) e «Bina Bina» (idem, p. 36). No 2.º ciclo,

estas composições podem ser utilizadas no desbloqueamento da expressão oral e na motivação para a leitura de poesia e da literatura em geral. Além de constituírem bons momentos de descontração em sala de aula, para quebrar a rotina nas aulas de Português, possibilitam o treino da oratória e a desinibição corporal, já que expõem os alunos a situações de representação perante o outro.

Veja-se ainda este poema de João Pedro Mésseder (2003, s.p.), que, apesar de radicado nos trava-línguas tradicionais (Silva, 2005, p. 164), não deixa de mostrar evidente o toque extremamente atual em termos de composição textual:

Banquete em rr

*A rainha da Roménia
segue o rasto do repasto
que roda em roda da mesa:
pernas de rã, rabanetes,
robalinhos, couve-roxa,
rosbife assado com molho,
rabanadas, rebuçados...
- Meus queridos convidados,
vá, não se façam rogados,
Com este vinho do Reno
ataquemos já a oito.
E Deus queira que no fim
nos conservemos direitos.*

À semelhança do que acontece com os trava-línguas tradicionais, encontramos a sucessão de palavras com um som repetido. Neste poema, as palavras com o som /r/ quase que se atropelam no verso, ditando o ritmo do texto. No entanto, como se verifica, e é característica de alguns textos contemporâneos, sem deixar de descrever uma situação, neste caso, com um certo humor, Mésseder introduz algumas novidades fonéticas, alternando o /r/ com outros sons, que acabam por compor o verso. Daqui resulta que, embora com uma insistência fonética bem definida e diferenciada, como os fonemas que se repetem nos vocábulos *rainha*, *Roménia*, *rasto*, *repasto*, *roda*, *rã*, *rabanetes*, *robalinhos*, *roxa*, *rosbife*, *rabanadas*, *rebuçados*, *rogados* e *Reno*, que constituem uma síntese do poema, há a introdução de elementos novos, propondo novas posições no aparelho fonador.

Brincar com as palavras e com a extensão fonética das mesmas permite à criança e/ou ao pré-adolescente reconhecer e valorizar a sua língua, potenciando as suas características inovadoras e criativas e desenvolvendo a sua inteligência e sensibilidade estética. Do mesmo modo, poder-se-á desenvolver um trabalho com os provérbios, aproximando as crianças ou os jovens do seu património linguístico-cultural. Veja-se o poema de Nuno Higinio (2001, p.18), «Coisas à toa»:

*Contrariar é coisa boa
ou dizer coisas à toa.
E muitos exemplos há:
não faças ainda hoje
se pode ser amanhã!*

Este texto poderia servir de mote para um trabalho com os ditados populares ou para a exploração das expressões idiomáticas. A partir do poema de Nuno Higinio, os alunos de uma turma de 5.º ano, por exemplo, poderiam seguir a mesma estrutura e construir um texto poético contrariando provérbios como «zangam-se as comadres, descobrem-se as verdades», «água mole em pedra dura tanto bate até que fura», «quem semeia ventos colhe tempestades» ou «mais vale um pássaro na mão do que dois a voar». Nesta composição, Higinio, através do trocadilho nos últimos versos, contraria o provérbio «Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje» com «não faças ainda hoje // se pode ser amanhã!».

Com o propósito de aproximar as crianças da tradição popular oral, Luísa Ducla Soares publicou para os mais jovens, em 2009, *Provérbios ilustrados*, com a colaboração de Luísa Beato na ilustração. Este livro apresenta a seleção de 66 provérbios, abarcando os mais variados temas, cujas ilustrações pretendem ajudar as crianças e os jovens a perceber o seu significado. No final do livro, Luísa Ducla Soares apresenta uma explicação para cada um. A título de exemplo, apresentamos o seguinte provérbio «Quem tem boca vai a Roma» (2009, s.p.), para o qual Ducla Soares acrescenta «Perguntando, chega-se a qualquer parte».

Na mesma linha, expressões como «puxar pela cabeça», «lágrimas de crocodilo», «estar com a cabeça na lua» ou «esconder o sol com a peneira», de grande valor etnológico, podem ser exploradas solicitando-se aos alunos que, primeiro,

identifiquem o contexto em que podem ocorrer e, segundo, que elaborem um texto poético em que elas surjam coerentes com o seu significado.

Muito próximas dos provérbios (cf. Parafita, 1999, pp. 82-85), estas expressões retratam o pensamento popular mediante a configuração sentenciosa, metafórica e humorística das próprias palavras, algumas como resultado de variações dialetais e outras próximas dos arcaísmos.

As adivinhas constituem uma outra forma lúdica de cativar a atenção da criança, dada a proximidade que mantêm com o jogo e com o humor. Sloan (1991) defende que a forma metafórica com que as crianças olham para o que as rodeia faz com que a adivinha lhes seja muito atrativa. Além disso, «the riddle, where something is described in terms of something else, embodies the very essence of poetic thought» (Sloan, 1991, p. 93).

Curiosamente, no Plano Nacional de Leitura, encontramos referência a *Quem não adivinha burro é!*, de Manuela Espírito-Santo, e *O livro das adivinhas*, de António Mota, no 2.º ciclo, como propostas de livros para alunos sem hábitos de leitura. Na verdade, as adivinhas e as anedotas constituem um bom incentivo à leitura e à partilha da leitura em sala de aula.

Luísa Ducla Soares procedeu à recolha e seleção de adivinhas populares e publicou-as em *Adivinha, adivinha* (2008a), com ilustrações de Sofia Lucas:

O que é, o que é
Quanto mais se tira
Mais aumenta? (p. 45)

Qual é coisa qual é ela
Quem a dá fica com ela? (p. 42)

As soluções foram publicadas no final do livro, «Buraco» para a primeira adivinha e «Queda» para a segunda, mas não deixamos de reparar que existe uma preocupação, ao longo do livro, por parte da selecionadora, em conservar a adivinha tal como tem vindo a ser transmitida de geração em geração. Ora através de «O que é, o que é» ora de «Qual é coisa qual é ela», que servem como motes iniciais a estas composições, a maior parte das adivinhas são rimadas, facilitando pois a sua fácil memorização.

Maria José Costa (1992, p. 122) destaca o interesse das adivinhas a nível pedagógico, já que requerem capacidade de concentração e raciocínio por parte das crianças e dos jovens para identificarem algo que é descrito enigmaticamente.

Da obra *Sal, sapo, sardinha*, de António Mota (2010), uma «galeria viva [...] de pequenos apontamentos poéticos», como a caracterizou Glória Bastos (1999, p. 176), retirámos o poema-adivinha «Grilo» (Mota, 2010, p. 32), que poderá constituir um desafio numa turma de 1.º ou 2.º ano, do 1.º Ciclo:

*Tem antenas
mas não é rádio
nem televisão.
Escava a terra
e não é mineiro
nem operário.*

*E o seu canto
sempre igual
com alfaces afinado
vai para o papo
do pardal
quando está esfomeado.*

Se o professor omitir o título, os alunos são convidados a seguir as pistas (antenas, escava a terra, canto, alfaces) para chegarem ao nome do inseto presente neste texto. A sua estrutura vocabular simples, assente em duas estrofes de seis versos, permite uma adesão à rima e a espontânea memorização por parte das crianças.

Nas adivinhas, quase sempre em rima, o desafio é lançado à perspicácia de cada um, promovendo, ao mesmo tempo, o pensamento lógico, a divergência criativa e o talento humorístico (Gómez Martín, 1993, p. 20). Utilizando este modelo em sala de aula, a abordagem da poesia, que em muitas escolas estava subordinada a uma dimensão meramente didática, estática e convencional, é substituída por uma metodologia ativa e estimuladora das potencialidades da língua.

No texto de Nuno Higinio «Adivinha» (2001, p. 20), que abaixo se apresenta, o efeito-surpresa na procura da resposta incita a relação íntima entre o pensamento e a linguagem, conduzindo as crianças ao exercício mental e, paralelamente, promovendo a sua capacidade de associação vocabular.

*Qual é coisa
qual é ela
que vai e vem
e vem e vai.
E enquanto vem
e enquanto vai
diz o menino ao pai:
- Que baloiço irrequieto,
não pára pra descansar!
- Pois não, filho, que lhe queres
fizeram assim o mar.*

(Nuno Higinio, 2001, p. 20)

O jogo rítmico desta composição, entre «vem» e «vai» e «vai» e «vem», associado à ideia de «baloiço» e de «mar» conduz as crianças à solução «barco». Por outro lado, Higinio dá um toque contemporâneo à adivinha, fazendo aparecer o diálogo entre pai e filho no final da composição, tornando-a mais longa e com desenlace poético sobre a inconstância do mar.

Na poesia, existem várias abordagens contemporâneas às adivinhas. Francisco Duarte Mangas (em AA. VV., 2009, p. 11) define desta forma o «Dinossauro»:

*Os homens
são uns tontos: inventaram-te
um nome terrível
e tu és um indefeso
animal de silêncio*

Escondendo o título do poema, o professor pode desafiar os alunos a descobrirem o animal, percorrendo as pistas nos últimos versos «indefeso // animal de silêncio», e, em turmas mais avançadas, a refletirem sobre a origem dos nomes. A partir daqui, poder-se-á fazer um jogo de adivinhas, utilizando características dos animais e do seu habitat para que os restantes elementos da turma os adivinhem.

A surpresa, a fantasia e a imagem promovem o prazer literário e a entrada da criança na criatividade lúdica, cultivando e unindo a estética à imaginação. Os textos a seguir apresentados, de Eugénio de Andrade e Alice Vieira, constituem bons exemplos destas composições a que se associam ainda, nos respetivos livros, as potencialidades da ilustração gráfica de Alfredo Martins e de Madalena Matoso.

Adivinha

*Não é galo nem galão,
nem padre nem sacristão:
é um animal esquisito,
entre peru e pavão,
tem barbas ruivas de milho,
tem olhos de crocodilo,
rabo de rato ou de cão,
ão ão ão!*

(Eugénio de Andrade, 2002, p. 4)

Este poema-advinha, embora subtilmente aprimorado, não deixa de remeter para a tradição oral, pelas repetições (nem...nem; tem... tem), pelas rimas ricas e pobres (galão/sacristão/pavão/cão; esquisito/milho/crocodilo) ou pelas expressões populares (galo e galão; peru e pavão; barbas ruivas de milho; rabo de gato ou de cão). Segundo Sara Reis da Silva (2005, p. 44), os poemas de *Aquela nuvem e outras* (Andrade, 2002) decorrem da aproximação do poeta às composições de cariz tradicional, quer pela sua estrutura formal quer pela recuperação de diversos temas e símbolos frequentemente utilizados nas lengalengas, nas advinhas ou nas cantigas populares.

Na composição de Alice Vieira (2008, p. 24) que se segue, descobrimos o humor nas palavras que formam os versos das duas quadras. As pistas para a solução desta advinha encontram-se nas imagens «boi de pijama» e «irmãs [...] / que gostam de se deitar nas ruas / só para dar protecção a quem lá anda». A ilustração ajuda a esclarecer os mais pequenos, que, com certeza, ainda não tinham feito a ligação das riscas da zebra às passadeiras para os peões.

*Gosto é de correr, correr, correr!
Sou uma paz de alma e disso tenho fama.
Mas quem me quiser zangar é só dizer
que eu sou um boi de pijama...*

*Vivo longe, nas planícies cruas,
mas tenho irmãs, aqui por esta banda,
que gostam de se deitar nas ruas,
só para dar protecção a quem lá anda...*

(Alice Vieira, 2008, p. 24)

Através da leitura ou da produção de composições como as que temos vindo a apresentar, as crianças procuram acima de tudo suscitar o riso entre elas e na interação com o adulto (Costa, 1992, p. 33), utilizando espontaneamente a imitação e a repetição, introduzindo palavras insólitas no discurso e descobrindo ruturas nas associações vocabulares, nas semelhanças e nas diferenças, para obter daí um efeito cómico. Na realização destes exercícios compositivos, as crianças não se limitam «a ficar numa situação de passividade» (Costa, 1992, p. 155), produzindo por imitação um modelo, que acaba ainda por constituir um verdadeiro desafio às suas capacidades criadoras.

O humor e o lúdico constituem espaços verdadeiramente atrativos para as crianças. Glória Bastos (1999, p. 161) refere que «o contraste [...] resultante entre o real e o imaginário do sujeito poético pode originar um certo efeito de comicidade», que agrada às crianças e que se tornou também num dos elementos preferidos dos poetas que escrevem para a infância e juventude. Este efeito traduz-se, muitas vezes, no ilogismo e no absurdo das composições, com especial incidência nos jogos de palavras, na musicalidade dos versos ou no ritmo do próprio texto.

Também José António Gomes (1993), num dos mais importantes estudos portugueses sobre poesia na literatura para a infância, reflete sobre a atração deste grupo etário pelo absurdo e conclui, juntamente com Manuel António Pina, que «no *nonsense* a criança pode provavelmente encontrar uma transgressiva cumplicidade com a sua natureza mais profunda de criança», na medida em que, através do jogo lúdico e transgressor com os sons das palavras, lhe é permitida a «libertação de tensões inconscientes» (Gomes, 1993, pp. 44-45).

Este efeito catártico sobressai na vertente lúdica da poesia, quando, entre professor e alunos, se projeta o exercício vocabular criativo à volta do humor. Sara Reis da Silva (2009), a propósito desta tendência visível da literatura infantil portuguesa, refere que o humor se estrutura frequentemente a partir do «cómico de palavras» (Silva, 2009, p. 36)⁶⁰. A título de exemplo, apresentamos um poema de Nuno Hígino (2001, p. 36), cuja tónica humorística recai no conteúdo, no léxico comum e popular, potenciado pela fantasia criadora das próprias rimas:

⁶⁰ Ainda sobre o humor na literatura infantojuvenil, cf. Jean Perrot, 2000.

Gato sobre a mesa

*Dizem que há riso amarelo
e há.
Quando se está a tomar chá
de tília ou de tormentelo
vem um gato e sobe à mesa
entorna o bule na toalha
- Deus me valha!*

*E por causa daquele marmelo
o riso que era azul
fica um riso amarelo*

Neste texto, verifica-se que o humor resulta do que Sara Reis da Silva (cf. 2009, p. 38) chamou «ressemantização de uma expressão popular», já que «riso amarelo» acaba por ser o mote para a construção de um episódio cómico. Além disso, esta expressão convoca no texto, para efeitos de rima, um termo utilizado na gíria («marmelo»), que, em contexto, refere-se ao gato, «malandro» ou «marmanjo», que entornou o bule de chá na toalha.

Se a descoberta do prazer que a palavra proporciona é um dos pilares motivadores para a poesia, é fundamental facultar às crianças e aos jovens composições com uma função lúdica. Quer seja para trabalhar as vogais quer seja por pura diversão na leitura, numa turma de 1.º ano, o poema que se segue, «A gripe das vogais», de João Manuel Ribeiro (2010b, s.p.), vai ao encontro desta premissa:

Tiveram gripe, as vogais.

*O A deu espirros tais
que o E se constipou
e o I de cama ficou.
O O teve tão alta febre
que o U, assustado, fugiu
como uma lebre,
mas não resistiu
e acabou a fazer ó ó,
em febrão,
abandonado e só,
pois então!*

*Teve o poeta,
qual pateta,
de levar ao hospital
cada vogal!*

Este poema possibilita o contacto dos alunos com a linguagem ao serviço do lúdico, combinando rimas (febre/lebre; febrão/então; poeta/pateta; hospital/vogal) com métrica desigual («de levar ao hospital / cada vogal»), estrofes varáveis (um verso + 11 versos + 4 versos) e um vocabulário popular («deu espirros tais»; «acabou a fazer ó ó»), culminando numa temática simples e humorística.

Um estudo realizado por Bernice Cullinan, em 1991, no âmbito do NCTE, revelou que as crianças do pré-escolar e até ao 6.º ano gostam de poemas que, antes de tudo, as façam rir (Bagert, 1992, p. 18). Os poemas humorísticos existem desde os tempos do cancionero popular e constituem produções de verdadeiro entretenimento para o público infantojuvenil. Os *Versos diversos*, de Nuno Higinio (2008), combinam o jogo e o humor em poemas que constituem um bom exemplo deste tipo de leitura.

No curto poema que se segue, de Eugénio de Andrade (2002), encontramos elementos ligados ao folclore e às canções populares infantis. A temática do mundo animal (burro), a diversão feita com as palavras (burro/pateta), as repetições (burro/muito burro; sempre/sempre) e os jogos fónicos (pateta/perneta; Loulé/pé) aproximam esta composição (Andrade, 2002, p. 12) do estilo típico do cancionero:

O burro de Loulé

*Era um burro muito burro,
ou melhor, era pateta,
pois viera de Loulé,
sem ser coxo nem perneta,
sempre, sempre sobre um pé.*

Esta composição de Eugénio de Andrade mistura o humor com o popular, tornando-se inusitada e, por este facto, indo ao encontro das preferências dos mais novos. Este texto confirma a tendência da coletânea onde está inserido, que se traduz, de acordo com Sara Reis da Silva (2005, p. 44), «numa viagem ao mundo natural [...] [e a] um imagismo naturalista quase mítico, povoado de animais da terra e do ar [...], flores e árvores [...], nuvens e astros». Na verdade, *Aquela nuvem e outras*, de Eugénio de

Andrade (2002), apresenta um conjunto de poemas com uma temática diversificada, onde se podem recolher textos que vão ao encontro dos principais interesses dos jovens leitores. Numa aula de 1.º Ciclo, «O burro de Loulé» poderia ser recitado nos primeiros anos, já que a sua estrutura simples e curta, associada à utilização de um vocabulário jocoso, permite a sua fácil e rápida memorização.

Do mesmo modo, as canções populares, na sua maioria de carácter anónimo, constituem formas poéticas muito ao gosto das crianças e permitem-lhes perceber a estreita relação existente entre a música e a poesia popular. Versando temas culturais, que passam pela descrição da natureza e de situações do dia a dia, estas composições líricas caracterizam-se pela sua estrutura formal simples, geralmente em quadras e rimas cruzadas, e pelo vocabulário natural e muitas vezes pueril. Gómez Martín (1993, p. 42) considera importante a preservação deste património no espaço escolar, já que os meios de comunicação social constituem cada vez mais uma ameaça para a herança folclórica e cultural.

Nas antologias de poesia para crianças, continuam a aparecer as canções populares, algumas que pertencem já à produção contemporânea de autores portugueses e outras oriundas do nosso património literário. Muitas destas composições poéticas, por vezes, estão estruturadas segundo uma base narrativa, que constitui uma característica muito ao gosto dos mais novos e, portanto, uma boa entrada no universo poético. Recorde-se, pois, o poema de Luís Vaz de Camões, que abre *O meu primeiro álbum de poesia*, organizado por Alice Vieira (2007, p. 19):

Perdigão perdeu a pena

CANTIGA ALHEIA

*Perdigão perdeu a pena,
não há mal que lhe não venha.*

VOLTAS

*Perdigão, que o pensamento
subiu em alto lugar,
perde a pena do voar,
ganha a pena do tormento.
Não tem no ar nem no vento
asas com que se sustenha:
não há mal que lhe não venha.*

*Quis voar a um alta torre,
mas achou-o desasado;
e, vendo-se depenado,
de puro penado morre.
Se a queixumes se socorre,
lança no fogo mais lenha:
não há mal que lhe não venha.*

Para esta composição poética, o professor poderia, com uma turma de 1.º Ciclo, proceder à recitação coletiva, colocando todos os alunos a declamarem o refrão em simultâneo. A sua forma narrativa dispensa a análise e a interpretação, deixando os próprios versos contarem o episódio de perdigão, um pássaro que por querer voar alto no pensamento, perdeu as asas e as penas, ficando com a pena do voar e do tormento de não poder subir à torre. Cruzando esta aula com Educação Musical, os alunos poderiam adaptar este texto à melodia de uma música conhecida, já que possui um refrão e duas voltas assentes numa métrica constante, com rima que facilita a memorização.

Outros textos, mais atuais, tentam perpetuar a poesia popular, lembrando as composições dos cancioneiros. É o caso de «Borboleta verde», de José Gomes Ferreira (em Fanha, 2004, p. 30), que recorre à estrutura dialogada, tão ao gosto popular, combinando a rima cruzada em três quadras com a repetição de versos nas quatro estrofes, quase em jeito de refrão:

*Borboleta verde,
Aqui não há flores.
- Procuras nas pedras
jardins interiores?*

*Borboleta verde,
aqui não há zumbidos.
- Procuras nas pedras
perfumes dormidos?*

*Borboleta verde,
aqui só há calçadas.
- Procuras nas pedras
as flores geladas?*

*Borboleta verde
chama quase morta.
- Também eu, também,
aos tombos nas pedras,
não encontro a Porta.*

A rima é outro aspeto a salientar nestes textos. Vimos num capítulo precedente que este aspeto caracterizou durante muito tempo a poesia. Ainda hoje, para as crianças e, de uma maneira geral, para o senso comum, este elemento linguístico, com a função de delimitar os versos, é o que distingue a poesia da prosa.

No entanto, sabemos agora que a rima «não constitui apenas uma referência fonética que assinala o limite de um verso e que apela a outro» (Jean, 1995, p. 69). Na verdade, a rima constitui um «eco semântico» (Jean, *ibidem*), já que as palavras cujos finais fazem a rima proporcionam analogias, contrastes de significado ou até mesmo chaves de leitura para a interpretação do poema. Vejamos este texto de Vergílio Alberto Oliveira, retirado da *Antologia Poética Verso a Verso* (AA. VV., 2009, p. 32):

Trapezistas

*Pelo céu alto da tenda,
voam estrelas de cristal.
O risco é parte da lenda
de cada salto mortal.*

*De mãos estendidas, calculam
a distância pra chegar
do baloiço donde pulam
à ocasião de brilhar.*

*Depois, descem, sem temor,
à terra de que subiram,
pra se tornarem esplendor
no olhar dos que os viram.*

Na associação vertical das rimas deste poema, podemos perceber as relações semânticas entre as palavras «tenda» e «lenda» ou «cristal» e «mortal». No primeiro caso, da rima cruzada a/b/a/b, a tenda do circo surge associada ao local onde se pode assistir à história («lenda») daqueles que voam como «estrelas de cristal», frágeis, e correm risco de vida a «cada salto mortal». Na última estrofe, o «temor» dos saltos nos baloiços rima com o «esplendor» dos trapezistas, como se o brilho dessas estrelas procedesse do perigo que se adivinha nos seus voos.

Na literatura tradicional oral, as rimas eram trabalhadas nas composições para facilitar a memorização. Em alguns dos versos que escreveu para crianças, Fernando Pessoa concretizou bem esta técnica do nosso legado cultural. Em «Levava um

jarrinho» (em Vieira, 2007, p. 29), a componente narrativa impõe-se subrepticamente, não obscurecendo no entanto o carácter populista do humor da composição, consubstanciado sobretudo na rima simples e extremamente previsível:

*Levava eu um jarrinho
Pra ir buscar vinho;
Levava um tostão
Pra comprar pão;
E levava uma fita
Pra ir bonita.*

*Correu atrás
De mim um rapaz.
Foi o jarro pra o chão,
Perdi o tostão,
Rasgou-se-me a fita...
Vejam que desdita!*

*Se eu não levasse um jarrinho
Pra ir buscar o vinho,
Nem levasse um tostão
Pra comprar pão,
Nem levasse uma fita
Para ir bonita,
Nem corresse atrás
De mim um rapaz
Pra ver o que eu fazia,
Nada disto acontecia.*

A propósito encontram-se agora as palavras de Georges Jean (1995, p. 22): «É verso tudo que se pretende conservar tal e qual na lembrança». A repetição, o ritmo e a rima, neste poema de Pessoa, surgem para que a linguagem poética se possa tornar memória. Além disso, nesta composição é retratado um episódio humorístico passível de dramatização, que constitui outra característica dos enunciados da literatura de tradição oral.

O poema «Mimo», de Luísa Costa Gomes (em Vieira, 2007, p. 49), faz lembrar as canções de embalar:

*Dorme dorme meu menino
Um sono sossegadinho
Manhaninha abre os olhos
Olhos lindos como sonhos
Mima a mãe o seu menino
Mima o menino ao colinho*

*Mimo me deram a mim
Mimou-me minha mamã
Soube-me tão bem o mimo
Quando era pequenino
Que para mim
O mundo todo
É um jardim.*

Verifica-se o carácter insistente das aliterações, nos sons [m], [i] e [u], bem como nos nasalados, pelas combinações vocabulares simples e rimas pobres, com desfecho num sucinto desenvolvimento temático. Estas características vigoram naturalmente num texto que se pretende suave, sem inflexões e surpresas, dado que se tratam de composições para adormecer crianças. No entanto, muito ao jeito contemporâneo, os últimos versos concentram toda a força da mensagem poética: «Soube-me tão bem o mimo [...] Que para mim // O mundo todo // É um jardim». O valor simbólico de jardim, enquanto lugar belo, mágico e secreto, de alegria, brincadeiras e aventuras, perpetua neste texto as memórias da infância e faz prolongar até ao presente a saudade do carinho da mãe. Este mimo maternal, no entanto, garantiu a forma como o sujeito de enunciação contempla o mundo (como um jardim).

Os poemas dialogados agrupam-se num outro tipo de composições com raízes na literatura tradicional oral, que, segundo Gómez Martín (1993, p. 100), são especialmente adequados para introduzir a criança no mundo da poesia, pois estimulam uma maior vivência por parte das crianças, atraídas pelo carácter lúdico e ativo próprio da representação.

No livro de poesia *Aquela nuvem e outras*, de Eugénio de Andrade (2002), são vários os exemplos de poemas dialogados. Desde «O pastor» (Andrade, idem, p. 14), em que, perante a vida solitária de um pastor na serra, um segundo interlocutor se oferece para ser seu amigo, à «Canção de Leonoreta» (idem, p. 18), que prestigia a vida livre de uma borboleta, ao «Faz de conta» (idem, p. 30) que potencia o desejo infantil de se tornar num animal ou numa flor, ou ainda «Aquela nuvem» (idem, p. 36), num

diálogo entre uma nuvem e um menino que com ela deseja ir viajar, todas as composições têm em comum a estrutura dialogística e a feição popular de um registro que se reconhece como tradicional.

Ao trabalhar este tipo de textos poéticos em sala de aula, quer seja no 1.º ou no 2.º ciclo, o docente captará a atenção dos seus alunos pelo modo discursivo presente nos versos. A leitura em voz alta constitui outro atrativo a valorizar, quando, mediante a mensagem do texto, se treina a leitura expressiva ou a memorização, a entoação e o ritmo.

No livro *Reis & Reinetes, Damas & Valetes*, de João Manuel Ribeiro (2011), são várias as composições que lembram os versos da poesia tradicional oral, como «O senhor Chinfrim» (Ribeiro, 2011, p. 7), «O senhor Lambareiro» (idem, p. 19) ou «A menina Lufa-Lufa» (idem, p. 27). Também José António Franco (2009), em *Versos de respirar*, apresenta um conjunto de textos que, ao jeito tradicional, vivem da fluidez discursiva, da simplicidade dos vocábulos, da riqueza rítmica das estrofes e da sugestão fonética dos versos. Os argumentos destas composições são do agrado das crianças, fazendo lembrar as canções de roda do recreio.

A obra *Línguas de Perguntador*, de João Pedro Mésseder (2009b), constitui um outro exemplo de como a literatura oral ainda vive nos textos de autores contemporâneos, embora atualizada em função da própria evolução do sistema literário. As perguntas são lançadas, como se de crianças proviessem, e as respostas constituem um desafio à imaginação de cada um. Apresentamos de seguida alguns dos melhores exemplos (Mésseder, 2009b, s.p.):

- Há asnos inteligentes?
- Sim, mas só os que são verdadeiros burros.

- Há serpentes no céu?
- Sim, cobras flamejantes que pregam sustos em noites de temporal e por vezes mordem (e muito) quem se abriga debaixo das árvores.

- Há palhaços sérios?
- Sim, são todos sérios de mais, mas fora da arena do circo.

- *Há pessoas solitárias
entre as multidões?*
- *Sim, muitas –
que assim sentem, mais ainda,
a solidão na companhia dos outros.*

Embora lembrando a estrutura dialogística das cantigas populares, estas composições de João Pedro Mésseder (2009b) apresentam-se atuais pelos conceitos, atitudes e posturas perante a vida, deixando sempre espaço para a reflexão e o convite a uma nova pergunta. Sem o recurso à rima, muito ao jeito contemporâneo, a poeticidade dos blocos estróficos assenta na sua organização repetitiva, com vários grupos de pergunta-resposta, nas metáforas resultantes do inteligente jogo de palavras em cada um desses grupos e nas respostas improváveis que daí emergem, direcionando este livro de Mésseder (2009b) para uma espécie de sátira social.

A peculiar literariedade deste tipo de composições resulta, como destacou Clara Sarmiento (2000, p. 4), dos jogos sonoros e rimáticos, rítmicos e linguísticos, do recurso constante aos códigos extra-linguísticos (como o musical, o gestual e o cinésico), da presença do *nonsense* e da exploração simbólica da palavra sem referentes diretos e concretos. Por todas estas razões, a investigadora brasileira Souza (2006, p. 51) considera que «um trabalho inicial com a poesia precisa de se realizar pela sensibilização pelo jogo, pelo brincar com as palavras, com o ritmo e com a sonoridade, para que se constitua realmente em encontro com a fase lúdica que as crianças vivenciam nos primeiros anos».

Com raízes na literatura de tradição oral, as adivinhas, os trava-línguas, as lengalengas, os diálogos e os refrões devem pois fazer parte de um currículo fundamentado na literatura dos alunos tanto no 1.º como no 2.º Ciclo. Se no 1.º Ciclo surgem em sala de aula como motivação para a leitura da poesia, visando o acesso das crianças às estruturas mais simples aproximadas das poéticas, no 2.º Ciclo podem constituir bons modelos para a compreensão e reprodução de textos da tradição oral, bem como momentos lúdicos de interação entre alunos ou enquanto estratégias promotoras da intertextualidade.

4.2.2. Explorando a libertação da linguagem e dos limites da língua

Poetry is a wonderful playground.

L. J. Rodriguez, 1995, p. 93.

Uma das características do discurso poético traduz-se na possibilidade de a linguagem jogar consigo própria e de ultrapassar os seus limites sem desrespeitar o código. Como observa Jean (1995, p. 118), a «liberdade verbal [na poesia] é mais eficaz quando é controlada», pelo que o trabalho poético tem vindo cada vez mais a descobrir combinações vocabulares possíveis no sistema, mas inéditas na norma. No desenvolvimento da competência literária, há diversas atividades que se podem realizar em contexto de sala de aula com um duplo objetivo: destruir as associações convencionais das palavras para reconstruir o material verbal tendo em vista o afastamento da abordagem tradicional da língua.

Reuniremos pois nesta secção alguns dos mais frequentes mecanismos criativos da linguagem na escrita poética para crianças e jovens, exemplificando com textos e composições de autores contemporâneos.

Como já foi referido no capítulo anterior, a metáfora constitui um dos principais recursos da poesia para o público infantojuvenil. Sloan (1991, p. 94) parece explicar esta preferência por parte dos autores e dos jovens leitores quando refere que «children seem intuitively to understand that metaphor, far from being mere decorative language, is a powerful means of linking thoughts to experience».

Para as comparações e metáforas, Perry (1997, p. 31) sugere um trabalho com as cores que pode ser o ponto de partida para que as crianças aprendam o seu funcionamento e as identifiquem na poesia. Perry aconselha os professores a solicitarem aos alunos comparações para descreverem as cores, como nos exemplos: laranja como o sol, azul como o céu ou castanho como a madeira. Num segundo momento, os alunos são convidados a substituir o «como» por «é», ficando «laranja é sol», «azul é céu» e «castanho é madeira».

Em *Poetry across the curriculum* (1997), Perry apresenta várias sugestões para as crianças e os jovens se familiarizarem com a metáfora, como os «Minute metaphor poems» (idem, pp. 47-48), cujos passos passamos a descrever: o professor deve começar por solicitar listas de palavras aos alunos, por exemplo com palavras que

iniciam com a mesma letra do seu nome; em três colunas verticais, o aluno deve listar dez palavras, outras 10 palavras e dez cores; de seguida, entre a primeira e a segunda lista coloca-se o verbo ser na 3.^a pessoa do singular; surgem então as metáforas poéticas como: «As memórias são árvores azuis» ou «O livro é uma casa branca». Neste ponto, o professor poderá dialogar com os autores sobre o significado destas metáforas. No final, com os alunos do 2.º Ciclo, poder-se-á colocar um pronome relativo (que), suscitando uma continuação criativa da definição.

Uma outra atividade oral muito simples que pode ser utilizada com alunos mais novos, por exemplo do 1.º ano do 1.º Ciclo, é solicitar-lhes que atribuam um animal, uma fruta ou um objeto a um colega, pensando nas suas características, e que justifiquem a razão da escolha. Por exemplo, «O Manuel é uma gaivota, porque gosta do mar e de voar», «A Maria é uma gata, porque tem os olhos verdes» ou «A Eva é uma maçã, porque está sempre corada».

Estas definições poéticas ajudam a criança a compreender o funcionamento da metáfora. A sua produção expande o nível de abstração dos mais novos, que, pelo uso que naturalmente lhe dão, não estranharão a sua realização nos poemas.

No poema «O triângulo», de Luísa Ducla Soares (in AA. VV., 2009, p. 17), o sinal de trânsito queixa-se de ser comparado a uma fatia de piza, ou de queijo, quando, na verdade, preferia ser uma vela de um barco, metáfora alargada para viagem, sonho e liberdade:

*O triângulo
estava farto
de ser sinal na estrada,
piza cortada,
pedaço de queijo.*

*O que eu desejo
é ser vela
de uma barca bela!*

*Fez-se ao mar
e lá vai a navegar.*

O reconhecimento e a interpretação da metáfora através destes exemplos estimulam a imaginação e fazem com que as crianças alcancem o valor da libertação da

palavra, uma vez que percebem o sentido em composições muitas vezes absurdas, com ausência de correspondência direta com a realidade, mas que «assumem para a criança os significados que ela imagina, inventa e que lhe são próprios» (Jean, 1995, p. 75).

Os neologismos constituem uma forma muito apreciada pelos poetas para enriquecerem a linguagem nos textos para a infância, nomeadamente os neologismos semânticos, como é o caso da metáfora. A formação e emprego de formas novas e inexistentes, mas possíveis na língua, não resultam aberrantes e não chocam o sentido linguístico de quem as recebe (cf. Alves, 1990). Segundo Louis Guilbert (1975, p. 59), os neologismos de sentido ocorrem sem que nenhuma alteração se verifique ao nível do significante, valendo apenas quando inseridos numa frase e/ou num sintagma. Ao contrário dos neologismos lexicais, que são reconhecidos pela própria forma, os de sentido só no discurso adquirem significação.

A palavra-mala, ou *mot-valise*⁶¹, corresponde ao termo *portmanteau-word*, teorizado por Lewis Carroll no século XIX, em *Through the Looking Glass* (1998), como um significante novo onde estão reunidos dois significantes, portadores de significados distintos (cf. Carroll, 1998). Neste tipo de redução vocabular, as duas bases são privadas de parte dos seus elementos para constituírem uma nova unidade lexical. Ora, este mecanismo desconstrutivo da linguagem torna-se um desafio na turma, quando o professor sugere que cada um forme uma palavra-mala que terá de ser decodificada pelos colegas ou através de desenho ou da expressão oral.

Maria Helena Pires, em *Treταletra* (2009b), juntou as palavras «tricotando» e «contando» para formar uma nova palavra, no poema «Tricontando», que a seguir se apresenta:

⁶¹ Humpty Dumpty explica como se forma uma mot-valise: «‘slithy’ significa ‘lithe e slimy’ [...] como um portmanteau – dois significados reunidos numa só palavra» (Carroll, 1998, p. 187). Em *The Hunting of the Snark* (1872), Carroll reutiliza o «portmanteau» em «snark», pela interseção de «snake» e «shark». Cf. Deleuze, 1998, pp. 47-50; Guiraud, 1979, p. 66; Jean, 1995, pp. 200-202; e Melo, 2003, p. 48 e pp. 78-79.

*Triconto
esta história
duma salta folhinhas
que,
num pé de página
se aninhou,
buscando segredos
que nunca contou...*

*O retalho deste meu conto
que aqui conto
bem contado
está,
por isso,
inacabado.*

Acaba-o tu. Obrigado.

O significado de «tricotar» cruza-se com o de «contar», formando um novo verbo, «tricontar», com uma aceção igualmente nova. «Tricontar» é muito mais do que simplesmente fazer tricô ou relatar detalhes de uma história. Deste processo resulta um vocábulo original, que corresponde à criação de uma só unidade significativa e, conseqüentemente, de um novo significado e um novo referente. No exemplo proposto, «tricontar» pretende ser um verbo que significa contar uma história como se se tratasse de um tecido de malhas entrelaçadas ou episódios cruzados. O sujeito enunciador diz que vai tricontar a história de uma salta folhinhas (alusão à Saltapocinhas, a raposa do romance de Aquilino Ribeiro), mas entretanto deixa o conto inacabado e ordena ao leitor que o termine.

O título do poema de Alexandre O'Neill, «A estouvaca» (2001, p. 416), constitui um outro exemplo de *mot-valise*, feita com a junção das palavras «estouvada» e «vaca». A nova palavra, inexistente no dicionário, compreende um significado que ultrapassa o sentido de uma vaca estouvada, que se deita numa estrada e é imediatamente atropelada, ainda durante a enunciação do poema:

A estouvaca

deitada atravessada

na estrada

a malhada

vai ser atropelada

foi

Repare-se que, ao contrário do que acontece com a metáfora, os significantes iniciais, antes do processo de junção, não partilham qualquer relação analógica ao nível do conteúdo, necessária, no entanto, no plano dos significantes para que os vocábulos se cruzem e sejam morfológicamente admissíveis no sistema.

Para a iniciação do trabalho com este tipo de palavras, Perry (1997, p. 49) propõe a seguinte atividade: o professor deve preparar uma lista com palavras compostas e explica o conceito à turma, dando exemplos no quadro. Pode aproveitar para diferenciar palavras compostas por justaposição ou por aglutinação das palavras-mala. A partir daqui, sugere que sejam os alunos a elaborarem uma lista de palavras, por exemplo no âmbito do estudo do meio, os animais, e arrisquem a invenção de palavras compostas, que posteriormente devem ser colocadas formando um poema.

Podem surgir palavras como «cabrodilo» (cabra + crocodilo) ou «abelhobra» (abelha + cobra). Antes de escreverem o poema, as crianças devem pensar nas características dos novos seres e podem também ser convidadas a fazer uma ilustração que ajude a descrever o novo animal inventado.

Os metaplasmos constituem outro exemplo de licenças poéticas que surgem com alguma frequência na poesia. De proveniência greco-latina, o vocábulo designa as diferentes alterações da estrutura de uma palavra, provocadas pela adição, supressão ou mudança de sons (cf. Melo, verbete «Metaplasmo», em *E-Dicionário de termos literários de Carlos Ceia*, s.d.). Esta figura da expressão implica uma mudança parcial na forma ao nível morfológico, com repercussões maiores ao nível da totalidade linear do significante, fazendo aparecer uma variante que não é normal, mas admissível no sistema⁶².

Embora sem grandes adeptos no seio da poesia infantil, estas equações linguísticas constituem uma estratégia para reduzir ou aumentar as palavras num poema,

⁶² Cf. Lausberg, 1993, p. 102; e Melo, 2003, p. 80, ou Verbetes «Metaplasmo», s. d., s. p.

em função das necessidades métricas. Considere-se o exemplo retirado de *Estas são as letras*, de Mário Castrim (1997, p. 41), mais concretamente a última palavra do soneto «R»:

*Fui eu, fui eu que principiei a rosa.
Fui eu, fui eu que terminei o mar.
Não fosse eu, era o amor uma gaivota
sem um mastro sequer onde poisar.*

*Fui eu que dei raiva à tua mola.
Na liberdade só sei respirar.
O operário é a minha arma rigorosa
falto eu na terra há logo falta de ar.*

*Sem mim não era tua mãe mulher
mas bola, folha, neve, indício, ave.
Ah, quem tanto pudera de aquecer*

*a rua, a pedra, a hora, o frio, a trave,
e mesmo à ponta do soneto, aqui,
menino ao pé da mãe pôr-me a dormi.*

Em «dormi», atendendo ao sentido da estrofe, falta precisamente a letra «R», como aliás é anunciado no próprio poema. Este efeito metaplasmiático coloca em evidência a ausência do «R», na medida em que vai contrastar com o que vem sendo enunciado desde o primeiro verso: a importância da presença desta letra em determinados vocábulos, como «mulher», «rua», «liberdade» ou «ar».

Os cadáveres-esquisitos⁶³ são um tipo de jogo inventado pelos surrealistas franceses no início do século XX e constituem um outro exemplo de liberdade poética bastante apreciado pelos mais novos. A associação aleatória de vocábulos, de significados e de sons, mantendo, no entanto, a gramaticalidade das frases, constitui um lugar-comum em sessões de animação poética. As relações semânticas novas e inusitadas são do agrado daqueles que procuram diferentes formas de romper com os limites da própria língua. As composições resultantes, que muitas vezes conduzem ao

⁶³ Georges Jean explica na sua obra a produção desta atividade junto dos mais novos (cf. 1995, p. 198), que se resume à distribuição de um papel por todos os alunos, a quem se solicita que escrevam um substantivo precedido de um artigo. Cada aluno, depois de dobrar o papel, passa ao colega, que irá escrever um adjetivo e voltar a dobrar o papel. Passa a um outro colega, que escreve um verbo transitivo; outro aluno escreve um novo substantivo, que servirá de complemento, e o papel vai circulando pela turma. Sobre o «cadáver esquisito» português, cf. Cesariny, 1989.

nonsense, não são estranhas para as crianças, que frequentemente se entretêm a inventar novas relações entre as palavras e se divertem com as estranhas combinações sonoras e consequente destruição de significado para, tal como os poetas, forjarem uma nova língua.

Jacqueline Held (1980), num capítulo intitulado «Fantástico, Linguagem e Poesia», pertencente à sua obra mais conhecida, *O imaginário no poder*, sublinha a preferência infantil pelos jogos verbais que nascem muitas vezes do absurdo e do imprevisto (idem, pp. 196-198). A autora fala de uma «liberdade profunda diante da palavra» (idem, p. 197), numa fase em que a criança possui um prazer desligado da ideia preconcebida de comunicação. Neste sentido, os jogos poéticos de forma e de linguagem constituem hipóteses de trabalho que não só facilitam o acesso à poesia como preparam os jovens leitores para um olhar mais atento sobre a constituição do poema e seus aspetos formais, fonéticos, morfossintáticos e estilísticos.

Luís Barbeiro (2006, p. 124) afirma que os jogos de escrita promovem a reflexão e a tomada de consciência acerca da língua, uma vez que, pelo automatismo que podem ativar, colocam em relevo determinadas propriedades linguísticas. Para tal, Barbeiro (1999, p. 60) refere que as três fases de escrita (planificação, textualização e revisão) são de manter como rotina dos alunos em sala de aula, sempre que se verifique uma atividade compositiva. No caso destes jogos, cujo objetivo é «transformar a linguagem e recriar as suas regras» (Barbeiro, 2006, p. 113), convém preservar também os seus elementos básicos, ou seja, a existência de regras e a produção do texto em função do acaso (Barbeiro, 2006, p. 114).

Este professor (Barbeiro, 2006, p. 115) apresenta várias atividades de escrita, das quais destacamos «O feiticeiro de palavras», adaptado por nós à composição poética. Nesta atividade, adequada tanto para 1.º como para 2.º Ciclo, o professor assume-se como «um ladrão que rouba todas as palavras aos homens», deixando somente 4 à escolha de cada aluno. Depois de cada aluno escolher as suas 4 palavras, o professor permite que troquem as suas palavras com outros colegas, ficando com 8, e assim sucessivamente pelo número de vezes que o professor considerar necessário até que cada um fique com um número razoável de palavras, que lhe permita compor um texto poético. Numa fase mais avançada, num 4.º ano do 1º Ciclo ou nos 5.º e 6.º anos do 2.º Ciclo, o professor poderá propor que os alunos selecionem as suas 4 palavras iniciais

repartidas por determinadas classes (nome, verbo, adjetivo, preposição, etc.). No final, cada aluno lerá em voz alta para a turma o seu produto final.

Neste exemplo, verifica-se que a elaboração do texto pressupõe a existência de determinadas regras (o número de palavras que cada um tem, as trocas de palavras entre alunos, a definição das classes de palavras, a tipologia textual) e que o resultado final vai sempre depender do acaso (das palavras que cada um escolhe associadas depois às palavras que o colega escolheu). Ora, estes jogos de relações verbais, muito ao gosto dos poetas modernos e contemporâneos, possibilitam a conjugação de vocábulos semanticamente afastados, dando origem através de um fenómeno de casualidade à aproximação de realidades diferentes⁶⁴.

O recurso à poesia concreto-visual também poderá proporcionar uma situação de aproximação à poesia ou à atividade de escrita poética. O livro *Estas são as letras*, de Mário Castrim (1997), proporciona às crianças uma viagem pelo mundo visual e temático das letras do alfabeto. Naquilo que parece ser uma homenagem do poeta às companheiras do seu labor, Castrim utiliza técnicas da poesia concreta e visual e recupera formas populares dos trava-línguas e das lengalengas (cf. «Q» e «T», 1997, pp. 40 e 43-44). É que a linguagem poética, como sintetizou Jean (1995, p. 29), constitui «um discurso no qual se observa uma densidade particular de comparações, de metáforas e de imagens».

As ilustrações a preto e branco do livro de Castrim (1997) são excedidas pelas composições visuo-textuais das próprias letras e os anagramas (cf. «V», pp. 47-48), que desafiam a leitura, criam em simultâneo obstáculos e alternativas aos versos heterométricos. As onomatopeias dão cor e som às estrofes irregulares (cf. «U», pp. 45-46) e os diálogos enriquecem os textos (cf. «E», pp. 13-16), aproximando-os da coloquialidade.

Destaca-se a título de exemplo o poema «L» (Castrim, 1997, pp. 30-31), que, apesar da sua simplicidade aparente, constitui um dos textos mais bem conseguidos de Mário Castrim. Expressões como «ângulo recto», «exacto», «perpendicular» ou «directo» caracterizam a letra que, «com um ar // muito secreto», prefere ter asas a ser teto de uma casa:

⁶⁴ Esta ideia foi defendida por André Breton (1993), no seu Primeiro Manifesto (1924), e passou a ser um dos motes da produção poética dos surrealistas franceses.

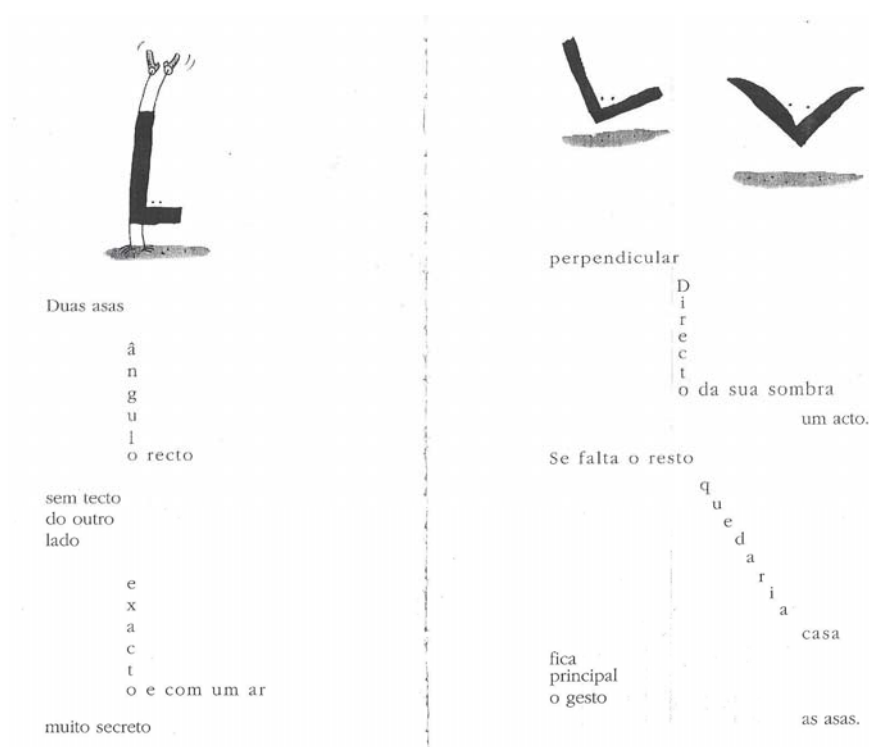


Figura 12 «L», de Mário Castrim.

As produções que cruzam texto e imagem, apontando para novos elementos produtores de sentido, são os chamados poemas visuais ou gráficos. Os poetas modernos criam frequentemente uma forma através das palavras, forma essa que sugere o seu tema ou conteúdo (cf. Cullinan et al., 2005, p. 34). Com origem na poesia concreta ou experimental, como vimos já num capítulo anterior, este tipo de atividade pode ser apresentada mostrando aos alunos exemplos dos caligramas de Salette Tavares, Alexandre O'Neill ou Mário Castrim (cf. Guedes, 1999, p. 85 e seg.; e Ferreira, 1980, p. 21 e seg.).

De João Pedro Mésseder, no livro *Guardador de árvores* (2009a), retirámos o texto «Salgueiro» (idem, p. 24), que, na verdadeira aceção da palavra, ilustra um ramo desta árvore através da mancha gráfica do próprio poema:

Sobre as
 águas
 do rio se
 despenha
 a verde
 cascata
 dos seus
 ramos.

As palavras são colocadas na página em forma de ramo, traduzindo em imagem o conteúdo do poema e, desta forma, admitindo uma realização original na língua. Os ramos do salgueiro caem em cascata sobre o rio, mostrando aos principiantes na poesia que forma e conteúdo estão, como em todos os poemas, sempre interligados e que dessa harmonia nasce muitas vezes a mensagem do texto.

Do mesmo modo, o poema experimental «Pulga», de Alexandre O'Neill (2001, p. 238), surpreende pela forma como o «g» de «pulga» aparece a saltar (pular) na palavra e na página, como se de uma pulga se tratasse. Ao pular da palavra «pulga», o «g» deixa ficar uma nova palavra no verso, «pula», que não deixa de estar coerente com o tema do poema:

Pula pula
 g
Como o g da pul a.

O já referido estranhamento, característico da linguagem poética, não choca nem assusta as crianças, que procuram nas fantasias literárias uma adequada motivação para a leitura. E, neste processo, resultante da forma da mancha gráfica do próprio poema, as palavras não só denotam como sugerem e lembram novas realidades.

A composição poética «S» (Castrim, 1997, p. 42) pertence aos «word picture poems», que são sugeridos por Perry (1997, p. 32) como alternativa aos poemas visuais. Os vocábulos «serpente», «gente», «quente» e «sente» constituem a chave de leitura desta organização verbal. A letra S transforma a serpente em «quase gente», dando a este ser rastejante a verticalidade dos homens, e o poeta atribui-lhe o calor e o sentimento «quase» humano, que contrasta com o sangue frio das cobras.

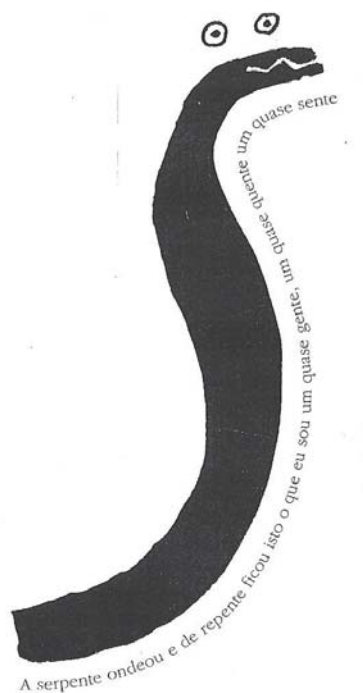


Figura 13 «S», de Mário Castrim.

Segundo Perry (1997, p. 32), o professor deve exemplificar no quadro, desenhando para o efeito algo muito simples, como uma casa, uma árvore ou um cão. Os alunos são convidados a juntar a cada elemento uma palavra, procurando boas descrições e utilizando palavras poéticas que ajudem a descrever a sua própria interpretação do desenho. Nas «descriptive word pictures», também podem ser utilizados desenhos abstratos, principalmente com turmas mais avançadas. Cada aluno fará o mesmo com o seu próprio desenho e depois partilhará a leitura com a turma, que tenta aproximar-se o mais possível do desenho que deu origem à escrita poética.

Num estudo sobre a poesia de vanguarda portuguesa (cf. Melo e Azevedo, 2007), mostrámos como os poemas de Alexandre O'Neill, como de resto muitos outros poetas modernistas e surrealistas, ilustram várias formas de experimentação verbal um tanto próximas das da experiência infantil. Basta lembrar, com José António Gomes (2003, p. 25), que os poetas modernos e contemporâneos «se afeiçoaram às rimas infantis e ao ludismo da linguagem e apreciam entregar-se ao jogo linguístico».

Nos poemas «O Grilo» (O'Neill, 2001, p. 252) ou «Fala!» (O'Neill, 2001, p. 133), os jogos constantes de palavras, a atenção aos pormenores que parecem captados

pelo olhar de uma criança, a interação com o real e a sua reconstrução, o recurso às rimas que sugerem as infantis e a insistência no registo oral constituem, por si só, campos verdadeiramente motivadores de intervenção pedagógica:

O Grilo

*Tem muito estilo o grilo
(pena dar-lhe pràquilo...)
Quanto quilo de alface
(a alface é ao quilo?)
não comeu já o grilo
para ter tanto estilo!
Faz cri-cri no meu verso,
faz cri-cri no meu quilo.
Cri-cri faz no ouvido
e quase no mamilo.
Dá-se ao grilo a folhinha
mas não guarda sigilo.
Ao canário da alpista
(também telegrafista)
que não anunciasses
logo o meu grilo: alface!
Assim te conto o grilo
se não fores repeti...
Se não fores repeti-lo.*

Fala!

*Fala a sério e fala no gozo
Fá-la pela calada e fala claro
Fala deveras saboroso
Fala barato e fala caro
Fala ao ouvido fala ao coração
Falinhas mansas ou palavrão
Fala à miúda mas fá-la bem
Fala ao teu pai mas ouve a tua mãe
Fala francês fala béu-béu
Fala fininho e fala grosso
Desentulha a garganta levanta o pescoço
Fala como se falar fosse andar
Fala com elegância - muito e devagar.*

(O'Neill, 2001, pp. 252 e 133).

Se, à primeira vista, parecem versos isolados, com palavras desgarradas ou desassociadas, convém recordar que as crianças, dentro desse aparente não-sentido, encontram os seus próprios significados (cf. Jean, 1995, p. 75). Além disso, como sublinha Georges Jean (1995, p. 86), compete ao docente mostrar aos seus alunos quão importante é reconhecer o relacionamento dessas palavras no verso ou na totalidade do poema, bem como ajudá-los a redescobrir outro tipo de relações nas «redes fonéticas» e «redes sintáticas». É que «não são tanto as palavras que revelam o poema, mas é antes o poema na sua totalidade que revela as palavras» (Jean, idem, p. 87).

No poema «Mamute», de Francisco Duarte Mangas (em AA. VV., 2009, p. 12), o jogo é feito ao nível fonético. Na ausência do verbo amar, os pré-históricos quando queriam exprimir o seu amor, retiravam o «m» ao vocábulo «mamute», que bem conheciam, ficando «amute» (leia-se amo-te):

*Na língua dos homens pré-históricos
não existia o verbo amar. Para exprimirem
paixão, esquartejavam o primeiro m à palavra mamute
e ofereciam um raminho de alecrim à amada.*

(Mangas, em AA. VV., 2009, p. 12)

No poema abaixo apresentado, de Mário Cesariny (1989, p. 23), os jogos fonéticos («tlim»), morfológicos (os pronomes pessoais), sintagmáticos (a estrutura sintática que se repete nos versos) e os jogos semânticos (subordinados ao tema escola) constituem um ineditismo em poesia:

Os anos felizes

*eu tlim ciências
tu tlim matemáticas
ele tlim trabalhos manuais
nós tlim recreio
vós tlim senhora
eles tlim castigo*

Este poema surge no site oficial da DGIDC⁶⁵, na secção «Poesia e Gramática», onde, a propósito, se pode ler: «Seis versos onde a aplicação da regra gramatical se combina com a transgressão da regra gramatical». Na verdade, naqueles versos, encontramos sujeito (pronomes pessoais) com complemento (ciências, matemática, etc.), entendendo-se o «tlim» como um verbo; no entanto, a transgressão verifica-se precisamente no «tlim» que não varia morfológicamente como seria de esperar, ou seja, o verbo não é conjugado.

Nesta secção, não podemos deixar de lembrar o *limerick*, que Gianni Rodari (1993, p. 60 e seg.) define como sendo um dos géneros organizados e codificados de *nonsense*. Trata-se de uma curta narrativa, que inclui humor, com poucas variantes, em que se decalca a mesma estrutura, respeitando a combinação das rimas⁶⁶. Daí resultará a sobreposição do plano sonoro ao plano da significação, criando efeitos cómicos imprevisíveis e proporcionando, conseqüentemente, uma relação lúdica e afetiva da

⁶⁵ Disponível em http://area.dgicd.min-edu.pt/GramaTICa/poesia_gramatica.htm.

⁶⁶ Eis a estrutura de um limerick: apresenta-se o protagonista no 1.º verso; no 2.º segue-se o predicado; nos 3.º e 4.º versos assiste-se à realização do predicado; por fim, no 5.º verso, surge o epíteto final, que completará o humor do *absurdo*.

criança ou do adolescente com a sua própria língua. Eis o modelo apresentado por Gianni Rodari (1993, p. 61):

**Havia um velho senhor de Alicante
que tinha umas pernas de tamanho gigante.
Quando dava um passo, decerto podia
ter um pé em França e um pé na Turquia.
Que surpreendente o senhor de Alicantes!**

As propostas deste autor italiano na obra já aqui referenciada vêm no sentido de melhorar nas crianças a produção escrita através da escrita criativa, ou seja, através dos jogos com as palavras, que mais não são do que um dos tipos de rutura com as normas convencionais da linguagem:

Um modo de tornar produtivas as palavras, no sentido fantástico, é deformá-las. Fazem-no as crianças, por brincadeira: uma brincadeira que tem um conteúdo muito sério, porque as ajuda a explorar as possibilidades das palavras, a dominá-las, forçando-as a declinações inéditas (Rodari, 1993, p. 45).

Uma outra forma de proporcionar oportunidades para jogar com as palavras é o haikai, já que, na elaboração desta forma poética, os alunos só podem utilizar um número limitado de palavras e ideias para transmitir uma mensagem concisa (cf. Parr e Campbell, 2006, p. 42). Com origem japonesa, o haiku era geralmente estruturado em três versos, dois com cinco sílabas e um com sete, totalizando dezassete sílabas, e utilizado para a expressão de uma perceção da natureza ou como metáfora para determinados temas, através da descrição de emoções, imagens, comparações, sugestões, desejos ou sonhos.

Vejam-se estes dois exemplos de David Rodrigues (2011):

*um chapéu de jornal
e a criança é um general
feliz...*

*devagar para longe
ou rápido para perto?
tartaruga ou lebre?*

Não deixando de constituir um desafio para os alunos, por ser uma forma de poesia simples e breve mas extremamente depurada, o haikai revela-se um exercício de escrita para classes mais avançadas. Além disso, a interpretação destes textos torna-se

posteriormente um terreno muito fértil para desenvolver a criatividade e a imaginação, já que a escrita reinventada deixa de ser percebida como puramente utilitária para se tornar instrumento de revelação ou de descoberta de uma nova realidade.

Enquanto linguagem «motivada», «redundante» e de «estranheza» (Bastos, 1999, p. 159), a poesia tem a capacidade de proporcionar às crianças, desde os primeiros anos, o contacto com o carácter emancipador da linguagem, bem como a promoção da diversidade interpretativa.

4.2.3. Cruzando a poesia com outras formas de expressão artística

Poetry recreates vivid sensory experiences; its words give children the sense of touching, feeling, smelling, and seeing.

Cullinan, Scala & Schroder, 1995, p. 60.

Se é normalmente no âmbito da Língua Portuguesa que as crianças convivem com a poesia, tal não quererá dizer que através dela o docente tenha de praticar a gramática de uma forma explícita. Quando advogamos momentos de prazer literário no contexto de sala de aula, que obrigatoriamente passam pelo contacto das crianças e dos jovens com a língua, trata-se de proporcionar diferentes formas, como afirma Jean (1995, p. 38), «de perceber a língua». Aliás, no contacto com o texto poético, ao evidenciar-se o trabalho pedagógico centrado nas capacidades de iniciativa das crianças, de descoberta e de comunicação, subentende-se o exercício das suas competências linguísticas.

Na escola, o contacto com a poesia não se pode reduzir à oportunidade para o aperfeiçoamento gramatical e linguístico, sob pena de se excluir o desenvolvimento da sensibilidade estética de cada aluno e a sua apreensão do sentido global do texto. A leitura da poesia, embora passe pelo conhecimento das estruturas edificadoras, formais e linguísticas do próprio texto, promove a interação com áreas afins que prefiguram uma linguagem simbólica, como é o caso da pintura, da dramatização e da música. Como sublinhou Emília Amor (2001, p. 77), para que a criança aprenda a dominar a palavra e a aperfeiçoar a expressão, é necessário que lhe sejam proporcionadas atividades de

contacto com a «dimensão lúdico-catártica e criativa da palavra, génese do prazer, da fruição do discurso, e base de toda uma formação no plano estético».

Os melhores poemas terão sido escritos para serem declamados ou cantados, tal como acontece hoje em dia com muitos dos poemas destinados ao público infantil. Logo, uma das melhores formas de iniciar a poesia com as crianças é através da representação (Bagert, 1992, p. 15), da música ou da pintura. Essa interdisciplinaridade é do agrado das crianças, que buscam nos poemas os sons, os movimentos, as imagens e a narração de uma história.

Cullinan, Scala e Schroder (1995, pp. 105-106) sugerem várias atividades para que os alunos aprendam a responder à poesia através de outras formas de arte:

- desenhando de acordo com emoções e sentimentos proporcionados por um determinado texto poético através de cores e formas, partilhando, em seguida, os seus desenhos com os dos colegas e discutindo pontos de vista diferentes sobre o mesmo texto;

- explorando a mancha gráfica de poemas sugestivos ou ilustrando poemas lidos em voz alta, de forma expressiva, pelo professor;

- fazendo uma recolha de provérbios, expressões e quadras populares para apresentar à turma;

- selecionando poemas com ação, sentimentos fortes, máquinas ou animais para imitar e dramatizar;

- prestando atenção aos sons que nos rodeiam;

- lendo letras de músicas como se fossem poemas.

John S. O'Connor (2004) apresenta em *Wordplaygrounds* uma série de abordagens para a leitura, a escrita e a performance da poesia em sala de aula, recorrendo às experiências dos próprios alunos para os aproximar da poesia e desmistificar o respetivo processo. Se, como defende o autor (O'Connor, 2004, p. 8), a poesia dá aos leitores uma voz para se exprimirem, a dramatização dos textos surge como naturalmente ligada à música, à arte e à dança. Importantes são, pois, as palavras de O'Connor (2004, p. 1):

[...] poetry is not a past-tense activity. Poetry is around us all the time [...] in what we see, hear, taste, touch, and smell; it's on the radio in song lyrics and raps; it's on the playground in jump rope chants and basketball trash talk; it's in every day conversations, in the things that go unsaid and in the things that we don't yet have the words to say.

Neste contexto, o docente deve saber escutar as crianças, permitir que tomem a iniciativa e, também, guiá-las de forma produtiva, encorajá-las a expressarem-se através de várias linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatros e dramatizações, colagens e/ou música, levando-as a atingir um nível e panóplia de atividades surpreendente de habilidades simbólicas e de criatividade. O docente, enquanto treinador (O'Connor, 2004, p. 6), deve ajudar a turma a escolher as melhores estratégias para as diversas atividades de forma a atingir os seus objetivos. Por outro lado, o treinador tem também de encorajar os seus alunos a aceitarem os riscos, desafiando-os para novas utilizações da linguagem.

Sekeres e Gregg (2007, p. 471) referem três tipos de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula entre imagens e poesia:

- 1) Imagens realistas e explícitas, pela forma como os alunos percebem que os poetas escrevem, muitas vezes, para criar imagens autênticas na imaginação dos leitores;
- 2) Imagens explícitas e abstratas, presentes em determinados poemas que pretendem criar uma imagem mental, relacionando as palavras 'estranhas' do poema com objetos do quotidiano dos alunos.
- 3) Imagens inferidas, quando os poemas não dão as informações necessárias para a elaboração da imagem. São poemas que obrigam o leitor a fazer inferências, tendo em atenção a significação múltipla característica da poesia.

Abordaremos a relação da poesia com a imagem mais à frente neste capítulo, mas, a título de exemplo, recorreremos por agora a um poema de Nuno Higinio (2001, p. 50) e à respetiva ilustração, que apresenta uma transposição cinestésica para a pintura do poema verso a verso:

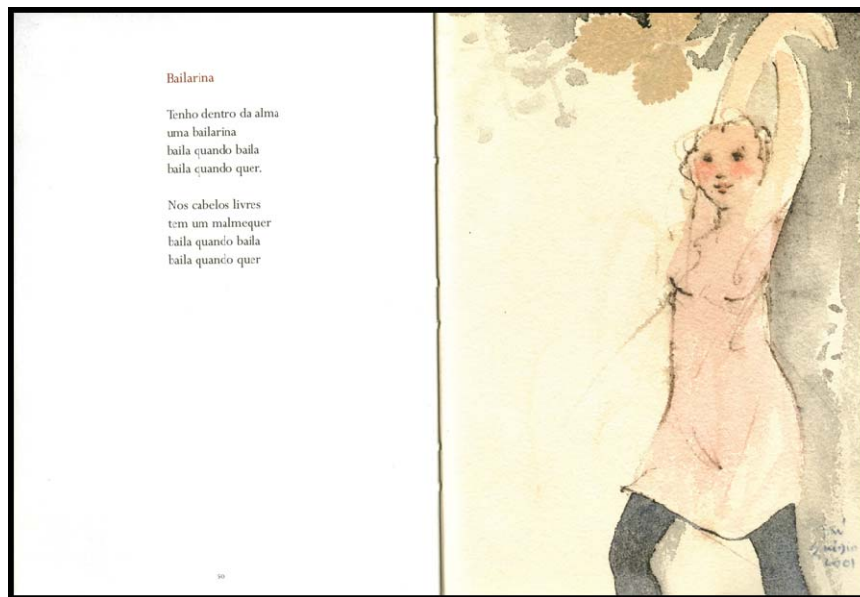


Figura 14 Poema «Bailarina», de Nuno Higino, e ilustração de José Emídio.

A figura que o ilustrador José Emídio cria é de uma bailarina com alma, que tem dentro tudo o que o poema pode sugerir, e que está numa posição da qual tanto pode partir para bailar, para o movimento, se quiser, ou na qual pode permanecer à espera da vontade de bailar: «Tenho dentro da alma // uma bailarina // baila quando baila // baila quando quer». A sua posição pode ainda ser a de uma posição de chegada depois de ter bailado. A sua expressão facial e corporal traduz uma intensa satisfação de poder bailar quando quiser: «Nos cabelos livres // tem um malmequer // baila quando baila // baila quando quer». Repare-se que a ilustração recusa ser literal, por exemplo nos cabelos presos da bailarina desenhada quando no poema tem os cabelos livres, absorvendo desta forma a polissemia dos versos e o que está nas suas entrelinhas.

Inegável é também a relação da poesia com o nosso acervo musical e cultural, nomeadamente com o que começou por constituir as canções infantis (cf. Costa, 1992, p. 142). O destaque de algumas composições, pela pertinência dos temas e a aplicação de alguns dos seus aspetos didaticamente enriquecedores, fazem com que os poemas musicados constituam uma boa entrada das crianças na poesia.

A dada altura na história literária a poesia retoma a sua associação à música, embora com contornos e objetivos diferentes daqueles previstos em noutras épocas literárias, como foi o caso da relação poesia/música no período medieval ou no barroco. Referimos já num outro estudo (Melo, 2003) que, na Modernidade, a associação da

poesia à música foi reclamada pelos simbolistas franceses. Enquanto forma de acionar a *sugestão*, este entendimento acabou por transformar a relação dos poetas com a própria linguagem⁶⁷. Tal como a música, a poesia deveria, no entender de Mallarmé (1945), ser composta por sons puros que inevitavelmente eclipsariam toda e qualquer referência direta. Através da musicalidade dos versos, as palavras ganharam a partir do Simbolismo um poder que transcendeu o seu significado direto, ficando dependentes de um ritmo metamorfoseador de sons que se evocam e se reclamam mutuamente (Melo, 2003).

Por conseguinte, a harmonia, a melodia, o ritmo, as repetições e as metáforas fonéticas são efeitos procurados até hoje por muitos poetas. E as crianças são naturalmente atraídas pelas sonoridades das palavras. A sua forma sonora e visual cria significados inéditos muitas vezes sem referente no mundo real e imediato. No entanto, muito habituada ao poder fantástico do som e do ritmo, a criança descobre facilmente o seu sentido no mundo do imaginário.

José Jorge Letria (2003a, s.p.), sensível ao efeito musical que as palavras poéticas proporcionam, descreve esta característica nos seus versos:

*[A casa da poesia]
É uma casa de sons,
que por vezes parecem música,
embora sejam apenas palavras,
palavras simples e graves,
agudas e tristes,
cantantes e belas,
palavras que são a pedra e a cal
dessa casa onde todos podem morar.*

Através de fatores fonéticos, como a repetição, a oposição ou a duração de vogais e consoantes, o ritmo percebe-se no verso e ajuda à memorização. Por sua vez, «memorization is inherent in song» (Perry, 1997, p. 79). E, na verdade, o ritmo, a rima, a repetição, a aliteração e a métrica são elementos musicais que também estão presentes na poesia. Por conseguinte, num capítulo de *Poetry across the curriculum*

⁶⁷ O primeiro verso de «Art Poétique» (1874), de Paul Verlaine (1954, p. 206), «De la musique avant toute chose», acabou por se tornar um dos motes da poesia simbolista. É que na música, segundo Baudelaire (1968, p. 512), «há sempre uma lacuna a ser completada pela imaginação do ouvinte». René Ghil, em *Traité du verbe* (1887), que «as atitudes, os gestos, as sensações e os pensamentos podem reduzir-se ao ritmo», uma vez que «os sons são vistos», referindo-se à «música das palavras, evocadoras de Imagens-coloridas» (idem, pp. 46; 47 e 39, respetivamente).

(1997), dedicado à Música, Aaren Yeatts Perry refere que a música «is what happens when someone is reading a poem aloud and someone else is listening to it» (idem, p. 78).

Com o trabalho e o cruzamento entre a poesia e a música na sala de aula, pretende-se ativar os sentidos das crianças para a vida. Para o efeito, Teresa Guedes (1995, p. 74) promoveu uma série de jogos de sons com as suas turmas, despertando sensações sobre cores, cheiros, barulhos, formas, etc., a partir de excertos musicais, desde o ritmo clássico ao jazz, ou propondo em simultâneo a leitura em coro de um poema sobre a chuva e a imitação da chuva a cair.

Mas, neste espaço, pretendemos abordar sobretudo os poemas musicados, que constituem uma estratégia enriquecedora na motivação para a abordagem da poesia em sala de aula. Destacamos então cinco trabalhos recentes para crianças e jovens, diferentes na sua essência: *Canta o galo gordo – Poemas e canções para todo o ano*, de Inês Pupo e Gonçalo Pratas (2008); *O segredo maior – Canções a rimar*, de João Lóio (2006); *Contarolando*, de João Filipe (2009); *O Canto dos Bichos*, de Luísa Ducla Soares (2008b); e *O meu primeiro Chopin*, de Rosa Salvado Mesquita (2009).

O livro/CD *Canta o Galo Gordo*, de Inês Pupo e Gonçalo Pratas (2008), pretende, no entender dos autores, acentuar as relações que existem entre os sons das palavras e, por conseguinte, a forma como a música surge naturalmente dentro dos poemas, aproximando quem a ouve e quem a canta. Este trabalho surge recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, para o 1.º ano do 1.º Ciclo, sendo talvez o projeto mais conhecido do grande público.

Poemas musicados como «As cores» (Pupo & Pratas, pp. 10-11), «Os meses» (idem, pp. 12-13) ou «Os bichos» (idem, pp. 16-17) vão ao encontro das preferências dos mais novos, ensinando ao mesmo tempo que divertem. Pode-se aproveitar a composição «Tantos nomes!», com os alunos do 2.º ou do 3.º ano, para, a partir do modelo das estrofes de dois versos, elaborarem estruturas rimáticas idênticas. Dísticos como «A Joana não se engana, // Sabe os dias da semana.», «O Duarte gosta de arte, // Mas ainda prefere tarte!» ou «O Miguel e a Isabel // Têm olhos cor de mel», acompanhados pela música, incentivam não só a leitura de poesia como a escrita de textos aproximados dos poéticos.

Este tipo de trabalhos conduz as crianças à descoberta de elementos poéticos como a sonoridade, a rima, o ritmo ou a métrica de uma forma lúdica, retratando temáticas que fazem parte do seu universo infantil.

O Bando dos Gambozinos deu voz aos poemas de Luísa Ducla Soares (2008b), em *O Canto dos Bichos*, um livro/CD destinado a crianças do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo. Já com tradição em antologias poéticas musicadas, como testemunha *A casa do silêncio – Bando dos Gambozinos. 25 anos “tantas maneiras de ver e viver”*, de 2000, Susana Ralha compôs as músicas para 32 poemas que colocam em destaque animais variados e a quinta do tio Zé.

Os divertidos jogos de sonoridades («Pica, pica, // Pica-pau, Bico em pica, // pica o pau», em «Pica-Pau», Soares, 2008, p. 10) e de palavras («O elefante é feliz // Por ter um grande nariz.», em «O nariz do elefante», idem, pp. 8-9) recuperam as rimas infantis com o recurso às onomatopeias («Vi um carneirinho // Mesmo aqui ao pé. // Disse-lhe bom dia. Respondeu mé, mé!», em «O carneirinho Memé», idem, pp. 6-7), às repetições e ao humor («A cobra para estar na moda // Comprou botas de camurça. // Como ela não tem pés // Fez uma figura de urso.», em «A cobra», idem, pp. 12-13).

Os poemas de Luísa Ducla Soares (2008b) são sustentados pela exploração sábia e experiente de efeitos sonoros e rítmicos que conduzem a uma leitura da poesia como jogo (Silva, Ramos & Gomes, 2009, p. 116). As suas composições, muito próximas da música, encontram-se entre as preferidas das crianças. Com o CD, o professor pode propor atividades de leitura diferentes, promovendo e treinando com o seu grupo de alunos, por exemplo, a memorização. Pode também ser feito um trabalho interdisciplinar na área da expressão visuo-plástica, solicitando-se aos alunos que, a partir da música que estão a ouvir, façam a ilustração da canção.

O segredo maior – canções a brincar, de João Lóio (2006), igualmente em CD/livro, destina-se a um público sem idade e o seu conceito é, a nosso ver, mais maduro e aprimorado do que o dos exemplos anteriores. As 17 faixas percorrem os segredos dos afetos, da vida, do amor, da amizade, da memória e das cumplicidades com os animais, tendo sido compostas na sua maioria por João Lóio. Este projeto conta com a participação de José Mário Branco e João Paulo Seara Cardoso, entre outros músicos e compositores, e, no Prefácio, com as palavras de Regina Castro (2006, p. 7), que sublinha o carácter original das composições:

Estas canções foram vividas por muitas pessoas: actores, músicos, encenadores, para espectáculos de teatro e televisão. Também em muitas escolas de crianças grandes e pequenas já foram e são usadas nas áreas das expressões musical e teatral. Pela prática, sentimos ser este trabalho um óptimo recurso pedagógico e expressivo, destinado às crianças, aos pais, professores e educadores e a todos aqueles que sintam o desejo de desvendar este segredo [...] para que seja cada vez Maior.

Seleccionámos para a sugestão de um trabalho em sala de aula «O mundo só vai prestar» (Lóio, 2006, p. 64), com letra popular brasileira e música de João Lóio, que encerra este livro/CD de segredos:

*O mundo só vai prestar
para nele se viver (aiô)
o mundo só vai prestar
para nele se viver (aiô)
no dia em que a gente vir
um gato maltês casar (aiô)
no dia em que a gente ver
um gato maltês casar (aiô)*

*com uma alegre andorinha
uma alegre andorinha (ô)
com uma alegre andorinha
uma alegre andorinha (ô)
saindo os dois a voar
o noivo e a sua noivinha (ô)
saindo os dois a voar
Dom Gato e Dona Andorinha (ô).*

Estes versos, pertencentes à literatura oral brasileira, encontram-se na história de amor entre o *Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado (2010). Este poema musicado sublima pois o amor, à partida impossível, entre um gato e uma ave, inimigos por natureza. Pertinentes são pois agora as palavras de Perry (1997, p. 79) quando sublinha que «poetry is story leaning toward music. Poetry is what brings good stories to life, and it is what is inside a good song».

Com características fabulísticas, a obra de Jorge Amado foi já objeto de inúmeras peças de teatro e dança, bem como projetos em multimédia, vídeo e pintura. O *segredo maior*, velado pela beleza musical de Lóio, encontra-se sintetizado nos versos populares «este mundo só vai prestar // para nele se viver» quando os preconceitos, quer

sejam sociais, económicos ou culturais, forem anulados pelo amor e pela amizade, ou seja, «no dia em que a gente ver // um gato maltês casar // com uma alegre andorinha».

Este poema musicado permite uma abordagem interdisciplinar, já que, além de ser uma área da sua preferência, a música proporciona às crianças o desenvolvimento das suas sensibilidades artísticas, da capacidade imaginativa e do potencial criativo. Como lembra Georges Jean (1995, p. 19), «o que as crianças procuram e encontram em primeiro lugar na poesia é um ritmo, um ritmo de linguagem que desencadeia [...] uma ritmicidade ligada ao corpo». Cruzando as várias artes, literatura, teatro, dança e música, e usufruindo dos diversos materiais disponíveis no sítio do *youtube*, o professor poderá desenvolver em qualquer nível de ensino um trabalho que agradará ao público infantil ou juvenil, enriquecendo a sua sensibilidade estética e fomentando a reflexão em torno de questões socioculturais.

Um outro CD/livro por nós selecionado foi *O meu primeiro Chopin*, de Rosa Salvado Mesquita (2009), que surge no seguimento de *O meu primeiro Mozart* (Mesquita, 2006). Este livro apresenta-se em prosa poética, dita no CD por António Cartaxo, entre excertos da obra de Chopin, numa interpretação de António Milicém.

O texto de Rosa Salvado Mesquita conta quem foi o compositor, que, ainda em pequeno, «transforma[va] as histórias que ouv[ia] em música» (Mesquita, 2009, p. 10). Este poderia ser o mote para o trabalho com uma turma de 2.º Ciclo, fazendo-se a interdisciplinaridade com expressão musical. As palavras proporcionam um contacto com a literatura ao mesmo tempo que os alunos desenvolvem a sua cultura musical. O professor pode alternar leitura do texto com audição do CD, ou as duas atividades em simultâneo, percorrendo a vida e a obra de um dos compositores mais famosos de todos os tempos. Num segundo momento, enquanto ouvem as peças de Chopin, os alunos são encorajados a escrever um poema conduzidos pelos sons do piano e escolhem sobre o que querem escrever.

Perry (1997, p. 81) sugere que o professor, numa primeira vez com este tipo de atividade, auxilie os alunos, estimulando a descrição da música que estão a ouvir como se de um quadro se tratasse. O professor pode ainda fazer perguntas que ajudem a construir o cenário do poema (Onde é que o compositor estará a tocar esta peça?, Como descrever a paisagem?, Que sentimentos transmite?, O que sentimos ao ouvir esta peça?, etc.).

O projeto que a seguir apresentamos intitula-se *Contarolando* (Filipe, 2009), e inclui onze peças musicais, apresentadas em CD, com ilustrações reproduzidas em forma de postal. Os poemas foram escritos por João Filipe a partir de pinturas de Paula da Costa, Manuel António, José Mário, Ricardo Gonçalves e Sameiro Sequeira, com exceção do poema de Papiniano Carlos («A menina gotinha de água»), ilustrado por Manuel António.

Destacamos o ritmo alegre e divertido de «Carnaval dos pequeninos», consentâneo com a ilustração de Aluapólen, repleta de cores vivas nas máscaras e nas pinturas faciais, expondo figuras cómicas e personagens do imaginário infantil. O refrão desta composição musical, pela aliteração dos sons nasais, pela repetição de algumas palavras nos diferentes versos, pela rima e ritmo melódicos, é de fácil memorização, permitindo que as crianças o cantem sem dificuldade: «No Carnaval vou encontrar-me em toda a gente // No Carnaval vais encontrar-me em todos nós // No Carnaval vou encontrar-me em toda a gente // Para que possas lembrar a minha voz.»

«A história de S. Nicolau» (Filipe, 2009) constitui uma alternativa às músicas de Natal, que ano após ano se repetem nas nossas escolas. Veja-se agora o poema musicado, de João Filipe (2009), que constitui umas das melhores composições deste projeto:

A história de S. Nicolau
*Quando nasce uma estrelinha
lá vai, com o seu trenó,
entregar uma prendinha,
p'ra que ela não fique só.*

*E ao entrar em sua casa,
larga as renas um instante.
Ora desce a chaminé,
ora voa de rompante...*

*Porque gosta de dar, sem receber,
às estrelas que sofrem sem se ver.
É a história de S. Nicolau.*

*Vê um mundo de esperança
para a estrela, na caminha,
e tudo que é da sua herança
vai p'ra meia ou p'ra botinha.*

*Com a estrela de Natal,
Que ilumina todos nós,
vai de quintal em quintal...
Oh oh oh... a sua voz!*

A letra desta composição cativa pela mensagem que transmite, sustentada num ritmo musical belíssimo e na voz de Sameiro Sequeira, que, aliás, é a autora do quadro que também reproduzimos:



Figura 15 Ilustração de «A história de S. Nicolau», de *Contarolando*.

Não foi pois por acaso que o poeta e romancista Valter Hugo Mãe (em Filipe, 2009, s.p.) apadrinhou este projeto e escreveu neste CD:

Poucas vezes se fez música para as crianças com a qualidade deste *Contarolando*. Existe neste disco um respeito admirável pela herança de uma tonalidade tradicional, que casa perfeitamente com a ideia de oralidade [...] É este um disco excelente para uma boa educação musical, conseguida pelo cuidado colocado em cada coisa: música e letra, entre o divertido e o didático.

Nem todas as músicas do CD *Contarolando* têm letras, pelo que se tornaria um trabalho interessante propor aos próprios alunos a elaboração de poemas para essas composições. Uma das músicas intitula-se «Planeta dos encantos» e a respetiva pintura de Sameiro Sequeira pode auxiliar na produção textual. Em tons de rosa e vermelho, a ilustração capta o nosso olhar através de pormenores que se confundem, como as árvores, o gato ou os peixes, através das casas assentes em plataformas suspensas ou de uma escada branca que sobressai na composição. A observação do espaço a partir das

ilustrações pode constituir um exercício conjunto, entre professor e alunos, para treinar a análise do pormenor e a atenção sobre os detalhes, como só o poeta consegue captar.

Uma outra atividade que segundo Perry (1997, pp. 84-85) traz grandes benefícios em sala de aula é «The words noises say». Ao tentarem perceber criativamente que palavras os sons que nos rodeiam emitem, os alunos podem cruzar a audição com os outros sentidos e estabelecer surpreendentes correspondências na escrita poética.

Glenna Sloan (1991) recorda que a poesia primitiva e ancestral está ligada ao movimento, aos ritmos corporais dos cantos e da dança. Do mesmo modo, a criança delicia-se com o ritmo das palavras de que gosta e facilmente percebe como relacionar a linguagem com o movimento. Ao declamar, e até mesmo ao ler um texto poético, a criança experiencia a interiorização das palavras no próprio corpo, uma vez que é conduzida pela força do ritmo respiratório ligado a essa leitura. Desta forma, aprende a respirar, a travar, a pausar, a avançar, a suster: «quando uma criança lê poesia, é obrigada a controlar a respiração, quer a leia em voz alta quer [...] interiorize a sua leitura» (Jean, 1995, p. 42).

Num dos seus mais interessantes capítulos de *Na escola da poesia*, «A linguagem dos sentidos», Jean (1995) recorda a importância dos textos de Novalis e de Paul Zumthor relativamente à dinâmica da voz do corpo enquanto linguagem poética. No seu entender (Jean, idem, p. 39), a «escrita do poeta [...] é um dizer, ainda que inconsciente, [...] da voz do corpo».

A poesia constitui, assim, segundo Jean (1995, p. 43), uma terapia respiratória, logo essencial na aprendizagem da leitura⁶⁸. Além disso, em qualquer representação dramática, as qualidades vocais e físicas ajudam a transmitir o significado. Há poemas que requerem uma voz calma, há textos que reclamam uma voz poderosa, há ainda aqueles versos que transmitem fúria, ódio ou frustração, ou outros que parecem refletir ação ou emoção.

Em «Ensinar a poesia», Teresa Guedes (1995, p. 56 e seg.) apresenta alguns jogos corporais de desbloqueio, como o do espelho, do objeto mágico, do presente personalizado ou da estátua, acionando nos alunos a expressão corporal tendo em vista a sua relação com o imaginário e com a criatividade. A descoberta das dimensões da

⁶⁸ Para aprofundar esta questão, cf. Georges Jean, 1995, pp. 169-185.

sensibilidade e da imaginação pode ser feita através do jogo, como sugere Guedes (ibidem), já que esta atividade é no seu entender impulsionadora do processo criativo.

Aaren Yeatts Perry (1997, p. 82) sugere por exemplo que os alunos utilizem alguns membros do corpo para substituir os instrumentos musicais no acompanhamento da leitura da poesia. Por exemplo, bater palmas, bater com os pés, dar estalidos com os dedos, entre outros movimentos que façam ruído, podem ajudar a estabelecer o ritmo de uma determinada composição e, desta forma lúdica, despertar o gosto pela música e pela poesia em interação.

López Valero (1992, p. 79) defende então que o professor deve adotar desde o início uma metodologia que proporcione a expressão e a vivência de emoções e de diferentes sentimentos através da diversão, do humor, do desenvolvimento da expressão oral e corporal, da dicção e do gesto, da iniciação ao ritmo e à musicalidade, à sensibilidade musical e rítmica.

Neste sentido, Barbara Chatton (1993) apresenta, por exemplo, o recurso a uma atividade extremamente motivadora, que, no contexto de sala de aula, enriquece o desenvolvimento da expressão pessoal e corporal. Segundo a autora norte-americana (Chatton, 1993, p. 168), a pantomímica, ou pantomima, é uma forma de representar dramaticamente um poema usando a linguagem do corpo. Esta modalidade cénica prevê a passagem para a plateia de ações e mensagens pelos gestos. Enquanto um aluno lê o poema, um colega ou vários em simultâneo representam com gestos as emoções e as ações narradas.

Obviamente que nem todos os poemas estão adequados a este tipo de atividade. Desta forma, sugerimos para o 2.º Ciclo o texto «Romance de uma menina chamada Kative», de Fernando Miguel Bernardes (em Gomes, 2001, pp. 56-57). Este poema de dez estrofes conta o sonho de uma menina com contornos muito próximos do clássico da Cinderela. Enquanto um aluno lê o poema expressivamente, uma colega interpreta a Kative e um colega o príncipe, transportando para a mímica a envolvente onírica das palavras ouvidas.

Com a pantomímica, as crianças iniciam-se na linguagem universal, através do gesto, e, para que consigam transmitir para a plateia o conteúdo de um determinado poema, são naturalmente cativadas pelo texto, que também servirá de treino para a tão desejável concentração na leitura. As palavras passam a gestos, e os gestos mostram

emoções, dando lugar a que, subtilmente, como defendia Jean (1995, p. 39), as ressonâncias do poema ecoem em todo o corpo.

O'Connor (2004, p. 8) sublinha que a dramatização da poesia oferece aos alunos a possibilidade de celebrar a linguagem através de variadíssimos meios e vozes. As múltiplas leituras ajudam a reinventar a linguagem do poema, tendo em vista diferentes intenções de comunicação. Dramatizar poemas pode constituir um desafio interessante em sala de aula, já que obriga a enunciar cuidadosamente as palavras com a devida entoação, a respeitar as pausas para transmitir o que o poema pretende e a optar por uma postura correta e expressiva.

Sugerimos agora um poema de Jaime Cortesão (1884-1960), «Casamento da franga»⁶⁹, que, embora mais antigo do que os outros textos citados neste estudo, permite, pelas suas características, responder às preferências dos mais novos. É que, as crianças, além de apreciarem o ritmo, a rima e as repetições, gostam de histórias, ainda que sejam curtos episódios, pelo que fica aqui registado o conselho de Bagert (1992, p. 16): «to help a young performer capture the audience, use poems that tell stories».

O poema de Cortesão retrata a forma cómica como o Galo e a Galinha procuram noivo para a sua filha. Ao longo do poema vão aparecendo várias personagens, desde o Gato, que é o candidato a noivo, a Cabra como madrinha, o Rato como padrinho, o Escaravelho como padre, entre outros animais, acabando, no final, o Gato por comer o Rato: «Com tal desatino, // Veio o noivo // Engoliu o padrinho». O episódio é contado em oito estrofes, através de diálogos e de uma linguagem despretensiosa e acessível. As rimas são simples, os versos seguem uma estrutura idêntica em cada estância e a pontuação é bastante rica. Logo, este texto constitui um bom modelo para promover a dramatização de poemas em turmas de 1.º ou 2.º anos do 1.º Ciclo.

O carácter narrativo do poema «Avionar», de Teresa Guedes (em Gomes, 2000, p. 46), juntamente com a forma dialogada, permite um trabalho dramático a desenvolver com os alunos, por exemplo, de uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do EB. Leia-se o poema:

⁶⁹ Este poema foi publicado em *Tesouros Poéticos da Literatura Portuguesa para a Infância*, em 1987, juntamente com poemas de muitos outros autores, seleccionados por Adolfo Simões Müller e organizados por David Mourão-Ferreira.

Avionar

*«Não esteja na Lua
desça à Terra.»
E o menino a replicar:
«Não me chega esta Terra.»
«Seja realista, terra a terra.»
«Mas eu sou do tipo ar, ar.»
E os olhos do menino
já eram balões quando a professora
lhe ordenou que saísse.
Despediu-se da colega e disse:
«Conto estrelas em ti.»
Ao sair, deixou na mesa da professora
o mais bonito avião de papel
que se possa imaginar.
Era uma prenda desesperada
e um menino triste
por não a poder contagiar.
Na sala, um silêncio ficou suspenso
por palavras que também quiseram
voar.*

Este texto fornece, inclusivamente, as coordenadas para o cenário, pelo que a tarefa da sua encenação fica facilitada. A distribuição das personagens será feita pelos alunos, incluindo a voz-off. Mas antes, é imprescindível que o professor faça uma reflexão com os alunos sobre o conteúdo do poema e a relação entre o real e o imaginário. A expressividade necessária à representação será tanto melhor, quanto mais envolvidos estiverem todos com a mensagem inerente a este texto. Para tal, há que explorar alguns dos seus ingredientes poéticos: as expressões metafóricas «Eu sou mais do tipo ar, ar» e «Os olhos do menino já eram balões»; o valor da metonímia em «Conto estrelas em ti», que aliás dá título à antologia onde este texto está publicado; a força da personificação «[...] palavras que também quiseram // voar»; as imagens produzidas pelo próprio carácter narrativo da composição, que permitem a visualização de toda a sequência descrita; a simbologia do «avião de papel»; a *mot-valise* em «avionar» (avião + voar).

Este poema episódico-narrativo (cf. Gómez Martín, 1993, p. 103) deve ainda ser explorado como uma sequência do quotidiano da criança em sala de aula. A partir da sua leitura e interpretação, os alunos podem ser convidados a redigir outros argumentos sob a forma poética, tendo como finalidade a dramatização.

Sendo a poesia «a performance art» (Bagert, 1992, p. 53), deverá o docente aproveitá-la para treinar outras competências que não só as linguísticas, como a expressão facial, o movimento corporal e a voz, utilizando para o efeito textos que se adequem a este tipo de trabalho. Convém, pois, sublinhar, como Bagert (1992, p. 21), que o primeiro contacto da criança com a poesia em contexto de sala de aula poderá ser decisivo para determinar a forma como irá responder às propostas do docente. Assim, aconselha Bagert (ibidem) que o professor opte inicialmente por poemas que narrem histórias, com personagens que expressem os seus sentimentos através de palavras sonoras, que deem prazer na sua articulação e reprodução.

No mesmo grupo de textos para dramatização, podemos incluir, de Álvaro Magalhães (2005, pp. 26-27), o poema «O guarda-redes míope», que retrata o episódio de um menino com baixa visão que se vê pressionado a ficar como guarda-redes num campeonato escolar. Na verdade, o futebol não constituía uma área da sua preferência, ao que acrescia ainda o facto de não conseguir acompanhar o jogo nem ver a bola. No poema-monólogo, o menino defende que «é preciso ter uma alma», pelo que, na sua função de guarda-redes, «Encostado ao poste direito // mãos cruzadas sobre o peito», fechava os olhos e viajava por um «segredo maior». Num desses momentos oníricos, a bola entrou na sua baliza, deixando os outros jogadores bastante irritados. No entanto, preocupado sempre com causas maiores, o menino revela: «Aquilo era o fim, // isso eu percebi. // Mas de quê?», e sem mágoa, «Disfarçado de rapaz míope e infeliz», ficou a aguardar ordens «do espaço sideral» para cumprir uma verdadeira «missão».

Ora, este poema auto-biográfico⁷⁰ constitui um bom exemplo de texto para ser dramatizado numa turma do 1.º Ciclo. Enquanto dois alunos fazem a voz-off, procedendo à sua leitura expressiva, um outro aluno representa o guarda-redes míope e os colegas os jogadores. Dois ou três alunos ficariam responsáveis pelo cenário. Esta dramatização pode ainda ser filmada⁷¹ e depois aproveitada para a interpretação do próprio texto. Eis algumas perguntas que podem ser utilizadas para estimular o pensamento após a leitura/representação: Por que será que a personagem principal

⁷⁰ Álvaro Magalhães (2003a), numa entrevista ao *Jornal da Escola Miguel Torga*, afirma ter sido guarda-redes na equipa dos Juvenis do Porto, tendo sido afastado dos jogos precisamente porque era míope e não via a bola, nem mesmo quando vinha na direção da sua baliza.

⁷¹ No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica II, no Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, no Instituto Superior de Ciências Educativas, de Felgueiras, um grupo de alunas estagiárias foi convidada a pôr esta ideia em prática com uma turma de 4.º ano do 1.º Ciclo. Esse trabalho foi apresentado no Projeto Emergente (ISCE), em junho de 2010.

refere no final que se imagina o guarda-redes da escola?; O que sugerias se estivesses no seu lugar?; Este texto recorda-te algum episódio da tua vida?; Mudarias o título? Porquê?; Como é que o poema te ajuda a visualizar o cenário desta história?

Entre outras modalidades, as leituras e as recitações em coro constituem, segundo Barbara Chatton (1993, p. 170), formas eficazes de dramatizar criativamente na sala de aula, exigindo dos alunos concentração, cumplicidade e harmonia para que, em uníssono, consigam transmitir o mais naturalmente possível o conteúdo de um poema. Mais tarde, os alunos estarão preparados para a recitação em grupo ou para a declamação individual. Se houver comprometimento com o texto, a tarefa da memorização fica obviamente mais facilitada.

Também se podem promover jogos de expressão dramática em coro a partir de trava-línguas, como por exemplo a partir da composição de Alexandre Honrado (2002, p. 52), que se segue:

Sem gaguejar

*Grita o grilo ou grita a gralha?
Grasna a pata ou pato ralha?
Gorjeia o canário se calha.
Garça tem cesto de palha.
Grade prende. A telha talha?
Grafonola e um grão, gorro de malha
Gorro? Gosto – que me agasalha.
Goraz com um olhar que esbugalha.
Guerra com voz de metralha.
Girafa choca com a galha!
Grande ramo, vê se esgalha.
Galhofa no jogo não falha.
Galinha poedeira que põe, trabalha.
Golpe de sorte, golpe de vento, galope e tralha!
Galochas no chão do esgoto que encalha.*

Grande confusão só atrapalha!

Este poema põe em oposição os sons [g] e [ʒ], confundindo ainda mais a leitura com a presença dos sons [z] ou [ʃ]. As palavras amontoam-se no verso, sob a liderança do ritmo, e a rima de final de verso [aλa], em «gralha», «agasalha», «metralha», «malha», «encalha», entre muitas outras palavras, contribui para o aumento das dificuldades de articulação e dicção do texto.

Do livro de António Mota *Se tu visses o que eu vi* (2005), poder-se-ia escolher o texto «Chove chuva» (idem, p. 20) para a realização de atividades de colocação da voz, respiração e articulação, dicção, postura e desinibição corporal.

*Chove chuva
chuva chove.*

*Chove chuva
chove cá.*

Já choveu

uma chuvada

numa chávena de chá.

*Chove chuva
chuva chove.*

*Chove chuva
chove cá.*

Já estou farto de chuva.

Quero tomar um chá.

Numa chávena de chá

numa chávena chinesa

chove chuva

chuva chove

no chá da dona Teresa.

A aliteração, do som [ʃ] dá ritmo ao texto ao mesmo tempo que cria entraves à leitura em voz alta. Na primeira e última estrofe, repare-se como a introdução de um novo som, o [ka], embora com a mesma grafia, confunde a leitura ao mesmo tempo que proporciona a rima com a palavra «chá». Na segunda estrofe, «da dona Teresa», que surge para rimar com «chinesa», cria igualmente um obstáculo na leitura, atrapalhando o ritmo que se imprime à composição logo desde o primeiro verso.

Se, como avança Sloan (1991, p. 95), «Good writing is based on good speech», a declamação, a audição e a repetição de textos poéticos, em sala de aula, constituem as mais adequadas estratégias para que cada um desenvolva a convicção e a individualidade necessárias à expressão oral, através da expressão facial, da inflexão da voz, do movimento corporal e *timing* corretos. Sloan (1991, p. 102) sugere então que, «as often as possible, the oral experience with poetry ought to be accompanied with a physical response. Children should repeat lines and verses that have natural appeal, perhaps joining in on the refrain as they listen to a verse».

Existem inúmeras atividades para a leitura de poesia em voz alta (cf. Bagert, 1992; Chatton, 1993; Cullinan et al., 1995; Perry, 1997) e, uma vez mais, torna-se importante selecionar os textos de acordo com a turma e com o que se pretende desenvolver ou trabalhar. Apresentamos algumas dessas atividades com a respetiva sugestão de poemas, que estão adequadas tanto no âmbito do 1.º como do 2.º Ciclo. Por

uma questão de economia de espaço, não nos é possível transcrever os poemas como seria desejável nesta exposição.

Poemas monólogos	«O que uma criança sofre» de Luísa Ducla Soares (1999, p. 12) «Estou diferente estou diferente», de José Fanha (2001, pp. 25-26)	O desabafo de uma criança, num tom humorístico, que se queixa de o pai não a compreender, já que os seus disparates são resultado de boas intenções. Entre as várias estrofes, há uma que se repete, servindo de refrão. Esta pode ser recitada pela turma em coro. Retrata a entrada na pré-adolescência e a descrição, pela voz de uma jovem, das alterações físicas e emocionais próprias desta fase. Sugere-se uma declamação dramatizada.
Poemas diálogos	«Mãe», de Nuno Higinio (2001, p. 46)	O diálogo entre a mãe e o seu filho, que retrata o amor incondicional entre ambos, pode ser lido ou recitado a duas vozes.
Poemas narrativos com diálogos	«Era uma vez... um ecoponto», de Regina Gouveia (2006, pp. 50-59)	Este poema constitui um bom exemplo para uma atividade coletiva, já que, além do narrador, tem o diálogo entre o Ecoponto e uma Gaivota sobre a falta de cuidado com o ambiente. Como as falas são longas, sugere-se a leitura em voz alta com os mais novos e a recitação com os alunos do 2.º Círculo.
Poemas a duas vozes (cf. Cullinan et al., 1995, p. 111)	«As portas», de Álvaro Magalhães (2005, pp. 36-39).	Numa reflexão sobre a utilidade das portas, em que a própria porta surge personificada, pode fazer-se uma leitura a duas vozes, havendo lugar para a leitura em simultâneo e, em alguns versos, individual.
Poemas com refrões	«Cão geriátrico», de Ana Saldanha (em Gomes, 2001, pp. 29-30)	Neste poema, descobrimos a voz de um cão que valoriza o seu dia a dia e as vantagens da sua idade já avançada. O refrão «Desta fartura me temo: // não sei bem a que a devo», que surge no original em <i>itálico</i> , pode ser lido ou recitado por todos os alunos da turma, em uníssono. Um aluno fará a leitura dos restantes versos individualmente.

Poemas com ecos (cf. Chatton, 1993, p. 171)	«Gaiivota», de Matilde Rosa Araújo (em Fanha, 2004, p. 26)	Poemas há, como este de Matilde Rosa Araújo, em que um só verso funciona como refrão. «Quem há-de saber, quem há-de?» é recorrente entre os cinco tercetos e pode funcionar como eco a realizar em coro por todos os elementos da turma.
Poemas a três vozes (cf. Chatton, 1993, p. 172)	«Cecília e os cavalinhos de Deli», de José Jorge Letria (em Fanha, 2004, p. 46)	Para poemas com três repetições, três vozes ou três pontos de vista. Neste caso, as três estrofes podem corresponder à recitação de três alunos diferentes e fazer jus à homenagem de Jorge Letria à poesia de Cecília Meireles.
Poemas com clímax (cf. Chatton, 1993, p. 173)	«O gato de louça», de Álvaro Magalhães (2005, p. 44)	Este poema retrata com exemplar pormenor a vida de um gato de louça até ao dia em que se partiu: «Coitado do gato de louça, // que não morreu nem se foi embora. // Não há quem o lembre. // Quem é que o chora?». Esta última estrofe, que pode ser entendida como o clímax do episódio contado, pode ser lida em coro.
Trava-línguas e lengalengas	«Carapuça», de M ^a Alberta Menéres (2008, p. 42)	Neste poema, muito próximo da estrutura dos trava-línguas, logo sem aparente sentido, as palavras são convocadas no verso pela sua força fonética, que deve ser convenientemente realçada na leitura em voz alta ou na recitação.
Poemas dramáticos	<i>Uma estrela viaja na cidade</i> , de Papiniano Carlos (2010)	As diferentes características das várias personagens presentes no texto, conduzidas pela voz do Poeta, fazem deste poema dramático uma reflexão em torno da condição humana e do desejo de um mundo novo (cf. Gomes, 2011). São vários os diálogos e as passagens em verso, tornando-se o texto adequado à dramatização.

Glória Bastos (2006, p. 237) caracteriza assim o leitor implícito da literatura infantojuvenil de agora: «Um leitor ao qual é oferecido uma maior variedade de modelos literários, em que o aumento da complexidade interpretativa supõe igualmente um leitor mais activo». Tendo em vista este pressuposto, além da abordagem do poema

em interdisciplinaridade com a expressão dramática, consideramos também importante que o texto dramático seja aproveitado em contexto de sala de aula para a promoção da poesia, possibilitando a compreensão dos alunos da interação existente entre os diferentes géneros literários sob o domínio da palavra criadora.

A autora do *Teatro para crianças em Portugal* (Bastos, 2006) apresenta-nos na sua obra variadíssimos exemplos de textos dramáticos cuja dimensão estética se prende diretamente com a «centralidade da linguagem» (idem, p. 263)⁷². A presença dos jogos verbais nesses textos, alguns deles através de rimas, lengalengas, quadras populares, neologismos, anfiguris⁷³, recurso ao *nonsense*, etc., proporciona aos jovens leitores o entendimento da dinâmica criativa da linguagem literária e, ao mesmo tempo, a aproximação das várias extensões artísticas.

Recorrendo, por exemplo, ao *Polegarzinho*, de João Paulo Seara Cardoso (2002), sugerimos agora as seguintes atividades interdisciplinares: a intertextualidade com as narrativas e os contos (de Perrault, dos Irmãos Grimm ou de Christian Andersen); a introdução de mais cenas na história (novas aventuras do Polegarzinho), recorrendo à escrita do texto dramático; a reconstrução da história através das ilustrações de Júlio Vanzeler; a passagem de uma ou várias cenas a poema dramático, aproveitando a forma como a cena «Na cozinha do castelo do Rei» (Cardoso, 2002, pp. 27-29) foi estruturada. Verificando-se que as falas do Cozinheiro real foram escritas por Seara Cardoso em forma de verso e com rimas, o professor poderia sugerir um trabalho de reescrita em verso das falas das restantes personagens.

O livro *O menino que se apaixonou por uma guitarra*. Carlos Paredes, de José Jorge Letria (2004), pode constituir uma outra forma de aproximar a expressão dramática da poesia. Apresenta-se aqui uma sugestão de abordagem deste texto, que poderia servir para ser acrescentada a tantas outras: tendo como música de fundo as composições de Carlos Paredes, a sua história seria lida em voz-off por um aluno; um outro aluno percorreria os vários cenários (construídos previamente pela turma em articulação com as ilustrações de José Emídio), dramatizando o texto apenas com a expressão corporal. Ao longo da apresentação seriam incluídas pequenas composições

⁷² Glória Bastos (2006, p. 290 e seg.) elege, no entanto, a obra de António Torrado, e a grandeza lúdica e metafórica da linguagem que caracteriza a sua escrita dramática, para uma reflexão mais aprofundada sobre o poder encantatório da palavra no texto dramático.

⁷³ Sobre esta figura de recriação discursiva, cf. Melo, s.d., verbete «Anfigurismo»; ou 2003, p. 59 e seg.

poéticas escritas pelos alunos e declamadas pelos demais elementos da turma. Afinal, como se pode ler no texto de Letria (2004, p. 12):

[...] as guitarras faziam quase parte da família como a poesia – a dos poetas que se fizeram em Coimbra e que eram uma parcela da sua memória e dos seus afectos mais duradouros. E o menino sempre gostou muito de poesia, ao ponto de também se ter tornado poeta, embora usasse a música da guitarra em vez da cantante melodia dos versos.

A obra *Uma estrela viaja na cidade*, de Papiniano Carlos (2010), assume a forma de uma pequena peça teatral (Gomes, 2011). Dado que a maior parte do texto está escrita em verso, facilitando a memorização, os alunos de 2.º Ciclo encontrarão neste livro motivos poético-dramáticos enriquecedores das aulas de Língua Portuguesa.

A transdisciplinaridade é fundamental, sobretudo no que diz respeito às correspondências artísticas, na medida em que promove a aproximação dos conteúdos das mais diversas matérias do currículo ao desenvolvimento da sensibilidade estética. A poesia constitui, pois, uma forma privilegiada de passagem entre as diferentes dimensões, e nela reside a transversalidade afetiva e estética da experiência inclusiva dos diferentes saberes.

Passando agora para um outro domínio do artístico, lembramos Kristine M. Calo (2011), quando sublinha a importância da poesia gráfica no âmbito escolar. Este tipo de composição pode ajudar professores e alunos no trabalho com conceitos literários complexos, fortalecendo o pensamento crítico e a resolução de problemas, bem como o desenvolvimento de estratégias e competências reflexivas. Ao combinar o texto com as imagens visuais, estendendo o próprio significado textual, a poesia visual torna-se mais real para os jovens leitores ao mesmo tempo que promove a motivação para a sua leitura e para a escrita poética criativa.

A posição de vanguarda reivindicada pelo experimentalismo assentou sobretudo na importância dada às coordenadas visuais e morfológicas do poema (Melo e Castro, 1987, p. 79). Não admira, pois, que tenha sido objeto de incompreensões já que, enquanto poesia, propunha valores e recursos que não eram exclusivamente literários. Todavia, a disposição visual das palavras torna-se por si só um fenómeno comunicativo, pelo que a liberdade exercida sobre a linguagem, principalmente através de uma prática lúdica desconstrutiva, possibilita uma (re)construção permanente do discurso e do mundo.

A propósito desta ideia, e procurando a diversificação de atividades em torno da poesia, Dunning e Stafford (1992, pp. 5-12) sugerem diferentes formas de destacar as palavras no verso no sentido de encontrar um ritmo ao gosto da criança, ritmo esse que pode ser visualmente transposto para o papel, utilizando as letras maiúsculas, o sublinhado ou os caracteres em diferentes tamanhos⁷⁴.

Uma outra forma de jogar com o visual de um texto encontra-se na projeção de uma determinada letra do alfabeto na imagem de um animal. Temos o exemplo de «A formiga», de Maria Alberta Menéres (2008, p. 10): «A formiga é um f // muito preto no escuro // mas um f deitado // de barriga no muro». Em João Pedro Mésseder (2003) encontramos a imagem de um gato em *O g é um gato enroscado*. O poema «O g» é composto por um único dístico que, pela concentração vocabular, proporciona a visualização da imagem pretendida: «O g é um gato enroscado // a dormir ao sol de Maio». Ainda na obra deste poeta, agora em *Versos quase matemáticos*, encontramos o poema «Diz tu o que é» (Mésseder, 2010b, p. 6), cujo último verso lança um desafio ao leitor para que siga o modelo proposto:

*O 0 é um senhor tão volumoso!
o 1 é um pau liso e direito,
o 2 é um cisne silencioso,
o 3 é uma estrada sem jeito,
o 4 é um soldado de guarda,
o 5 é uma cara zangada,
o 6 é um nove ao contrário,
o 7 é uma seta, é um fadário,
o 8 é o infinito, o infinito,
o 9 é o meu favorito,
o 10 diz tu o que é, diz tu o que é.*

Os exemplos apresentados podem servir de modelo para uma atividade extremamente enriquecedora para os alunos, tanto de 1.º como de 2.º Ciclos, na medida em que treinam competências na observação do que os rodeia e na sua expressão, dando origem a um trabalho achador do pormenor de cada letra e promotor da imaginação e da criatividade. O aluno terá de procurar nas letras do alfabeto a semelhança com uma

⁷⁴ Uma das suas propostas, os “Headline Poems”, consiste em recortar cerca de 50 palavras de um jornal local, algumas delas retiradas dos próprios títulos das notícias. O segundo passo é criar novas palavras cortando sílabas ou letras e juntando-as aleatoriamente. Esta junção deve ser feita construindo várias combinações até obter os melhores sons e ritmos (Dunning & Stafford, 1992, p. 13).

realidade paralela (ex: o «S» lembra uma estrada com muitas curvas; o «P» alguém de muletas⁷⁵; o «I» uma torre; o «o» o globo terrestre; o «m» as ondas do mar; etc.), e a partir daí redigir dois a quatro versos sobre o tema.

Luísa Ducla Soares publicou *ABC... o livro das letras* (2010a), onde, juntamente com as ilustrações de Sara Sousa, apresenta para cada letra do alfabeto aquilo que o grafismo de cada letra lhe faz lembrar. Vejam-se os exemplos: «A é uma casa com o telhado em bico», «K é uma borboleta num pauzinho» ou «Q é uma lagarta a sair de uma maçã» (Soares, 2010a, s.p.). Como atividade complementar, poder-se-á solicitar aos alunos que, a partir do texto de Ducla Soares, e sem verem as ilustrações, desenhem em conformidade.

Na poesia, não é raro encontrarem-se quadros cromáticos, perfeitamente descritos, que tornam possível a sua reprodução visuo-plástica. Segundo Gómez Martín (1993, p. 62), é importante a familiarização da criança com o simples exercício de traduzir graficamente no papel o resultado da evocação poética.

A propósito da projeção do texto através do desenho ou do desenho que faz aparecer as palavras, lembramos os versos de José-Alberto Marques (2002, s.p.), incluídos no poema «Pintar a escrita»: «Sabendo de cor todos os passos foi buscar água para o godé e as aguarelas e os pincéis. // Totalmente cego resolveu continuar o trabalho. // Era o seu sonho. // Pintar para ver e para ler a própria escrita».

4.2.4. Combinando poesia e ilustração

*Painters speak to us through their art;
poets speak to us through their words.*

Cullinan, Scala & Schroder, 1995, p. 65.

Além dos poemas visuais, os poemas pictóricos também pertencem às preferências das crianças, dado que ativam o pensamento imaginativo. Estes textos descritivos valem sobretudo pelas imagens que proporcionam e pelo estímulo à imaginação visual de cada um. Normalmente, sem grande preocupação com o argumento, os compositores procuram privilegiar o sentimento poético e o sentimento

⁷⁵ Estes dois exemplos, o «S» e o «P», foram retirados de Guedes (1995, p. 77). Cf. ainda formas poéticas criadas por alunos do 6.º ano, 2.º Ciclo (Santos e Balancho, 1999, p.42 e seg.).

da paisagem (Gómez Martín, 1993, p. 120), como podemos ver neste exemplo de António Mota, (em Gomes, 2000, p. 37):

A fonte

*Uma fenda
e duas pedras
decoradas com musgo e heras
junto
de um redondo penedo
guardam uma fonte
de água muito fria
que corre apressadamente
e cria
o princípio do rio
no cimo do monte.*

*É essa nascente que eu procuro
Sempre que saio da cidade.*

*É dessa água que eu bebo
e relembro
um pastor de pouca idade
sentado num redondo penedo
lendo histórias para o seu rebanho,
e sonhando
com a grande cidade.*

Neste poema, a plasticidade cromática apresenta-se nas palavras que caracterizam as «pedras», a «fonte», o «penedo» ou a «água» e o próprio texto, como se de um quadro se tratasse, torna-se ao mesmo tempo recurso e motivação para a descrição de uma memória de menino. A atenção ao pormenor está traduzida nas expressões poéticas e nos sucessivos quadros descritivos e sensoriais («água muito fria»; «redondo penedo»), que, desta forma, anunciam a própria ilustração.

Por conseguinte, Burmark (2008, p. 5) refere que os alunos, «To be visually literate, [...] must learn to read (consume/interpret) images and write (produce/use) visually rich communications», já que «They must be able to move gracefully and fluently between texts and images, between literal and figurative worlds» (Burmark, *ibidem*).

Tal como a poesia, a ilustração estimula a criação de universos plurissignificativos, constituindo por essa razão uma estratégia de motivação paralela à leitura. Usufruindo da interligação construtiva entre as produções pictórica, plástica, afetiva, cognitiva ou lúdica, proporcionadas pelo contacto com os livros de poesia, as crianças e os jovens são atraídos pelo desafio das enigmáticas cumplicidades entre as palavras e a imagem.

Neste sentido, Inês Sim-Sim (2010) e a sua equipa incluem a descoberta das relações entre texto e imagem nas Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo, como se pode ler na Meta Final 33: «O aluno identifica a função da imagem em relação ao texto escrito (e.g.: ilustrativa; complementar; redundante)»⁷⁶.

A poesia para potenciais leitores infantis e juvenis conta cada vez mais com a colaboração de artistas plásticos conhecidos no mercado cultural português. Poder-se-ia pois incluir nesta secção a análise de um vasto número de obras poéticas e suas respetivas ilustrações, já que a qualidade gráfica dos livros de poesia tem vindo a atingir padrões estéticos elevados. Aproveitamos, no entanto, a obra *Porto Porto*, de João Pedro Mésseder (2009c), e *O Brincador*, de Álvaro Magalhães (2005), com ilustrações de Helena Veloso e José Guimarães respetivamente, que fizeram parte de um estudo intitulado «Poesia e ilustração: versos, traços e cores», por nós apresentado, em 2010, no *Encontro Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, na Universidade do Minho (Melo & Azevedo, s.d.).

Na obra de João Pedro Mésseder (2009), o estímulo às atividades cognitivas, e consequente desenvolvimento da sensibilidade estética, encontra-se no dinamismo da pluralidade de sentidos, direções e significados, propondo espontaneamente ao jovem leitor a reinterpretação da realidade e a sua transformação imaginativa e criativa. Neste sentido, a dinâmica comunicativa presente em *Porto Porto* é representativa de uma interação otimizadora e complementar entre palavra e imagem (*enhancing complementary interaction*), uma vez que «pictures amplify more fully the meaning of the words, or the words expand the picture [producing] a more complex dynamic» (Nikolajeva & Scott, 2000, pp. 225-226).

Na portada do livro *Porto Porto* (Mésseder, 2009c), o poeta explicitamente traça a ponte com o poema musicado de Sérgio Godinho, com o mesmo título, do qual

⁷⁶ Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>.

escolheu os versos «Dizem que os pintos não voam // este voou sobre as casas // os que não voam não querem // ou lhes cortaram as asas // Porto Porto // Porto Porto». Helena Veloso acompanha a ideia de voo que servirá de mote a todo o livro, colocando na folha anterior uma menina, que irá ser recorrente em praticamente todo o livro, a voar com asas transparentes, que indiciam as asas que todos possuímos mas nem todos somos capazes de ver.

No diálogo entre os versos de Mésseder e os traços e cores de Veloso, este livro propõe-nos um voo com olhos de ver pela história da cidade invicta perspectivada nos seus monumentos, dos mais antigos aos mais modernos, nas casas, nas pontes, nas ruas e nos jardins. As palavras, os sons, o ritmo e a musicalidade associados à luz, às cores, aos brilhos e sombras levam-nos a redescobrir um Porto sentido com todos aqueles que nele vivem, trabalham ou passeiam sem nunca terem parado para refletir sobre o que veem.

Um segundo nível de leitura visual levar-nos-ia à descoberta nas ilustrações de Veloso de alusões quase que impercetíveis a obras consagradas na história da arte. Junto à torre circular (2009c, s.p.) que lembra a Torre dos Clérigos, surgem casas que evocam a busca da forma estrutural de Cézanne ou, se quisermos, a sua conceção arquitetónica da composição. Já a disposição circular dos arcos da ponte (2009c, s.p.) lembra as ondas de Hokusai, no que parece, em todo o caso, uma influência inócua que só poderá valorizar o seu trabalho. Um olhar mais atento encontra uma referência a Klint nas roupas da mulher grávida da Ribeira (2009c, s.p.) ou nas vestes dos meninos que ilustram a «Canção conversada» (2009c, s.p.). Os traços faciais das duas mulheres, a da Ribeira e a africana, lembram os rostos das pinturas de Malangatana. No vestido da mulher africana podemos descobrir uma evocação do cubo-futurismo de Amadeo de Souza-Cardoso.

No poema «Olha» (Mésseder, 2009c, s.p.), o autor portuense chama a nossa atenção para a vida que circunda o rio «vivo e quase mudo»: os meninos que tomam banho nas suas águas, os velhos e as velhas que por ali passam os seus dias, os gatos sob os raios de sol ou os rapazes e as raparigas que inundam as vielas com risos e conversas. A ilustração, construída a partir das sugestões dos versos, ocupa duas páginas, focando mais intensamente o lado da Ribeira e a Ponte D. Luís, por baixo da qual corre o extenso rio Douro. A menina parece dançar sobre as suas águas,

estimulando a imaginação do pequeno leitor e promovendo uma complementaridade com as palavras do texto poético.

Mas o maior tributo prestado por ambos, poeta e ilustradora, à zona ribeirinha encontra-se no poema «Ribeira» (Mésseder, 2009c, s.p.) e respetiva ilustração, em que a Ribeira portuense surge metaforizada numa mulher grávida, que na sua barriga traz as casas multicolores, tão características daquele espaço, a acompanhar o traçado do rio Douro.

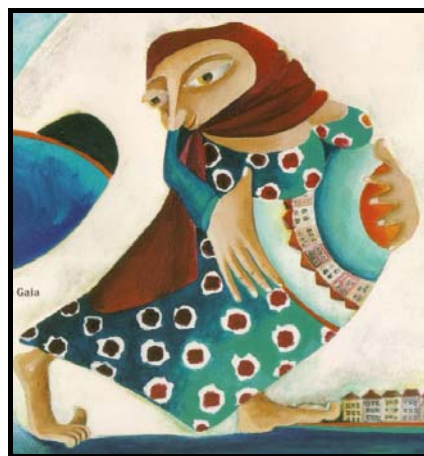


Figura 16 Ilustração de Helena Veloso para o poema «Ribeira», de João Pedro Mésseder.

Essa mulher é a «Mãe» dos barcos, das memórias, da neblina, da dor dos afogados, dos amantes, dos homens que partiram, dos meninos nascidos «da verde placenta do rio». Os tons fortes escolhidos por Veloso dão, pois, cor ao que se esconde atrás das linhas do texto de Mésseder, um poema de uma só estrofe carregada de versos que se sucedem seguindo uma estrutura anafórica.

Tanto o poeta como a ilustradora pretendem tornar visível o que se esconde na aparência física dos vários espaços. A metáfora do voo sugere, pois, uma leitura reflexiva guiada pelo ritmo das palavras e pelos traços e cores das pinturas.

A publicação de *O brincador*, de finais de 2005, constitui uma edição especial das Edições ASA comemorativa dos 25 anos de vida literária de Álvaro Magalhães. Foram feitos 1500 exemplares assinados pelo autor. O recorte da capa, onde encaixa um dos desenhos de José de Guimarães sob uma proteção plástica, afigura-se original e consentâneo com a homenagem pretendida. Essa capa dura prateada desdobra-se,

deixando à vista uma segunda capa de papel reciclado branco, onde assentam os mesmos elementos da capa exterior.

O ilustrador deste livro compreendeu a essência da poesia de Álvaro Magalhães, reservando-nos agradáveis surpresas neste campo. Os seus desenhos, sem grandes variações cromáticas, seguem uma estrutura que se repete a cada desenho. As poucas cores que usa entre o verde, o azul, o amarelo e o vermelho, são colocadas sempre sobre um fundo preto, que, por sua vez, se sobrepõe a uma outra camada, como se fosse uma sombra cinza. As interrogações e o mistério estão lançados a cada desenho.

Encontramos, sob um olhar mais atento, dois planos de análise, sendo que aquele que está escondido ou que é menos imediatamente perceptível aduz a uma complementaridade de significados que não pode ser negligenciada quando se faz a análise da relação entre os poemas e as pinturas. Escondido sob as formas coloridas e logo mais imediatamente perceptíveis reside um segundo plano de análise, comum a todas as ilustrações, que nos leva a questionar se a orientação de análise mais verdadeira não será aquela que é mais passível de ser ignorada. Rostos, figuras, membros, expressões, atividades diversas vão surgindo numa pluralidade de formas expressivas, quase como se houvesse um eu e um infra-eu.

Este plano de análise só é perceptível se virarmos cada página da ilustração ao contrário, como é o caso do desenho do poema «Gengis Khan» (Magalhães, 2005, pp. 56 e 57):

Gengis Khan

Aí está ele, passando revista às tropas
com a sua armadura reluzente.
Os seus pés levantam ondas de poeira
e ninguém ousa fitá-lo de frente.

Na sua couraça quebram-se as lanças inimigas
e um gesto seu põe em fuga um exército inteiro,
mas não pode dobrar-se para apanhar uma flor
nem coçar as costas, o poderoso cavaleiro.

Figura 17 Poema «Gengis Khan», de Álvaro Magalhães.



Figura 18 Ilustração de José de Guimarães. *Figura 19* A mesma ilustração invertida

A ilustração original (fig. 18) deixa perceber, por um lado, o carácter tenebroso do guerreiro, «Os seus pés levantam ondas de poeira // e ninguém ousa fitá-lo de frente», tal como ficou conhecido na história universal, e por outro, um guerreiro que não deixa de ser um homem fragilizado e triste, que «não pode debruçar-se para apanhar uma flor // nem coçar as costas, o poderoso cavaleiro». Ora, o segundo plano de observação (fig. 19) denuncia precisamente esta impossibilidade, quando visualizamos a figura de um homem com uma pesada armadura, «Na sua couraça quebram-se as lanças inimigas», no entanto já corcunda de tanto carregar o seu escudo de guerreiro.

Duran (2002, p. 16) alerta, pois, para o facto de que um leitor, seja ele criança ou adulto, não é aquele que sabe descodificar signos alfabéticos, mas que sabe que os signos, alfabéticos e outros, podem ser entendidos e compreendidos. O *tomar em si* ou *para si*, ainda de acordo com o autor, é o verdadeiro significado de compreender. Os leitores preenchem, pois, os espaços em branco do texto verbal com informação retirada das ilustrações e, do mesmo modo, usam informação da parte verbal para preencherem os espaços vazios das ilustrações (Sipe, 1998, p. 9), ou seja, incorporando a imagem no texto e o texto na imagem.

Nesta obra tão ávida de versos e de palavras, o ilustrador optou por manter uma mesma disposição pictórica enquanto base de trabalho, onde assentam sugestivas alterações temáticas. A simplicidade do traço não legitima, pois, que se entenda uma tentativa de compaginação com o poema encarado como simples. Pelo contrário, as formas são imediatamente perceptíveis, harmonizando-se assim perfeitamente com a profundidade das ideias e da mensagem expressas pelo poema. Ou seja, embora em

diálogo com o poema que a antecede, esta estrutura-padrão liberta-se dele, lançando o leitor nas texturas de espaços labirínticos. Concordamos, pois, com Carvalho (2006, pp. 42-43), quando afirma que as «ilustrações não são elementos facilitadores da interpretação, muito menos correspondem a explicações do que dizem as palavras». Pelo contrário, as ilustrações oferecem-se cada vez mais como «ironic visual cues which may work the reader's imagination hard, even harder than print alone» (Garrett-Petts, 2000, p.41).

Vários são, pois, os exemplos que poderiam ser aqui apresentados, como os poemas «O Caçador de Borboletas», «O Astronauta», «Na Aula de Matemática» ou «Animais de Estimação» e as respectivas ilustrações. Destacamos o texto «A Tartaruga dirigindo-se aos Homens» (Magalhães, 2005, p. 28), cujo tema versa a questão cada vez mais pertinente «da grande corrida que é a vida» e a forma como andamos «desenfreados» e, como consequência disso, acabamos por só ver «manchas, pedaços do que existe». A ilustração (fig. 20) mostra uma tartaruga-mundo, que parece carregar a vida frenética da cidade, os carros, os prédios, a poluição.



Figura 20 Ilustração de José de Guimarães para o poema «A tartaruga dirigindo-se aos homens».

Neste sentido, consideramos que a ilustração de Guimarães desafia, ao longo de todo o livro, a atenção do leitor, que desvia o olhar do texto para mergulhar no desconhecido dos seus traços e cores. É que a ilustração não pretende traduzir as palavras do poeta, nem tão-pouco explicar o legível, para usarmos as palavras de Gil Maia (2002, p. 3). A ilustração trabalha o invisível, ou seja, «aquilo que se esconde

atrás das linhas do texto e permanentemente se oferece e escapa aos sentidos» (Maia, 2002, p.3).

Em *Verso a verso. Antologia Poética* (AA. VV., 2009), editado pela Trinta por uma Linha, as ilustrações ficaram a cargo de João Concha, que compreendeu bem as mensagens dos textos poéticos dos vários poetas e com eles criou um diálogo intertextual. Sem deixar de ser coerente com o estilo de cada um dos poetas em particular, o trabalho de Concha resulta num todo harmonioso, que engloba técnicas como a pintura e a colagem.

Amadeu Baptista (em AA. VV., 2009, pp. 4-5) escreveu «Só em dois instantes precisos» e «Quando os arbustos», que surgem em páginas contíguas, ligadas pelo desenho de João Concha.

Só em dois instantes precisos

*Só em dois instantes precisos
era possível ver completamente
o coelhinho branco:*

*quando a neve chegava
de outras paragens longínquas
ou o sol da meia-noite
vinha aquecer-lhe o pêlo macio.*

Para o primeiro poema, Concha escolheu a imagem de dois relógios, que, na visualização da página lembram dois olhos, com os quais é possível ver o «coelhinho branco» nos tais instantes precisos: quando a neve chega ou quando o sol da meia-noite vem aquecer-lhe o pelo macio. A imagem do coelho branco surge recortada, como se apenas estivesse a marcar o lugar onde o animal aparece no cartão ondulado. Este cartão, pintado em tons de verde e branco, desliza para a página seguinte, onde aparece o poema «Quando os arbustos»:

*Quando os arbustos
se reuniram no prado
para dançar com o vento,
o unicórnio,
por timidez,*

escondeu-se atrás de uma árvore.

Nesta página, Concha escolhe efeitos de colagem para fixar os arbustos, feitos a partir de folheado de madeira, que dançam no prado com o vento. Atrás de uma árvore de tronco muito fino, esconde-se o unicórnio «por timidez», do qual só se vê o chifre.

Este cartão ondulado é recorrente nas ilustrações de João Concha. Para «Aranha» e «Camelo», de Francisco Duarte Mangas (em AA. VV., 2009, pp. 8-9, respetivamente), Concha utiliza o cartão para fazer as dunas, que mais parecem as bossas do camelo.

No primeiro poema, a precisão da teia descrita no texto de Mangas é apresentada por João Concha em estruturas circulares com cálculos matemáticos, como se se tratasse de uma «Armadilha límpida // com regras de geometria».

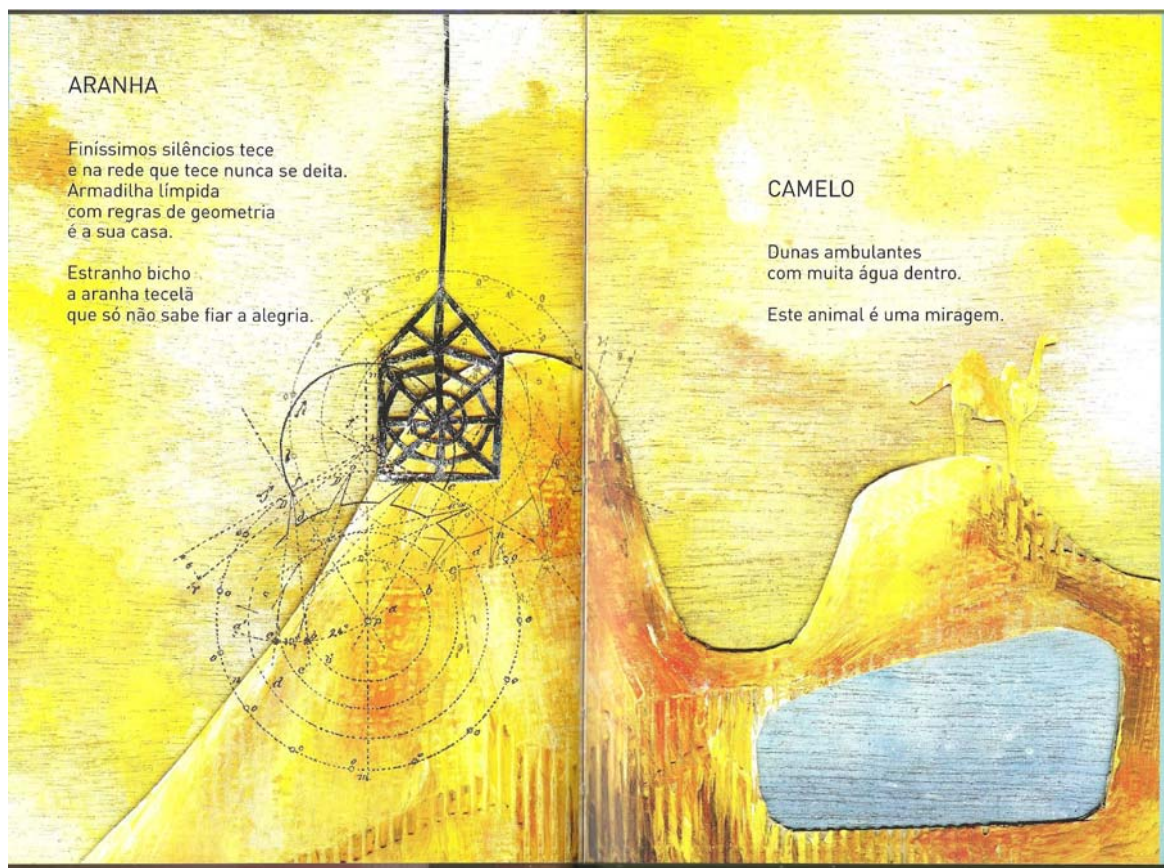


Figura 21 Ilustrações de João Concha para os poemas
«Aranha» e «Camelo», de Francisco Duarte Mangas

Em «Camelo» (Mangas, em AA. VV., 2009, p. 9), Concha recorta o cartão e faz aparecer a água numa das dunas. O animal surge no topo dessa mesma duna como se se tratasse de «uma miragem».

Nos casos apresentados, o triângulo entre poema/linguagem literária, imagem/linguagem visual e o espectador/leitor promove um paradigma emancipador, crítico e criativo. Este modelo estimula o pequeno leitor a inferir, descobrir, identificar, observar e associar no plano do implícito e do abstrato. Afinal, como refere Jesús Díaz Armas (2003, p. 179), «es la ilustración la que añade el extrañamiento, la referencia meta-artística, la ambigüedad y el final abierto que el texto por si solo no ofrece».

Em contacto com diferentes formas pictóricas, a criança vai adquirindo capacidades de descodificação visual ao mesmo tempo que desenvolve a sua sensibilidade estética. Ao descobrir nas ilustrações que acompanham o texto poético as dimensões simbólica e metafórica da vida, aprende a satisfazer criativamente as suas mais espontâneas necessidades imaginativas.

4.2.5. Criando rotinas na sala de aula

*Poetry [...] must become an integral part of daily living,
embedded in the ritual of the classroom.*

Glenna Sloan, 1991, p. 101.

Vários autores e investigadores, como Jean (1995) ou Sloan (1991), concordam com o facto de que, nos 1.º e 2.º Ciclos, a motivação para a poesia não deve reduzir-se a uma atividade circunstancial, devendo antes fazer parte da rotina diária em sala de aula. O maior problema resulta do facto de que, de uma maneira geral, a poesia é sempre abordada no âmbito da leitura orientada, com todas as consequências negativas que daí advêm (Cabral, 2002, p. 47). Além disso, uma abordagem pontual e superficial da poesia não desenvolve o gosto por este género literário, que deve ser cultivado e amadurecido em contexto de sala de aula e ao longo dos vários anos que compõem o ensino formal. Só assim será possível torná-la acessível para que os alunos possam experienciar os vários meios de expressão poética.

Por outro lado, como Bagert (1992, p. 20) refere, dadas as suas características lúdicas e performativas, a poesia pode ser utilizada como uma pausa na rotina em sala de aula. Para tal, o professor deve ter sempre um poema preparado, curto e com humor, que deixe os alunos com vontade de ouvir mais. Sugere ainda Bagert (ibidem) que os

professores cultivem o aplauso no final de cada leitura ou recitação, promovendo um ambiente de espetáculo que trará ainda mais animação e motivação à turma.

Se, nos primeiros contactos com este género literário, o professor opta por textos mais curtos e simples, composições lúdicas e jogos poéticos, numa fase posterior, entre o 3.º e o 5.º ano, dependendo dos níveis de aprendizagem das turmas, autores como Gómez Martín (1993, p. 75) ou Maria Manuela Cabral (2002, p. 15) defendem que deve considerar-se o contacto consciente das crianças e dos jovens com a arte poética, lendo, experimentando e descobrindo os elementos formais inerentes à estrutura versificada.

Por conseguinte, tanto as rotinas para instrução de atividades como de desempenho em sala de aula podem ser estruturadas a pensar no grande grupo ou em pequenos grupos. Aproveitando as orientações do Ministério da Educação relativamente aos tempos destinados em sala de aula para a leitura, o docente pode desenvolver estratégias que ajudem a criar as rotinas do trabalho com a poesia, já que, além das aprendizagens específicas visadas pela leitura orientada, «todos os motivos são bons e deles resultarão diferentes modos de ler» (Cabral, 2002, p. 45).

Considerando o trabalho em grande grupo, Sekeres e Gregg (2007, p. 467) propõem uma sequência de sessões com a mesma estrutura: leitura fluente de um determinado texto poético; exploração de um aspeto temático; releitura do texto em coro. Paralelamente, os alunos vão afixando os poemas preferidos na parede da sala de aula. À medida que o tempo vai avançando, os alunos são ainda convidados a estabelecer conexões entre o poema e as suas vidas e a explorar os recursos característicos da linguagem poética.

Para rotinas com pequenos grupos, Sekeres & Gregg (2007, p. 468) sugerem que haja uma ligação com o trabalho desenvolvido com o grande grupo. Estes grupos podem, por exemplo, procurar nos seus dossiês de poesia exemplos dos recursos literários, tentar perceber o que significam e qual o efeito que produzem, bem como tentar aplicá-los em poemas seus e partilhá-los com a turma. Maria Manuela Cabral (2002, p. 45) propõe ainda a comparação entre textos poéticos e entre estes e os narrativos e dramáticos, por exemplo a partir das temáticas, constituindo esta uma forma de chamar a atenção dos alunos para as especificidades dos géneros literários e a forma como se refletem no desenvolvimento dos temas.

Christian Poslaniec (2003, p. 75), em *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*, entre as várias estratégias para a criação de rotinas ligadas à poesia na sala de aula, destaca o facto de que devem ser os alunos a seleccionar os textos a ler e a decidir se esses poemas devem ou não ser afixados na parede da sala com a respetiva ilustração. Outra prática referida por Poslaniec (2003) diz respeito aos professores habituarem os seus alunos a referir sempre o autor, o ilustrador e a obra a que pertence o poema, aprendendo a valorizar o livro como um todo e os seus autores enquanto artistas.

José António Franco (1999, p. 91) sugere a construção de «árvores de poemas», com os textos preferidos e escolhidos pelos próprios alunos. Esta atividade acolhe a satisfação de gostos pessoais, já que os alunos podem ser convidados a justificar as suas opções através da identificação dos sentimentos transmitidos, dos efeitos criados pelos recursos expressivos, da aproximação pelas temáticas ou pelos autores dos poemas.

O *Balanced Literacy Model*, introduzido no início deste capítulo, prevê uma abordagem interessante sobre a linguagem e as características de cada género literário. Para este efeito, Robin Cohen (2008, p. 90) sugere a adoção de uma tabela, cujo preenchimento deverá constituir uma rotina em sala de aula a cada texto que for lido pelos alunos. Poder-se-á começar por dividir o quadro em quatro colunas: género; título; características; linguagem. Seguidamente, como refere Cohen (2008, p. 89), explica-se aos alunos que cada género tem certas características que o tornam especial, e que essas características vão condicionar a leitura do texto e até mesmo a sua escrita. Nas semanas seguintes, apresentam-se à turma diferentes textos, destacando-se juntamente com os alunos as características de cada um (cf. Cohen, *idem*, p. 90).

Posteriormente, o professor deverá seleccionar os textos em função dos géneros e antecipar a leitura com exemplos de características que os alunos esperam encontrar. A cada nova particularidade encontrada, faz-se o respetivo registo na tabela. Também Aaren Yeatts Perry (1997, p. 9) sugere que, como rotina, a cada nova ferramenta poética abordada, se desenhe no quadro uma caixa («Poetry Tool Box»), onde se registam os nomes desses recursos.

Robin Cohen (2008) sugere ainda que os alunos consultem as características de cada género no quadro antes de uma atividade de expressão escrita como, por exemplo, antes de o professor propor a elaboração de um poema.

Foquemos agora a nossa atenção no género poético, tendo sido seleccionados, a título de exemplo, dois poemas para o preenchimento da tabela de Robin Cohen (2008, p. 91): numa turma de 2.º Ciclo do EB, o poema de João Manuel Ribeiro (em AA. VV., 2009, p. 16), «Menino filósofo»; e numa turma de 1.º Ciclo, «Abecedário maluco de nomes», de Luísa Ducla Soares (2010a, pp. 8-10).

Género	Características	Linguagem	Títulos
Poético	Quadras rima cruzada encadeamento inversão de palavras na ordem da frase	Metáforas hipérboles imagens plurissignificação palavras em contextos diferentes dos habituais	«Menino filósofo», de João Manuel Ribeiro
Poético	estrofes de 2 versos (dísticos) rima emparelhada	Humor definições com rima metáforas comparações exagero da realidade (hipérboles)	«Abecedário maluco de nomes», de Luísa Ducla Soares

No caso da Leitura Autónoma, que implica que a seleção dos livros seja feita pelo próprio aluno, poder-se-á recomendar que cada um escolha o seu favorito e tome nota das razões sobre essa escolha. O aluno poderá preencher o «Book recommendation form» (cf. Cohen, 2008, p. 129), na medida em que, ao partilhar os motivos da sua seleção com a turma, levará a que outros adiram mais facilmente ao texto. Aproveitando esta ideia de Robin Cohen (2008), sugerimos ainda que o jovem leitor se habitue a verificar a indicação bibliográfica dos livros e a coloque nessa «recommendation form». O ano de publicação, a edição, a coleção, o título, o nome do autor e do ilustrador são fontes de informação que os alunos devem conhecer.

Mas voltemos aos recursos estilísticos, já que a sua abordagem tem vindo a ser motivo de preocupação para muitos professores dos primeiros anos de escolaridade. É que, como foi já demonstrado no capítulo anterior, nem os próprios programas de Português em vigor são minimamente explícitos no que concerne à operacionalização dos recursos retóricos em sala de aula, levando erroneamente os professores a preocuparem-se apenas com a classificação dos mesmos, em prejuízo de uma exploração dos seus efeitos de sentido com os alunos.

Os poemas onomatopaicos constituem, segundo Gómez Martín (1993, pp. 75-76), uma boa estratégia para as crianças entrarem paulatinamente nos operadores estético-literários. Enquanto elemento lúdico e motivador, a onomatopeia permite, entre outros benefícios, que a criança desenvolva a discriminação auditiva e comece a tomar consciência dos emparelhamentos fônicos nas rimas.

Do mesmo modo, a exploração do ritmo poético permitirá a observação de vários recursos em contexto. E o professor não deve ter receio desta tarefa, pois está facilitada pelo gosto e a frequência com que as crianças e os jovens convivem com as canções e a música em geral. Desta forma, selecionando as composições poéticas certas, ao estilo do cancionero popular, a sensibilização das crianças para o ritmo pode ser feita a partir da simples divisão silábica, da audição da rima e da recitação do poema.

No poema «Adições», de João Pedro Mésseder (2003, s.p.), por exemplo, encontramos a cadência das cantilenas, lengalengas e refrões populares.

Adições

*Dois e dois quatro –
deram-me uns sapatos.
Três e três seis –
não tenho vintém.
Quatro e quatro oito –
Um sapato roto.
Cinco e cinco dez –
ai as dores nos pés!
Seis e seis doze –
o outro sapato
não é pêra doce,
aperta-me os calos
como um torniquete.
Catorze são sete
com mais sete e pronto.
Dezasseis são oito
com mais oito. Ala,
que já se faz tarde.*

*Vai-me tu à frente
- nove e nove dezoito –
que eu por mim vou indo
arrastando os pés.
Vem agora o dez,
com mais dez são vinte.
Um sapato roto,
o outro apertado
e os pés num oito,
ambos magoados.
Oh que chão tão duro...
Céus, por este andar
não tenho futuro.*

As características deste texto estendem-se ainda à força tónica de vocábulos simples como «sapatos», «vintém», «calos» e «torniquete», à frequência de expressões populares como «não é pêra doce», «ala, que já se faz tarde» e «os pés num oito», e à

presença de interjeições de uso corrente como em «Ai as dores nos pés», «Oh que chão tão duro...» e «Céus, por este andar». Embora com um toque contemporâneo, visível sobretudo na rima imperfeita (oito/roto; seis/vintém; doze/doce) e no esquema rítmico inconstante dos versos (binário, ternário, ...), o poema de João Pedro Mésseder facilita às crianças a compreensão da importância do ritmo poético, ao mesmo tempo que os aproxima das reproduções atuais da literatura oral tradicional. Em alguns momentos no poema «Adições», a estrutura rítmica passa pelos paralelismos (cf. Gómez Martín, 1993, p. 91 e seg.), quer seja pelo encadeamento («Catorze são sete // com mais sete e pronto») ou pela recorrência («Dois e dois quatro -»; «Três e três seis - »), cujo valor reside na marcação da cadência.

Sendo a rima o elemento rítmico mais facilmente perceptível no poema, o professor pode aproveitar textos, como o que se segue, de Maria Alberta Menéres (2008, p. 48), para propor aos seus alunos a sua continuação, por imitação.

Ternura

*O que está no alguidar?
Uma lua a navegar.*

*O que está no celeiro?
Um mosquito lambareiro.*

*O que está no telhado?
Um gatinho envergonhado.*

*O que está na chaminé?
Um filho do chimpazé.*

*O que está no meio do mar?
Uma baleia a cantar.*

*O que está atrás da porta?
Não me importa, não me importa.*

*O que está naquele ninho?
Um pequeno passarinho.*

*Deixai-o no quente,
Também é gente!*

*Deixai-o no quente,
Também é gente!*

As crianças, imersas nesta simples composição lúdica, apropriam-se a pouco e pouco das técnicas de construção rímica, acrescentando outras situações às apresentadas por Maria Alberta Menéres. Também é possível verificar neste poema o esquema oracional reiterativo, a fórmula interrogativa, as estruturas sinónimas ou antónimas, os procedimentos simétricos, entre outras técnicas de construção textual que coadjuvam na aproximação da criança à poesia. Os poemas dialogados, como os que vimos já neste capítulo, constituem também uma boa opção para esta produção por imitação.

Para um grupo de 2.º Ciclo, sugere-se o poema «A bicicleta», de João Manuel Ribeiro (2010a, s.p.), que pode ser utilizado com o mesmo fim:

*A minha primeira bicicleta
era já em segunda-mão,
mas foi comigo que aprendeu
os desvarios da velocidade,
o sabor das vielas, o desgosto do furo,
e a alegria de atirar-me ao chão.*

Neste poema de estrofe única, os seis versos recordam a primeira bicicleta do sujeito poético e, num discurso personificado, só possível na escrita literária, as emoções partilhadas pelos dois. O sujeito poético transfere para a bicicleta a sensação da «velocidade», «o sabor das vielas», «o desgosto do furo» e «a alegria» de o atirar ao chão. Personificada e em cumplicidade com o seu dono, esta bicicleta sentiu alegria, provou o desgosto, percorreu ruelas e testou a sua velocidade. Com um humor subtil, este poema poderá constituir um modelo para a escrita poética, tendo os alunos de substituir a bicicleta por outro objeto-memória da sua infância.

A nível formal, destaca-se o desencontro dos fonemas, acarretando alguns obstáculos no seu ponto de articulação aquando da leitura do poema em voz alta. Na composição que vão elaborar, os alunos são convidados a gerar as mesmas dificuldades articulatórias na recitação da mesma, pelo que terão de seleccionar e experimentar as palavras no novo texto.

Numa fase mais avançada, na declamação, o aluno deverá ser levado a destacar as sílabas tónicas através da força da entoação, distinguindo e valorizando os acentos prosódicos. Esta atividade deve ser constante e converter-se mesmo em rotina na sala de aula para que o aluno possa evoluir. Segundo Chatton (1993, p. 168), leva tempo até que se consiga ler poesia, saber interpretar as quebras de verso, as pausas e os silêncios,

ou exprimir os sons, os ritmos e as imagens utilizadas pelo poeta. Desta forma, nos textos sem pontuação encontra-se naturalmente um sentido na leitura pelas sonoridades, pela acentuação, pelas rimas e pela sintaxe do verso.

Uma outra rotina em sala de aula, que contribuirá para a motivação pretendida, é a leitura de poesia em voz alta por parte do professor. No novo Programa de Português (Reis, 2009, p. 63) pode ler-se: «As crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler».

No entanto, convém sublinhar que a leitura em voz alta exige que o professor invista algum do seu tempo na preparação desta atividade. A propósito, recordamos os conselhos que Aaren Yeatts Perry (1997, p. 10) deixa aos professores: «Walk into the classroom saying a poem loudly and forcefully with no introduction. Stand on a chair and say it. Lie on the floor and say it. Have the class clap a rhythm for you while you say it. Create ceremony and nuance whenever possible. [...] Honor the poem with a good reading».

Ler um poema é ter uma visão simultânea da página (Jean, 1995, p. 163), tendo em atenção os espaços brancos do texto, a pontuação ou a distribuição estrófica. As rimas, a métrica, o ritmo, os acentos, os sons, os silêncios, as pausas, os sinais sobrepõem-se, enlaçam-se, cruzam-se, conduzindo-nos a uma leitura pela página, pela disposição gráfica, pelo conteúdo e pela forma. Perry (1997, p. 17) defende assim que «Reading aloud is a critical moment of self-discovery and learning», na medida em que a experiência de leitura perante outros, o treino do controlo da respiração, o clima de respeito mútuo e o desenvolvimento da autoestima proporcionam a descoberta da própria voz e da voz dos outros.

Embora mais habituadas ao texto narrativo dentro e fora da escola, as crianças acabam por aderir espontaneamente ao poema pela sua reduzida dimensão, sonoridade e concentração temática. As rimas, a aliteração, o ritmo e a musicalidade seduzem os jovens leitores, que entendem a leitura da poesia como um desafio e procuram novas experiências a cada leitura que fazem. Por conseguinte, Jean (1995, p. 136) acredita que

as crianças nos 2.º e 3.º anos do 1.º Ciclo do EB leem melhor e mais depressa textos de poesia que lhe são propostos do que textos em prosa.

Cullinan, Scala e Schroder (2005, p. 22) sublinham a importância de a criança saber reconhecer desde cedo o código poético para que possa fazer uma leitura em conformidade. A leitura da poesia com os olhos é uma das vias mais importantes para a aprendizagem da leitura. Observar um poema implica ver os ritmos dos vocábulos, dos espaços em branco, das quebras de verso, da expressividade das palavras. A declamação implica reinventar o poema, não reduzi-lo a decorar ou memorizar. Maria Manuela Cabral (2002, p. 48) refere, pois, que, em poesia, torna-se fundamental assegurar a competência de ler «de forma aceitavelmente fluente». Sem esta capacidade, o aluno fica impossibilitado de «captar qualquer sentido» (Cabral, *ibidem*), pelo que, neste caso, é preferível que seja outra pessoa a ler-lhe o poema.

Além disso, como adverte Jean (1995, p. 221), a «actividade poética passa obrigatoriamente pela escuta, pela leitura e pela escrita», escuta não só dos outros também de nós próprios, ainda que em silêncio. Se a criança está habituada a uma matriz rítmica desde o berço, o professor só terá de manter essa rotina, para que o contacto com o ritmo não se perca.

Dorothy Strickland (2003) embora defenda momentos em sala de aula para o trabalho autónomo dos alunos, entre a leitura e a escrita, salvaguarda as sugestões do professor, que neste tipo de atividades serve de guia. Strickland (*idem*, p. 139) sugere, por exemplo, a «Entrevista Pessoal» entre professor e aluno dado que personaliza a aprendizagem e permite ao professor monitorizar o progresso individual. Como os professores não podem conhecer todos os livros que os seus alunos selecionam de forma independente, as questões são generalistas, optando-se por perguntar quais as razões da escolha de determinado livro, como comparar com outros livros do mesmo autor, ou em que se distingue de outros livros no mesmo género.

Por sua vez, Jean (1995) entende que devem ser os professores a selecionar a poesia para as suas aulas. Segundo o autor de *Na escola da poesia*, as crianças não têm hábitos de leitura de poesia, nem o conhecimento que seria desejável para poderem fazê-lo sem o acompanhamento de um adulto. No entanto, na reta final de um ano letivo, depois de um trabalho intenso com poesia, talvez seja possível proporcionar aos

alunos a escolha de poemas nas antologias, nas caixas de poemas, nas letras de canções, ou podem mesmo trazê-los de casa.

Quando se fala sobre a criação de rotinas na sala de aula com o texto poético, levanta-se também uma outra questão, que diz respeito à análise e interpretação de poemas. Ana Elvira Gebara (2002, p. 152 e seg.) defende que o trabalho com poesia nas escolas, independentemente do nível em que a criança se encontre, deve passar por quatro momentos: leitura fruição-prazer; elaboração de paráfrase; análise e decomposição em diversos níveis; e síntese, com interpretação crítica.

Há, porém, autores como Glenna Sloan (cf. 1991, p. 103) que receiam que, com estes constrangimentos, ler poesia passe a «verse vivisection». Alguns investigadores são da opinião de que «Poems must be respected and enjoyed for what they are» (Sloan, 1991, p. 103), dispensando-se por exemplo uma leitura biográfica ou a tradução do conteúdo do poema para discurso narrativo. O questionamento sobre o significado de um determinado poema não tem, segundo alguns teóricos, lugar na abordagem da poesia, seja qual for o nível de ensino.

Autores como Hancock (2004) vão mais longe e defendem que não deve haver na sala de aula momentos de explicação das mensagens do poema por parte dos professores, na medida em que, na opinião de Hancock, a poesia sente-se, não se explica, e dar aos alunos interpretações de adultos é negar-lhes a oportunidade de crescerem. Acrescente-se ainda o facto de a linguagem poética ser profundamente polissémica e constituída por signos mobilizados para criar vários planos de significação (Bastos, 1999, p. 161) e, por conseguinte, uma pluralidade de leituras.

Maria Manuela Cabral (2002, p. 11), sintetizando diferentes opiniões quer de poetas quer de pedagogos, refere que mesmo aqueles que rejeitam o falar sobre o poema, porque defendem que este «falar sobre» não pode substituir-se ao poema, acabam por «reconhecer a legitimidade e a importância desse falar». Tentando posicionar-se no seio desta polémica, Cabral (2002, p. 13) assume, portanto, que o discurso escolar sobre o texto poético é o «corolário obrigatório de escrever ou ler poesia»⁷⁷. Na verdade, questionamo-nos, se o próprio texto convida o leitor a participar na construção do seu significado, como vários teóricos defendem, por que não há de o

⁷⁷ Maria Manuela Cabral (2002, p. 25) expõe desta forma a sua posição: «as práticas da leitura e da explicação de poemas são, não só perfeitamente legitimadas pelos programas de Português em vigor, mas imprescindíveis ao desenvolvimento de competências do aluno, como leitor de poesia e não só».

leitor partilhá-lo com outros leitores? Por conseguinte, parece-nos que o fundamental nesta questão é a forma como se fala de poesia na sala de aula ou como o professor conduz os seus alunos à reflexão sobre o poema lido.

Além disso, como defende Glenna Sloan (1991, p. 103), «poetry is a valid mode of thought» e é desta forma que deve ser apresentada aos alunos. Se um poema requer explicações ou comentários por parte dos professores, sublinha a autora (Sloan, *idem*, p. 104), provavelmente não foi bem selecionado para o grupo em questão. É que, segundo Mercedes Gómez del Manzano (1988, pp. 19-20), o professor deve respeitar os níveis de leitura dos seus alunos tendo em vista um «maior gosto e um maior deleite no ato de ler. A autora (Gómez del Manzano, 1988, p. 29), no entanto, adverte que este cuidado do docente, para tornar progressivo o processo de aprofundamento de um texto, assenta na simplicidade, e não na simplificação, na medida em que se um poema não corresponde às expectativas do jovem leitor, por a sua leitura ter sido demasiado facilitada ou dificultada, isto leva-o rapidamente à desmotivação e a resistir à experimentação de novas leituras. Por outro lado, é função da escola promover o acesso dos seus alunos a níveis superiores de leitura, ajudando os jovens leitores a assegurar a compreensão do léxico. É pois função do professor, segundo Cabral (2002, p. 49), ajudar os alunos a procurarem o significado das palavras ou expressões que não compreendem em contexto, no estudo do próprio poema; deste modo, os alunos podem «escolher aquele que se adapta [...] ou compreender o cunho metafórico do sentido» (Cabral, *ibidem*).

Embora sem a linearidade e inflexibilidade de autores como Sloan ou Hancock, concordamos que as primeiras experiências das crianças com a poesia devem estar centradas no prazer da leitura e da audição e não na dissecação de mensagens implícitas: «A personal response – verbal, physical, artistic – to the aesthetic experience is the preferred first critical act for young students» (Sloan, 1991, p. 103). No entanto, é necessário passar gradualmente «da leitura como fruição elementar à análise reflectida» (Cabral, 2002, p. 15), pois só assim os jovens leitores adquirem «um progressivo domínio das estruturas da língua» (Cabral, *ibidem*).

Por seu lado, Cullinan, Scala e Schroder (2005, p. 33) consideram que os professores devem ajudar os alunos a apreciar a poesia antes de se preocuparem com a confirmação da sua interpretação do conteúdo textual ou atestarem o seu conhecimento

sobre as técnicas poéticas. Inclusivamente, as autoras de *Three Voices* aconselham os professores a esquecerem, num primeiro momento, a abordagem teórico-formal. Só quando os alunos se sentirem à vontade com os poemas estarão prontos para apreender e interpretar essa informação.

O professor deve proporcionar situações de diálogo e de troca de experiências, onde se debatam questões como «O que é que o poema te fez sentir?», «Em que é que o poeta estaria a pensar ao escrever este poema?», «Encontraste algo fora do comum? O que querera dizer?», «Gostaste/Não gostaste? Porquê?», «Quais são as técnicas de escrita que se destacam? Porquê? O que querera dizer?»,

DeGroff e Galda (2003, p. 147) defendem que a cada leitura se constroem novos significados, uma vez que as experiências por que passamos entre essas leituras nos tornam pessoas diferentes. No entanto, as autoras ressaltam a possibilidade de consenso na interpretação de um texto em sala de aula, na medida em que existe um entendimento acerca das denotações das palavras. As respostas das crianças e dos jovens não só se reportam ao texto como também ao seu mundo pessoal, reforçando-se deste modo a combinação de um significado consensual com um significado individual. Por essa razão, Georges Jean (1995, p. 54) lembra que «a poesia constitui a linguagem de conotação por excelência que permite que cada pessoa refaça o texto para si própria [...] daí a maior prudência pedagógica relativamente à explicação dos poemas». Por outro lado, cada criança é capaz de recriar para si o imaginário escondido no texto, pelo que «não se deve impor uma interpretação, do crítico, do professor ou do manual» (Jean, *ibidem*).

Ao desencadear evocações estéticas e emotivas, «o texto poético realiza, plenamente, a função de conduzir a criança, o adolescente e o jovem através de trocas verbais que, mais do que utilitárias, se revelam úteis no abrir de novos caminhos, para vivências enriquecedoras a nível da arte e do sentimento» (Lamas, 1993, p. 299). Não se pode, pois, em contexto de sala de aula, impor um modelo ou uma visão de texto, devendo o professor promover o desenvolvimento de várias perspetivas de leitura e a aceitação de diferentes interpretações textuais.

O texto poético «Pena», de Alexandre Honrado (2002, p. 28), parece constituir um bom exemplo da linguagem que é tratada pelo poeta para que a expressão de sentimentos e emoções seja partilhada com o leitor.

*Tenho pena de ter medo de voar.
Tenho as asas presas ao corpo
e o corpo preso aos medos
e os medos a amedrontar
a coragem que teima em me tardar.*

*Tenho pena de ter medo de partir.
Tenho o bico a tremer um pouco
e o corpo onde o coração está oco
e ninguém vem enchê-lo de ar quente
tanta gente e eu tão só e vou cair!*

*Tenho pena de ter medo de subir
Tenho as patas a bater
e o corpo parece correr
e eu sem saber sair, voar, cair,
tanta aragem e falta-me a coragem.*

*Afinal isto é voar.
Um pulinho, dois saltinhos,
lá em baixo mil pontinhos e o mar,
e eu a descobrir que é só tentar
e depois de tentar é conseguir.*

Nestas quatro quintilhas, o sujeito poético transmite o seu receio de voar, usando para o efeito uma palavra polissémica, pena. Esta palavra, intencionalmente colocada no título, tanto poderá significar a sua tristeza perante a impossibilidade de concretizar tal vontade como o facto de já ter o meio necessário para o fazer (as aves têm o corpo coberto de penas). Na última estrofe, confirmam-se estas duas leituras, uma vez que o sujeito, embora sem coragem, percebe que o segredo está na tentativa de avançar, pois só assim conseguirá voar.

Se a função última do texto poético é interrogar, como afirma Guedes (1995, p. 81), é necessário encontrar estratégias em sala de aula que, por um lado, facilitem o desbloqueio e, por outro, despertem a originalidade, tanto para a leitura como para a escrita do texto poético. Para tal, Guedes (1995, p. 81) sugere o jogo da exploração das palavras «pontiagudas», entendidas como as palavras amadas (riacho, mãe, lua) que metem medo (tempestade, poço) ou que divertem (rir, beijoca), perante as quais é impossível ficar-se indiferente. Um outro jogo é a «caça aos lugares comuns» (ibidem), em que os alunos são treinados a evitar os lugares comuns de um determinado tema. O exemplo dado por Guedes (1995, p. 81) é esclarecedor: «Quando se fala de Outono, já todos sabemos que as folhas caem [...] e que fazem as vindimas. Mas o que não sabemos é que [...] aquela antena de televisão [...] abana desenfreadamente com o vento outonal».

Neste sentido, a atividade poética pode começar na sala de aula e estender-se ao imaginário, quando o professor utiliza com frequência estratégias como o do «Putting on your thinking cap», o «Poetry Corner», a «Poetry Tool Box» ou a «Poetree House» (cf. Perry, 1997, p. 9), promovendo rotinas que definem um ambiente propício para o

contacto com o texto poético. Aliás, as diversificadas sugestões de Perry (1997) passam sempre pela atividade de escrita poética, já que uma das formas de manter determinada rotina em sala de aula é precisamente diversificando as estratégias e as metodologias de ensino-aprendizagem.

Torna-se necessário distinguir os momentos de leitura, de audição e de recitação dos momentos de escrita. Estes devem simplesmente surgir, de acordo com as necessidades da turma, como se não tivessem sido programados pelo professor, dado que a criatividade não se programa nem impõe.

4.2.6. Desenvolvendo a expressão escrita

[...] não te esqueças, porém, que a língua, em que venhas a expressar-te há-se ser objecto do teu próprio estudo [...] dominar a gramática do texto é como saber todas as regras de trânsito da leitura e da criação. E só sabendo-as podes alterar [...] o que é conhecido e conquistar a originalidade e a inovação.

José-Alberto Marques, 2002, s. p.

Georges Jean (1995, p. 12) refere que «qualquer actividade poética destinada às crianças e aos adolescentes é dupla: a poesia lê-se, escuta-se, diz-se e escreve-se». Na verdade, a relação entre as práticas de leitura e as práticas de escrita é dialética; mas, como aponta Emília Amor (2001, p. 82), tal perspetiva «tem, tradicionalmente, sido alvo de uma atenção distinta por parte dos professores, ocupando a leitura [...] um espaço muito mais vasto do que o dispensado à escrita», ainda que, como temos vindo a referir neste estudo, tal tendência não se tenha traduzido na emergência de leitores competentes. A escrita por prazer deve, pois, acompanhar a leitura recreativa, já que, em ambos os espaços, a criança e o adolescente são convidados a associar as suas vivências e o seu imaginário, quer pela criação quer pela inferência de sentidos, transformando e reconstruindo os vocábulos que circunscrevem a sua realidade.

Também Ângela Balça (2007, p. 135-136) defende ser necessário «que os professores proponham aos alunos actividades de escrita que os envolvam e que tenham sentido», lembrando simultaneamente que as leituras plurais e pessoais do texto literário, que inclui o verbal e o icónico, poderão constituir um convite à escrita. Tendo o texto icónico um lugar tão presente e fundamental no livro de literatura infantil, a

autora (Balça, 2007) apresenta um conjunto de atividades diferenciadas, e respetivas competências a desenvolver, que promovem a escrita a partir da leitura dos textos e das suas ilustrações.

Por outro lado, parece consensual a ideia de que o gosto de criar palavras é próprio das crianças, para quem a palavra faz a coisa existir (Held, 1980, p. 199). Do mesmo modo, entende-se o seu encantamento pela linguagem fora da intervenção normativa adulta, ou seja, o seu fascínio pelo material «para formar, deformar, construir, reconstruir, indefinidamente» (Held, 1980, p. 198). Ora, o poeta procura recuperar a mesma atitude com a escrita, a liberdade da imaginação, e é neste ponto que crianças e poetas se cruzam e se aproximam: «Students learn that poets manipulate the way poetry looks in order to manipulate what it means» (Cullinan et al., 1995, p. 41).

No entanto, como adverte Barbara Chatton (1993, p. xvi), «loving the sounds and rhythms of language and finding images in the language we use, while poetic qualities, do not make children poets. [Instead] They do allow children to be receptive to the more conscious, thoughtful arrangements of words and meanings that are the work of the poet». Ora, a formação para a escrita poética pretende promover a consciência de que é necessário aprender e praticar a técnica e de que o labor poético se constrói com empenho e disciplina⁷⁸.

Em contexto de sala de aula, não podemos esquecer-nos também de que os professores não são, à partida, poetas nem escritores. Por essa razão, Michelann Parr e Terry Campbell (2006, p. 36), sustentam que os professores, para saberem conduzir os seus alunos à escrita poética, deveriam ser sempre «Poets in practice», na medida em que «knowing is doing». É que ao escreverem poemas sozinhos ou com os seus alunos estarão mais próximos das técnicas, dos recursos e das formas para poderem compreender e ensinar a poesia. Esta «poetitude», como lhe chama Parr e Campbell (2006), numa *mot-valise* que junta «poeta» e «atitude», ajudará a combater a falta de confiança e insegurança de uma boa parte dos alunos sem hábitos de escrita poética. Antes de solicitarem um trabalho desta natureza aos alunos, as autoras sustentam que os professores devem afastar ideias pré-concebidas e experiências negativas, começando por utilizar a poesia de uma forma criativa para expressarem sentimentos ou emoções,

⁷⁸ José Jorge Letria ilustra bem esta ideia nos versos «Na casa da poesia // existe sempre à mão // a poeira da magia // a que se chama inspiração // e esse jeito secreto // de juntar trabalho e emoção» (2003, s.p.).

opiniões ou pensamentos, para perceberem em primeira mão as dificuldades de escolher um tema ou de selecionar as melhores palavras para o que se pretende transmitir.

Por razões várias, que não têm exclusivamente que ver com o género poético, os alunos revelam ter grandes dificuldades na produção escrita. Ao escrever poesia, sob estímulos metodológicos adequados e contínuos, a criança desenvolve a sua criatividade, já que a poesia constitui uma forma de ver e descrever o que a rodeia de forma livre. Citando Harrison & Holderith (2003, p. 6), a escrita da poesia «helps children and adults to ponder, to observe, to ask questions, to discover sights, sounds and feelings that otherwise might remain untapped».

Jogos como «Se eu fosse [um guarda-chuva]», «Imagina-te [a viver numa praia]» ou «Supõe que [te mandaram pintar uma estrela]» (cf. Guedes, 1995, p. 113) levam o aluno a explorar uma condição abstrata e improvável e, ao mesmo tempo, desenvolver a imaginação e a libertar a criatividade através de uma situação lúdica. Depois de algumas tentativas feitas através da oralidade, os alunos estarão prontos para experimentar a mesma atividade na forma escrita.

Do mesmo modo, os jogos já neste estudo enunciados, quando abordámos a exploração dos limites da língua, confluem em produções escritas que tanto promovem o treino da expressão escrita como as competências da leitura literária. Jean (1995, p. 213) acredita que estes jogos constituem «mais uma forma de se encaminhar [a criança] para uma leitura criativa de si mesma do que para a criação poética propriamente dita». Nesse sentido, a produção escrita aqui proposta tem em vista, por um lado, a motivação das crianças e dos adolescentes para a leitura da poesia e, por outro lado, a compreensão do trabalho desconstrutor da língua, que se aproxima dos efeitos conseguidos nas composições poéticas.

Santos e Balancho (1999, p. 44) sugerem que só depois de se trabalhar o significativo na sala de aula, por exemplo através da poesia visual, os alunos estão aptos para trabalhar o significado. Para tal, propõem uma atividade oral conjunta para a formação de áreas vocabulares, campos semânticos, famílias de palavras e grupos de homonímia. Posteriormente, com essas palavras, constroem-se frases, que depois são agrupadas em estrofes e dispostas na página em forma de poema.

Os temas para a escrita de poemas constituem uma outra preocupação para os docentes. Na parte introdutória a *Poetry across the curriculum*, Aaren Yeatts Perry

(1997) refere que os alunos do ensino elementar lhe perguntam frequentemente onde é que os poetas vão buscar as suas ideias para os poemas. A resposta de Perry é extremamente interessante na medida em que transmite o clima de cumplicidade com a poesia que se deseja em qualquer sala de aula. Diz Perry (1997, p. 12):

I explain that poem ideas come from either the head, the heart, or the belly. This triad is something that children can grasp and instinctively relate to. Ask what types of poems come from the mind or head. Discuss the concept of 'heartfelt' poems and songs. Ask if someone has ever had a 'gut feeling' and what emotions are related to the stomach (fear, fury, humor, hunger, joy, love, pain).

Este tipo de estratégia, que acaba por envolver os alunos de diferentes maneiras e provocar neles um efeito psico-sensorial, pode tornar-se recorrente nos primeiros níveis de escolaridade, tanto nos momentos de interpretação textual como nos momentos que antecedem as atividades de escrita poética.

Para Barbara Chatton (1993), a escrita de poemas emerge naturalmente da necessidade de exprimir o que se pensa ou sente. No entanto, as atividades de pré-escrita, como as discussões improvisadas (Perry, 1997, p. 13) sobre um determinado acontecimento na escola ou na vida do aluno, são importantes para a reflexão sobre a experiência pessoal, fazendo com que a escrita tenha um significado, um objetivo ou permita a realização de cada um.

Ora, uma boa preparação dos alunos é pois fundamental para este tipo de atividade. Perry (1997, p. 14) afirma que, antes da elaboração de poemas, o «brainstorming» ajuda o aluno a organizar o material verbal para a escrita. Como estratégia de pré-escrita, o professor pode ainda optar por escrever no quadro um poema, que sirva como modelo, ou solicitar a colaboração da turma para uma composição coletiva, adiantando técnicas, recursos e vocabulário. Por fim, o professor deve tornar as instruções da atividade de escrita o mais claras possível, explicando o que pretende, estabelecendo ou não o modelo ou o tipo de poema e delimitando o tempo.

Chatton (1993, p. xx) apresenta algumas sugestões para a competência específica no modo escrito relacionada com a poesia que poderão servir como motivação ou como rotina na sala de aula:

- anotar os poemas preferidos e versos de poemas num caderno só para poesia;
- escrever em resposta a um poema, texto narrativo ou episódio especial;
- escrever poemas, utilizando um modelo ou forma própria;
- redigir poemas coletivos;
- registar pensamentos, sentimentos e ideias em forma de poema.

As composições com origem na literatura tradicional constituem importantes modelos para a escrita poética. Nas cantilenas, a criança aprende a lidar com as enumerações, com a sequência de frases simples e repetitivas, com estruturas idênticas e sintaxe simples. As lengalengas permitem um treino com as rimas e os trava-línguas com as aliterações. Além disso, no contacto com este tipo de textos, as crianças desenvolvem a sua sensibilidade relativamente ao ritmo poético e à estrutura formal do poema, dando os primeiros passos na concentração sígnica dos versos.

Tomemos como exemplo este texto de Luísa Ducla Soares (in AA. VV., 2009, p. 20), cujo título abre desde logo as duas possibilidades de resposta, separadas pela conjunção coordenativa adversativa:

Dia triste?

*A mosca no gelado
A chuva no feriado
O pai irritado
O cabelo espetado
O pneu furado
O cão atropelado
O telemóvel calado
O amigo drogado
O cinema esgotado
O caldo entornado
O amor adiado...*

Mas

*Um livro emprestado
Um ovo estrelado
Um cravo encarnado
Um vídeo ligado
Um golfinho no Sado
Um azul sem pecado
Um gato enroscado
Uma carta com recado
Um 'muito obrigado'
Um gambozino inesperado
A cantar sobre o telhado
Viram o dia para o outro lado.*

Neste poema, a sequência das infelizes ocorrências de um determinado dia enunciadas à frente do determinante artigo definido contrasta com as que surgem depois da conjunção «Mas» e estão seguidas do determinante artigo indefinido. Raramente observadas e identificadas no dia a dia, por tão simples e triviais, são estas que transformam a tristeza e que «Viram o dia para o outro lado». Ao nível formal, o

destaque surge no ritmo imposto pela rima, constante do início ao fim do texto, e pela sucessão de frases nominais, que fazem deste poema um excelente modelo para o treino das competências da escrita poética.

Inventar adivinhas constitui uma outra atividade do agrado de crianças e adultos, que se entusiasma com o desafio de, por um lado, obedecer ao ritmo e à rima e, por outro, satisfazer a construção sintático-semântica. Do mesmo modo, a produção de acrósticos, anagramas e caligramas proporciona a familiarização da criança com técnicas formais próximas das poéticas, processos rimáticos e estruturas em verso, facilitando posteriormente a atividade estético-linguística na abordagem da poesia.

Gianni Rodari (1993, pp. 64-66), na sua *Gramática da Fantasia*, dedica um dos capítulos à construção de uma adivinha, concluindo que é um exercício de lógica e de imaginação. Na sua estrutura, surge primeiro o estranhamento, depois as associações e, por fim, as metáforas, ocultando o objeto ou o animal e tornando-o em algo misterioso que desafia a imaginação. Para Rodari (1993, p. 66), o fascínio que a criança encontra nas adivinhas advém da maneira como representam de «forma concentrada, quase emblemática, [...] a sua experiência de conquista da realidade». Os objetos enigmáticos, os acontecimentos incompreensíveis e as figuras indecifráveis constituem a sua forma de ver o mundo, que para ela é «um mistério a esclarecer, uma adivinha a resolver» (ibidem).

Diz Jean (1995, p. 105) que «escrever um texto e mesmo dizê-lo, produzi-lo [...] é para a criança uma maneira de se projectar como outro e de se conservar a si própria». A criação ou a produção da linguagem pode ser uma função de socialização e de afirmação da pessoa, que encontra na escrita e na leitura muitas vezes um espelho para as suas ideias, emoções ou ações. Luis J. Rodriguez (1995, p. 93) acredita, pois, que «poetry should be used as a bridge to get young people to write themselves».

O poema que a seguir se apresenta, «Olha os óculos», de Alexandre Honrado (2002, p. 18), pode ser utilizado como modelo para o que acabámos de referir, na medida em que fala da característica específica de uma menina, que pode ser colega ou amiga do sujeito poético, e relata um episódio com um desfecho feliz, que em muito se aproxima daqueles vividos pelos alunos nas nossas escolas:

*Os óculos da Mariana
São como um papagaio de cana,
de cana do nariz
posto a voar,
posto a sentir
ali, onde o puseram a secar
por cima duma boca sempre a sorrir.
Tropeçou a Mariana
e por um triz
os óculos não ficaram em pedaços.
Migalhas de vidro, verniz
e aros de aço,
para um pássaro de cristal feliz
debicar até a fome lhe voar,
desfeito o laço,
e a Mariana voltar a ver
o mundo da cor que sempre quis:
assim um azul céu nos tons que eu faço.*

Poder-se-ia dividir o poema em duas partes (antes e depois de os óculos caírem) e explorar o significado das expressões dos últimos versos «ver // o mundo da cor que sempre quis: // assim um azul céu nos tons que eu faço». Posteriormente, os alunos teriam de escolher um objeto característico de um dos colegas; depois, descreveriam em verso essa mesma particularidade, aproveitando para caracterizar a sua personalidade.

As crianças e os jovens expressam frequentemente as suas preferências pela poesia, já que os aproxima das experiências do dia a dia e de determinadas sensações que de outra forma não seriam materializadas. O discurso poético cumpre assim um papel de «sublimação» (Jean, 1995, p. 46), para utilizarmos as palavras dos psicanalistas, na medida em que dá aos escritores e aos leitores a possibilidade de dizerem e de se identificarem com aquilo que não poderia ser dito de outra forma e, ao mesmo tempo, satisfazerem as naturais necessidades de exteriorização de sentimentos e emoções. Gómez del Manzano (1988, p. 33) entende que a poesia é facilitadora da percepção da identidade de cada um, já que nos poemas cada leitor procura reconhecer-se.

A propósito de lembranças e da escrita de sentimentos e emoções por elas promovidas e suscitadas, sugere-se «Photoetry: who's who poems», de Perry (1997, pp. 33-34). Para esta atividade, o professor pede aos alunos que tragam de casa uma fotografia de quando eram bebés. Ele próprio também traz uma fotografia sua e, antes

de mais, sugere que elaborem em conjunto um poema sobre a sua própria descrição enquanto criança. Pretende-se que nestes poemas os bebés sejam comparados a alguém, a um animal ou a algum alimento e que possam ser sugeridas profissões de futuro, de acordo com as características de cada um. Cada aluno fica posteriormente com a fotografia de um colega e redige um poema começando por: «O que acho que devem saber sobre o Pedro», «O que podem não saber sobre a Luísa» ou «O que eu reparei no João». Com esta atividade, repare-se, o professor está a desenvolver nos seus alunos várias competências em simultâneo (escrita e oralidade), bem como o conteúdo da descrição e o treino da sensibilidade de cada um.

Nas várias definições de poesia apresentadas por Georges Jean (1995, pp. 59-60), a partir da consulta a diferentes dicionários, aparece poesia como «arte de evocar e de sugerir as sensações, as emoções, as ideias, através de um emprego particular da língua que joga com as sonoridades, os ritmos, as imagens». Na verdade, com a poesia a criança pode aprender a dizer o que pretende de uma forma divertida, a ver os objetos e a natureza de um modo diferente ou a exprimir melhor os seus sentimentos. Como destaca Gómez Martín (1993, p. 34) «Las palabras permiten dar la vuelta a los conceptos, alterar las imágenes [...] y invertir la lógica». Tal verifica-se, por exemplo, com as palavras de Mário Castrim (2006, p. 33), no poema «História»:

*O canário fugiu da gaiola
e o gato comeu
sem ninguém reparar*

*Desde então
quando o gato olha para o céu
ouve-se um canto ao luar.*

A beleza da imagem no último terceto tem origem precisamente na transformação das palavras e dos conceitos presentes na primeira estrofe. A concentração sígnica, entre versos brancos, rimas perfeitas e imperfeitas, numa estrutura aparentemente despretensiosa, tornam este texto um modelo para a criação de um novo poema com especial atualização da imagem.

Ainda ao nível da exploração das potencialidades da linguagem, os alunos, tanto do 1.º como do 2.º Ciclo, podem ser convidados a descrever em verso um objeto, um animal, um fruto ou uma flor, jogando subtilmente com a sua capacidade de abstração.

Para tal, poder-se-á recorrer a poemas que servirão de modelo, como este de Nuno Higinio (2001, p. 25), com vocabulário simples, se visto isoladamente, mas com uma carga emocional muito forte, se analisado no seu todo:

Definição

Cavalo:
uma porção de luz
em forma de animal

A concentração de palavras é neste texto evidente, quando o poeta compara um cavalo a uma porção de luz, à força, energia e velocidade de um dos animais sobre o qual mais se escreve, tanto na poesia como na narrativa. A nossa atenção recai naturalmente sobre a imagem projetada pelos vocábulos articulados nos versos, deixando-nos Higinio a definição de cavalo como se de uma pintura se tratasse.

Como vimos nos exemplos apresentados, a prática da escrita poética proporciona à criança e ao jovem a aproximação a uma via de expressão mais criativa, ainda que seja pela via da imitação de modelos escritos por adultos. Através de atividades que promovam a escrita poética, os professores ajudam os seus alunos a lerem e a compreenderem melhor o discurso poético e a descobrirem o «olhar inaugural» ou a «forma peculiar de atenção» (Coelho, 1984, pp. 183-184) com que os poetas revisitam os lugares, os objetos, as emoções e a vida. Sedgwick (2000, p. xviii) sublinhou bem esta questão: «So the poets teach children. Also, poetry teaches children as children write it».

Neste estudo, não se trata pois de defender o «mito da criança poeta» (Jean, 1995, p. 13), mas de levar as crianças «a descobrirem na poesia as respostas às questões obscuras que se colocam a si próprias e sentirem o desejo de dizer de outro modo aquilo com que sonham [...] porque se sentem livres de dizer tudo» (Jean, idem, p. 12). Ao explorarem ludicamente a linguagem poética, por exemplo a partir do decalque formal ou da reprodução temática com criatividade de poemas com reconhecido valor literário, as crianças e os jovens estão a construir uma ligação afetiva com os modelos da escrita poética, mas tal não faz deles poetas.

Bem a propósito, Glória Bastos (1999, pp. 180-181) refere:

Como qualquer outra pessoa, a criança pode também criar poesia, todavia [...] o surgimento espontâneo de expressões de recorte ‘poético’, a criação de construções inesperadas [...] devem ser entendidas como resultado da tendência natural da criança para a personificação do mundo, de acordo com as fases conhecidas do seu desenvolvimento psicológico. Trata-se de uma utilização não consciente e não reflexiva dos recursos metafóricos da linguagem [...] situação distinta da verdadeira criação poética do adulto.

No entanto, esta prática deve ser promovida em sala de aula, já que os seus elementos intertextuais são motivadores da aprendizagem de qualquer conteúdo pedagógico e facilmente se estabelece a sua ligação com qualquer área científica.

4.2.7. Integrando a poesia nas áreas curriculares e extra-curriculares

*Poetry is more than something beautiful.
[...] It is a way of learning, a way of knowing.*

Fred Sedgwick, 2000, p. xviii.

Como temos vindo a referir, pretende-se com este estudo devolver à leitura literária, e concretamente à poesia, o lugar que merece e que lhe compete dentro da sala de aula, ou seja, no âmbito de um quadro pedagógico autónomo, que prevê a leitura como um fim em si mesmo, sem estar sujeito a temas, conteúdos, áreas e metodologias que não sejam os literários. Por outro lado, ao adotarmos o Programa de Leitura fundamentado na Literatura, defendemos a possibilidade de integração da poesia na lecionação e na aprendizagem de qualquer área curricular. Além disso, se atendermos ao que vem enunciado no Novo Programa de Português (Reis, 2009, pp. 68-69), para o 1.º ciclo, a aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a área de Português, pelo que os professores deverão aproveitar as outras áreas e, numa perspetiva transversal, promoverem o desenvolvimento de competências linguísticas e de leitura e escrita.

Armindo Mesquita (2007, p. 143) afirma que, em contacto com textos literários legítimos, a criança verá a sua competência linguística acrescentada pela competência literária. Ora, a poesia oferece, lembra O’Connor (2004, p. 9), a oportunidade de explorar a linguagem, o mundo, o dia a dia e o nosso interior. São já pois vários os

autores portugueses que aproveitam diferentes temáticas para a escrita poética, procurando promover o encontro entre língua e literatura.

Vejamos agora de relance algumas produções que podem ser utilizadas em sala de aula para o desenvolvimento de algumas das competências específicas enunciadas nos programas de português do EB.

Em *Arco, barco, berço, verso*, de José Carlos de Vasconcelos (2010), encontramos poemas para a aprendizagem das várias letras do alfabeto. O próprio título do livro coloca em evidência o valor dos grafo-fonemas e a sua oposição linguístico-semântica e nos textos encontramos chamadas de atenção para as diferenças gráfico-fonéticas entre o «b» e o «v» o «ss» e o «s», a ortografia de «a» e «há» ou o «e» onde se lê «i» e o «o» onde se lê «u», que constituem alguns dos chamados casos de leitura. Veja-se o poema «Lamentação de um u» (Vasconcelos, 2010, s.p.), que traduz a tristeza da letra «u» por ser frequentemente confundida com o «o», que em alguns casos possui o mesmo som:

*Porquê, ó solitário o,
assim comigo te confundes,
e assim só, assim nu,
tu, ó o, não te lês o
- mas u?*

Em *Sopa de letras*, de João Manuel Ribeiro (2010b), o professor de 1.º Ciclo pode recolher poemas para trabalhar com os seus alunos a acentuação («Chapéu de vogais», «O til», «O acento grave») ou casos especiais das letras do alfabeto («Os estranhos k, w e y», «O agá é um intrometido» ou «Consoantes gagas»).

João Pedro Mésseder, autor de *As letras de números vestidas* (2010a), apresenta nesta obra uma interessante conjugação das letras do alfabeto com os números até 23. Neste livro, potencialmente dirigido a alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo, a cada grafema Mésseder faz corresponder um número em função da sua ordem no alfabeto, uma vez que o «número é uma peça // de roupa que traz vestida // cada letra quando anda // à sua vida» (Mésseder, 2010a, s.p.). Como no 1.º ano as crianças ainda trazem a motivação das rimas do pré-escolar associadas ao valor lúdico, estas composições de Mésseder poderão constituir bons momentos de descontração em sala de aula, promovendo ao mesmo tempo a aprendizagem da leitura.

Com Alexandre O'Neill (2001, p. 101), poder-se-á trabalhar o valor dos sinais de pontuação e o acento circunflexo, em «Divertimento com sinais gráficos»:

...
Em aberto, em suspenso
Fica tudo o que digo.
E também o que faço é reticente...
 :
Introduzimos, por vezes,
Frases nada agradáveis...
 .
Depois de mim maiúscula
Ou espaço em branco
Contra o qual defendo os textos
 ,
Quando estou mal disposta
(E estou-o muitas vezes...)
Mudo o sentido às frases,
Complico tudo...
 !
Não abuses de mim!
 ?
Serás capaz de responder a tudo o que pergunto?
 ()
Quem nos dera bem juntos
Sem grandes apartes metidos entre nós!
 ^
Dou guarida e afecto
A vogal que procure um tecto.

Nesta composição, O'Neill comenta humoristicamente o aspeto e o sentido dos sinais de pontuação, alertando para algumas tendências de quem escreve, como por exemplo, o abuso na utilização do ponto de exclamação («! // Não abuses de mim!»), os grandes apartes nos textos com informação entre parêntesis («() // Quem nos dera bem juntos // Sem grandes apartes metidos entre nós!») ou a má utilização da vírgula («, // Quando estou mal disposta [...] Mudo o sentido às frases»). Através do humor, que lhe está permanentemente associado, esta composição chega facilmente à compreensão dos mais novos, desafiando-os, por exemplo, para um trabalho paralelo apenas com acentos gráficos.

A *gramática a rimar*, de José-Alberto Marques (1989), contém vários poemas sobre tópicos gramaticais, que podem servir de motivação para a aprendizagem de

conteúdos. Na gramática do 1.º Ciclo do EB, de Clara Amorim e Vera Costa (2009), são sugeridas várias atividades a partir dos poemas deste autor, como «A frase» (em Amorim & Costa, 2009, pp. 56-57), «O substantivo» (em idem, pp. 84-85) ou «O artigo» (em idem, pp. 98-99). As autoras (Amorim & Costa, 2009) recorrem ainda a poemas de outros autores para proporem atividades com a pontuação, como acontece com «Frutos», de Eugénio de Andrade (em idem, p. 52), e «Um livro», de João Pedro Mésseder (em idem, pp. 191-192); com os quantificadores numerais, através de «Andam sete alfaiates», de António Torrado (em idem, p. 106); com o grupo verbal, através do poema «A máscara», de Maria Cândida Mendonça (em idem, p. 126); com o Pretérito Imperfeito, utilizando um poema de Manuel António Pina, «Havia uma flor!» (em idem, pp. 136-137); ou com o Condicional, através de «As fadas», de Antero de Quental (em idem, pp. 142-143); os antónimos a partir de um poema de Eugénio de Andrade, «Aquela nuvem» (em idem, p. 155); e os campos lexicais, com o poema «Um dia no jardim», de José Barata Moura (em idem, p. 165).

Do mesmo modo, em *Construir a gramática*, um livro auxiliar destinado ao 2.º Ciclo do EB, as mesmas autoras, Clara Amorim e Vera Costa (2010), manifestam igual preocupação, incluindo na abertura de cada capítulo poemas de alguma forma relacionados com os conteúdos abordados, e cujo objetivo parece ser apenas a leitura fruição, já que não é proposto qualquer tipo de atividade. Como exemplos, temos «Cada coisa que tu dizes», de José Jorge Letria (em Amorim & Costa, 2010, p. 4) para abrir o capítulo «Comunicação e Linguagem, ou «Sem título I», de Eugénio de Andrade (em idem, 182), para o capítulo «Da palavra ao som». No interior desta gramática, encontramos ainda o recurso à poesia sob diversos pretextos: «O poema do homem-rã», de António Gedeão (em Amorim & Costa, 2010, p. 35), para demonstrar a diferença entre texto literário e não literário; «É um cavalo o meu baloiço?», de Nuno Higinio (em idem, p. 39), para explorar as características do modo lírico; «Interjeição», de José-Alberto Marques (em idem, p. 144), para abordar a interjeição; ou «As portas», de Álvaro Magalhães (em idem, p. 156), para os processos de formação de palavras.

É de salientar, portanto, a proximidade estabelecida por Clara Amorim e Vera Costa (2009; 2010) entre o conhecimento explícito da língua e os textos poéticos, já que evocam nas suas propostas diversos autores contemporâneos para a exemplificação do uso da língua em contexto, aproveitando a motivação natural das crianças para a poesia.

Ainda sobre a forma como se poderá estabelecer a ligação entre a gramática e a poesia recorreremos a uma atividade proposta por Teresa Guedes (1995, pp. 69-70) para o trabalho com o conteúdo voz ativa/passiva no 2.º Ciclo. A autora (Guedes, 1995) começa por sugerir que o professor parta de uma situação na qual a turma esteve implicada (exemplo: «O Vicente rasgou o cartaz do bar»). Com esta frase, a turma relembra noções de sujeito, predicado e complemento direto. De seguida, o professor utiliza frases de poemas produzidos pelos seus alunos, passíveis de transformação para a voz passiva ou para a voz ativa. Segue-se um momento de reflexão sobre as respetivas construções frásicas, de onde se faz uma síntese com as principais regras. Para finalizar a aula, Guedes sugere um trabalho em que um grupo trata da produção de frases e outro da sua transformação.

A autora (Guedes, 1995, p. 72) acrescenta que, com a utilização dos poemas dos alunos, pretende-se «des-solenizar a aula de gramática», valorizando materiais linguísticos produzidos pelos próprios, e, ao mesmo tempo, que estes descubram, naturalmente e de uma forma prática, que temos uma gramática implícita, que devemos saber quando usar. Os versos de José-Alberto Marques são agora bastante explícitos: «as regras não são da gramática, // mas da vida» (em «Sem Título I», 1989, p.5).

Desenvolveremos no próximo subcapítulo a ligação entre a poesia e a área de LP, apresentando para o efeito uma proposta didática para o 2.º.Ciclo. Mas o trabalho com poesia pode ser feito, como temos vindo a defender, em todas as outras áreas de conteúdo, tornando as matérias mais atrativas e flexíveis e o currículo mais dinâmico. Os alunos percebem, desta forma, que a aprendizagem é holística (Sedgwick, 2000, p. xvii) e que a transdisciplinaridade é essencial no desenvolvimento das competências específicas seja qual for a área. Neste contexto, a poesia um género privilegiado por permitir que a criança aprenda a interpretar o que a rodeia, a compreender a vida e a relacionar conhecimentos.

Sloan (1991, p. 101) propõe então que os alunos recolham poemas relacionados com conteúdos trabalhados nas mais diversas áreas. Como explica, esta atividade é extremamente benéfica na medida em que mostra às crianças que as abordagens poéticas são possíveis em quaisquer matérias ou disciplinas, incluindo aquelas em que predomina a linguagem discursiva.

Vimos já num outro capítulo que os animais constituem um dos temas preferidos das crianças, tanto nas narrativas como nos textos poéticos. Sensível a esta realidade, Graça Magalhães (2007) reuniu no livro *Os animais na poesia* uma série de poemas, da literatura portuguesa e da brasileira, que falam de insetos, pássaros, animais de companhia, animais domésticos, selvagens e marítimos, entre outros, com o objetivo de corresponder aos interesses dos jovens leitores. A autora inclui junto a cada poema uma breve biografia do autor e atividades lúdicas, de escrita, desenho, compreensão e/ou reflexão a propósito do texto. Embora esta coletânea esteja dirigida a alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade, tal como é indicado na contracapa do próprio livro, consideramos que os poemas, as atividades e os temas propostos se adequam mais ao 1.º Ciclo.

Ora, a título de exemplo, os professores podem aproveitar os poemas sugeridos por Magalhães na secção de «Animais de companhia» (2007, pp. 29-36) para introduzirem o conteúdo «Animais domésticos e animais selvagens» na área de Estudo do Meio. Manuel Alegre, Alexandre O'Neill e Eugénio de Andrade são alguns dos poetas selecionados pela autora, mas a nossa escolha recai sobre um poema um pouco mais antigo, «Porquinho-da-Índia», de Manuel Bandeira (em Magalhães, 2007, p. 36):

*Quando eu tinha seis anos
Ganhei um porquinho-da-índia
Que dor de coração me dava
Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
Levava ele prà sala
Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
Ele não gostava:
Queria era estar debaixo do fogão.
Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...*

- O meu porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada.

Ao ler este poema, os alunos vão lembrar-se dos animais de estimação que têm ou que gostariam de ter, alguns domésticos e outros selvagens, e refletir sobre as suas características, chegando facilmente ao que os distingue pela ligação de proximidade que estabelecem com o homem. Neste caso, o sujeito poético compara o porquinho-da-índia às namoradas, que, segundo diz, não faziam caso das suas «ternurinhas». Independentemente dos sítios para onde pudesse levar o porquinho, ele desobedecia e não valorizava o carinho que o dono lhe dava. Tal como o porquinho-da-índia, os

animais selvagens não estão habituados à presença humana nem a viver em cativeiro, pelo que reagem com o homem como se de um outro animal se tratasse.

Ainda no âmbito de Estudo do Meio, no 3.º ano do 1.º Ciclo, sugere-se o poema «Árvore», de Luísa Dacosta (em Gomes, 2000, p. 43), como motivação para uma aula sobre a classificação das árvores:

A semente dorme na
placenta, húmida, da
Terra. Mas começam a
percorrê-la murmúrios
de água e Primavera.
Torna-se raiz e caule,
que irrompe da sua
prisão sem luz para
beber os ventos e a
claridade do dia. O
tronco firma-se como
um mastro e caminha
para os céus, claros,
num apelo a ninhos.
Em breve, brevezinho,
desfralda-se em ramos
e folhas que atraem
uma floração de asas e
de cânticos. E a árvore
começa a ser, a dar e a
permitir vida.

Este poema apresenta uma série de componentes poéticos, que o tornam muito rico em termos retóricos e formais: os elementos da natureza nas metáforas «irrompe da sua // prisão sem luz» e «floração de asas e // de cânticos»; a comparação em «O // tronco firma-se como // um mastro»; as personificações abundantes como «A semente dorme na // placenta» ou «tronco [...] // caminha // para os céus, claros»; o tom afetivo de algumas expressões como «Em breve, brevezinho, // desfralda-se em ramos»; a simbologia textual (árvore / vida); a mancha gráfica do poema, em forma de tronco de árvore. As conotações e valores destes elementos, entre outros, devem ser trabalhados com os alunos, já que neste poema facilmente se percebe a dupla função poética e criadora.

Por outro lado, identificam-se no texto os vários momentos de crescimento ou desenvolvimento de uma árvore, desde semente, a raiz e caule, tronco, ramos, folhas e flores. Por conseguinte, quer como motivação para a aula de Estudo do Meio, no 1.º Ciclo, ou de Ciências da Natureza, no caso do 2.º Ciclo, quer como estratégia de interdisciplinaridade, ou de passagem para a área de LP, o poema de Luísa Dacosta inspira uma série de atividades que atraem o interesse dos alunos, culminando, por exemplo, no desenho da árvore, na leitura expressiva do texto ou na elaboração de um poema visual.

O livro *Era uma vez ... ciência e poesia no reino da fantasia*, de Regina Gouveia (2008), é um convite à interdisciplinaridade com a Ciência. Com ilustrações de Nuno Gouveia, esta obra apresenta cinco poemas que despertam o respeito pela natureza: «Era uma vez ... o mar» (Gouveia, 2008, pp. 6-15); «Era uma vez... o vento» (idem, pp. 16-29); «Era uma vez... um planeta» (idem, pp. 30-41); «Era uma vez... uma gotinha de orvalho» (idem, pp. 42-49); e «Era uma vez... um ecoponto» (idem, pp. 50-59). Dada a extensão dos próprios poemas, este livro estará mais adequado a um 5.º ou 6.º ano, embora o interesse dos temas, a simplicidade da linguagem e as ilustrações sejam convidativos também aos alunos do 1.º Ciclo.

Seleccionámos para este estudo o último poema, «Era uma vez... um ecoponto» (Gouveia, 2008), que apresenta o diálogo que quatro contentores de cores diferentes (vermelho, azul, amarelo e verde) estabelecem com uma gaivota sobre questões relacionadas com a poluição e o ambiente. Fartos de serem ignorados pelos adultos, pedem ajuda à gaivota para a separação dos lixos, que dará uma bicada a quem deitar lixo no chão: «Não queres ver o figurão... // Deitou o lixo no chão, // mas levou uma bicada, // não vai esquecer a lição» (p. 57). Curiosamente, os meninos à saída da escola vêm deitar o lixo no ecoponto: «Vê tu aquela menina... // Ainda tão pequenina, // viu a garrafa no chão // e foi pô-la no vidrão» (p. 58); «Repara, que maravilha... // Aquele, mais crescido, // tirou do bolso uma pilha, // deitou-a no vermelhito» (p. 59). Construído com rimas simples e ricas, e sob um ritmo constante, proporciona uma leitura dramatizada engraçada e acessível a qualquer nível de escolarização, despertando a consciência de cada um para a importância da separação de lixos e respetivo depósito nos ecopontos.

O poema «O sistema solar avariado», de João Manuel Ribeiro (2009, s.p.), retrata, com um certo humor, a posição dos vários planetas no sistema solar. Construído com doze dísticos, todos com rima (entre outros, «Sol» / «mole», «Lua» / «nua», «Marte» / «tarte», «Neptuno» / «gatuno» e «Plutão» / «aldrabão»), este poema permite fazer com que o aluno chegue mais facilmente à memorização de cada planeta, abordando a sequência planetária de uma forma lúdica e informal.

Para trabalhar Estudo do Meio em articulação com Formação Cívica, sugerimos o livro de Pedro Seromenho (2010) *Porque é que os animais não conduzem?* O autor, pela voz de um menino, faz uma reflexão poética sobre as várias razões pelas quais os animais não conduzem:

*A girafa não conduz ...
... porque é demasiado alta. (p. 8)*

*E o papagaio...
... porque passa a vida ao telemóvel! (p. 9)*

*O touro não conduz...
... porque enlouquece com o sinal vermelho! (p. 12)*

*E a toupeira...
... porque entra sem luzes nos túneis. (p. 13)*

Num final com humor, o menino descobre que, por todas essas razões, o pai chama animal a quem faz asneiras na estrada (Seromenho, 2010, p. 27). Para terminar, são apresentadas as explicações para cada animal, bem como as respetivas regras de trânsito desrespeitadas: «O caraguejo e a caranguejola não são bons da tola. Alguém devia dizer-lhes que a marcha atrás é uma manobra auxiliar ou de recurso. Não é para andar sempre assim!» (Seromenho, 2010, p. 29). Nas últimas páginas do livro, há ainda o convite aos leitores para que sugiram outros animais que não possam conduzir e as respetivas justificações.

No *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001a), a área de Formação Cívica vem indicada como transversal às outras áreas de conhecimento, devendo ser trabalhada a partir de qualquer situação em sala de aula que se adegue para o efeito. Como temos vindo a afirmar neste estudo, os textos literários versam diversos temas ligados à educação para a cidadania, pelo que constituem excelentes motivos para promover nos

jovens leitores atitudes cívicas tolerantes e construtivas perante a alteridade e a integração do outro, considerado diferente.

São muitos os poemas que poderíamos aqui citar para introduzir a área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Porém, por economia de espaço, destacamos os de *O Amor o que é?* (Letria, 2005b), já que neles se descobrem variados temas e motivos para a área referida. As ilustrações de Catarina França reescrevem os poemas de José Jorge Letria: uma menina a abraçar o mundo («O amor é // o abraço onde cabe // toda a ternura do mundo.», p. 8), a pintar no chão a palavra amor (O amor é // o jardim onde cabem // todas as palavras sem idade.», p. 11), a escrever num papel que parece não ter fim («O amor é // escrever um livro // que faça rir e chorar.», p. 12), ou um menino cientista num laboratório cheio de cartas («O amor é // inventar o que não existe // só pelo prazer de inventar.», p. 16), dois meninos nos ponteiros de um relógio em que os números das horas formam brincadeiras de crianças («O amor é // um tempo capaz // de nos fazer felizes», p. 20), uma menina em cima de uma pilha de folhas e livros («O amor é // a soma de tudo // o que os jornais não dizem», p. 23) e uma menina a pendurar um quadro do tamanho do mundo («O amor é // uma tela do tamanho // daquilo que sentimos», p. 32). Existem neste livro diferentes temáticas que podem ser tratadas a partir de uma reflexão coletiva sobre as próprias ilustrações. Em alternativa, estes poemas podem juntar-se a cartazes, imagens, músicas, jogos e outros recursos educativos, melhorando a sua ação em cada tema da Formação Cívica.

Uma das preocupações do professor atual deve ser a de fazer com que o espaço de aula sirva também para promover a reflexão em torno da realidade dos seus alunos. As alegrias, os medos, as dúvidas, os afetos e/ou os problemas do dia a dia das crianças e dos adolescentes encontram respostas nos bons textos literários. Vários estudos foram sendo apresentados ao longo dos anos sobre esta particularidade educativa das obras de receção infantil, sendo o de Bruno Bettelheim (1991), *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, o mais conhecido. Utilizando exemplos das *folk* e das *fairy tales*, este psicanalista defende a existência de uma ancoragem do conto na realidade. Ao veicular uma série de reflexões em torno da vida quotidiana, embora de forma camuflada, o conto popular não se separa dela. Por esta razão, são precisamente os autores que estabelecem uma conexão estreita entre a fantasia e a realidade que são os preferidos pelas crianças. No processo de configuração da personalidade, o equilíbrio entre estas

duas dimensões é fundamental. Bettelheim (1991) mostra ainda no seu estudo que esses textos são decisivos na formação da criança, para se conhecer a si mesma e para conhecer o mundo à sua volta. Ao atuar no seu inconsciente, a literatura ajuda-a a resolver conflitos interiores próprios e normais nesta fase da vida e a atingir gradualmente o equilíbrio e amadurecimento emocional.

Em função do crescente multiculturalismo a que se assiste nas nossas escolas, a produção poética contemporânea promove a reflexão sobre a identidade e a alteridade⁷⁹. Por conseguinte, o texto literário, através de uma linguagem eminentemente simbólica, transmite de forma subliminar o respeito pelo outro, o entendimento da diferença e a amizade, o acolhimento e a integração. Os jovens leitores, em contacto com textos promotores da aceitação e da valorização da diversidade cultural, aprendem desde cedo a distanciar-se de preconceitos raciais, culturais, religiosos, sociais e/ou políticos.

Dos vários autores que recorrentemente promovem nos seus textos os valores sociais e éticos relacionados com a interculturalidade, selecionamos José Jorge Letria (2007, pp. 9 e 30), que, n' *O Livro das Boas-Noites*, sugere, em resposta aos versos:

*E as boas-noites,
a quem as vamos dar
quando é tempo
de dormir e de sonhar?,*

que as crianças deem as boas-noites, além de pais, avós, amigos da escola, professores, etc.,

*Aos vizinhos de outras terras
que falam de outra maneira
e que vieram à procura
de uma terra hospitaleira;
aos que chamamos estrangeiros
e na diferença são iguais
ao que somos e sentimos
quando somos fraternais.*

Como foi defendido numa comunicação para professores do 1.º Ciclo do EB, «enquanto professores, e aproveitando o que parece surgir como uma ameaça nas nossas

⁷⁹ Sobre as representações da alteridade na literatura infantil, cf. Ângela Balça, 2010, pp. 47-55. Da mesma autora, cf. ainda «"Era uma vez..." Da literatura infantil à educação para a cidadania» (Balça, 2007b, pp. 478-486) e «A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil» (Balça, 2006b, pp. 231-244).

escolas, devemos procurar rentabilizar a *diferença*, no sentido positivo do termo, procurando enriquecer o conhecimento social dos nossos alunos e desenvolver laços de afinidade e de aceitação para com o outro e as suas culturas» (Melo, 2007b). Desta forma, através de bons modelos literários, a escola pode contribuir para a formação de cidadãos dotados de um pensamento independente e crítico (Balça, 2006b), no desenvolvimento da sua competência estético-literária.

Numa outra comunicação, apresentada no *Congreso de Estudios Africanos en el Mundo Ibérico*, em 2009, abordámos a questão da multiculturalidade através da poesia africana. Defendemos (Melo & Azevedo, 2009) nesse estudo que, no âmbito da literatura infantojuvenil, e face à crescente presença de cidadãos africanos no nosso país, era urgente a promoção do conhecimento da sua cultura nas escolas. Evocando alguns dos seus autores consagrados, procurámos mostrar como a poesia africana veicula uma cosmovisão particular que poderá ser usada na construção de uma cosmovisão ampla, tornando as nossas crianças adultos mais criativos, compreensivos, tolerantes e culturalmente mais ricos. Alguns dos poemas africanos materializam a transposição para o papel do ritmo e das danças daquele povo. Naturalmente, as crianças são atraídas e identificam-se com o verso livre, as rimas fortes e as estrofes assimétricas, ao mesmo tempo que experimentam a reinvenção da linguagem. O uso inventivo-embrionário (cf. Eco, 1989, p. 304) da linguagem nesses poemas, como se nos remetesse para o estágio do pré-verbal, acentua a participação do leitor na descodificação do texto e não é mais do que África concretizada em palavras: África é única no que respeita à natureza em estado virgem, selvagem e natural, ao misticismo pagão, às lendas e mitos ou ao folclore e à tradição oral. Além disso, África representa em termos histórico-culturais a Terra-Mãe de culturas outras dos países ocidentais. Falamos obviamente da pluralidade de identidades espalhada pelos vários continentes e que é, cada vez mais, uma realidade nas nossas escolas. Neste sentido, o contacto das nossas crianças com a poesia africana ajuda a promover a partilha, o conhecimento e a aceitação do outro.

Dada a diversidade temática que hoje em dia é abrangida pela poesia, este género literário poderá, pois, tornar-se um forte mediador entre os jovens leitores e o conhecimento do mundo. Num dos capítulos de *Three voices – an invitation to poetry across the curriculum*, as autoras (Cullinan, Scala & Schroder, 1995, p. 59 e seg.)

mostram como é possível enriquecer as aulas de Ciências, Estudo do Meio e Matemática com a poesia. Quer na construção de tabelas sobre plantas, na elaboração de descrições de experiências, nas caracterizações de animais, nos acrósticos com noções de matemática, nas teias com vocabulário ligado à meteorologia, nas adivinhas sobre um determinado conteúdo ou nas biografias de investigadores científicos, as composições poéticas podem proporcionar momentos de descontração e ser posteriormente arquivadas em antologias temáticas para a revisão de diferentes áreas de aprendizagem. Os mapas poéticos (Cullinan et al., idem, p. 87) servem, por exemplo, para organizar informação e para desenvolver a compreensão geográfica sobre tempo, espaço e história. As fotografias de viagens completam as informações e os poemas textualizam emoções e valores de diferentes culturas.

O verdadeiro desafio do professor, tanto de 1.º como de 2.º Ciclos de EB, será pois o de manter as atividades ligadas à leitura e à escrita poética para lá da motivação. Como refere Jean (1995, p. 157), a «actividade poética é uma actividade de longa duração», que implica necessariamente um trabalho assíduo por parte da criança, obviamente mediado pelo educador, que deve manter a exposição contínua das crianças ao texto poético independentemente da área de conteúdo.

Os poetas sempre quiseram e tentaram traduzir e compreender a natureza; logo, não é difícil encontrar na literatura para potenciais recetores infantis e juvenis poemas que versem temáticas ligadas ao conhecimento científico. Na obra de Perry (1997, p. 91 e seg.), encontram-se inúmeros exercícios de escrita poética relacionados com matemática, transportes, arquitetura, animais, geologia, ambiente, entre outras áreas, como «I wish I was an animal», «Seeds poems», «Pollution poems», «Food chain» ou «Math house poems».

Destacamos por agora a atividade «Numbers metaphor poems» (Perry, 1997): o professor começa por pedir aos alunos que indiquem uma realidade na natureza ou um objeto para cada número que ele diga (por exemplo: 7 – dias da semana; 1 – sol; 10 – dedos da mão; 2 – olhos). Seguidamente, professor e alunos constroem frases simples (por exemplo: «Oito é o número da minha idade e da hora de jantar»). Num nível mais avançado, por exemplo, já no 2.º Ciclo, aquando da aprendizagem dos números pares e ímpares, poder-se-á recorrer ao texto «A festa dos números pares», de José Fanha (2001, pp. 27-28) e depois propor a atividade poética de Perry.

Ainda no âmbito da Matemática, um poema musicado como «O detective sem pistas», de Correia de Matos (2009, p. 20), poderá servir de inspiração para a abordagem do cálculo da área ou do perímetro, numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo. Neste texto, o detetive afirma ter problemas de visão, mesmo com lupa, óculos e binóculos, pelo que não consegue encontrar «quem queira esconder-se». No refrão, pode ler-se: «Procurava muitas pistas, // um caminho ou uma pegada // mas, por mais que dessem nas vistas, // o detetive não via nada». Nesta tarefa de seguir pistas e pegadas, para ajudar o detetive, poderá estar o desafio dos alunos para resolverem exercícios como a área e o perímetro.

O poema «Tamanhos», de Maria Helena Pires (2009a, s. p.), poderá ser utilizado como estratégia de motivação para o conteúdo matemático das medidas no 1.º Ciclo. As cinco quadras deste poema falam sobre a tentativa de medir sentimentos, emoções e o próprio mundo, mas a «grande fita» não chega para tão grandes tamanhos de «alegria», «amizade», «ternura» ou «afecto». Utilizando a fita métrica ou uma régua, os alunos podem tirar medidas de objetos mensuráveis, como aqueles que se encontram na própria sala (quadro, janelas, canetas, pau de giz, mesas, etc.) e redigir versos semelhantes. A intertextualidade pode ser feita com os poemas de *Figuras figuradas*, de Maria Alberta Menéres (2009), que remetem para as formas geométricas dos objetos que nos rodeiam.

Na área das Ciências, destacamos a atividade «Synesthesia poems» (Perry, 1997, pp. 103-104), um outro exercício de motivação para a leitura de poesia, consistem em fazer-se o cruzamento de sons, cheiros, visualizações com outros sentidos que não os mesmos (por exemplo: «O sabor do limão parece-se com...», «O barulho de um vidro a partir cheira a...» ou «O fogo da lareira cheira a...»). Os «Simile smells» (Perry, 1997, p. 103), em que os alunos têm de identificar os cheiros de perfumes, frutos, doces e posteriormente estabelecerem comparações com situações do dia a dia (por exemplo: «A baunilha cheira à Primavera» ou «O cheiro do mel parece-se com a quinta da minha tia»). Os «Simile smells» podem servir de preparação para a leitura de um poema como «Verde mar», de José António Franco (em AA. VV., 2009, p. 31):

Verde mar
Verde pão
Verde fresco
De limão

Verde fonte
Verde musgo
Verde prado
No verão

Verde nuvem
Verde susto
Verde silva
Trambolhão

Verde sino
Verde casa
Verde tarde
Sem um cão

Verde verso
Verde aldeia
Verde rosa
Num balão

Verde figo
Verde céu
Verde sono
Descansado

Verde ponte
Verde trigo
Verde doce
Sem ter par

Verde amigo
Cheiro verde
E as amoras
De repente
A corar

Com este poema, poder-se-ia preparar a abordagem temática dos cinco sentidos, explorando o significado metafórico de expressões como «Verde amigo», «Verde pão» ou «Cheiro verde» e encontrar referências idênticas com outras cores, como vermelho morango (paladar), amarelo campo de trigo (visão), castanho tronco de árvore (tato), cor de laranja da laranja (olfato) e azul do mar (audição).

Para a interdisciplinaridade com Estudo do Meio no 1.º Ciclo, sugere-se a leitura em sala de aula de *Meu fito, meu feito*, de Virgílio Alberto Vieira (2009), cujos poemas revisitam algumas personagens históricas e da cultura portuguesa. Para História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo, propõe-se a atividade «Conflict photograph poems», de Perry (1997, pp. 164-165), mas com adaptações nossas. O professor seleciona imagens polémicas em jornais ou revistas e distribui uma por aluno, com a

respetiva notícia. Depois de refletir em conjunto com a turma sobre a importância da atividade do fotógrafo jornalístico, sublinhando o indispensável conhecimento do contexto da notícia, o professor sugere que escrevam poemas, começando por «Eu estive lá» ou «Eu vi isto com os meus próprios olhos».

Num dos sítios da International Reading Association, o ReadWriteThink⁸⁰, podem encontrar-se sugestões para aulas com poesia. Numa dessas propostas⁸¹, em que a poesia se cruza com o desporto, professor e alunos começam por descrever imagens, fotografias ou websites com atletas e desportos variados. A reflexão em conjunto deverá centrar-se no movimento e o objetivo é encontrar à volta de 20 palavras a ele ligadas. Em seguida, o professor deve levar os alunos a pensar naquilo que sente em relação ao movimento, colocando para o efeito algumas perguntas, como por exemplo «O que significa ‘gracioso?’», «Como descreves ‘beleza em movimento?’», «Como te sentes quando movimentas o teu corpo?» ou «Se fosses pintor, qual o desporto que gostarias de pintar?».

Em alternativa, aproveitando as atividades de expressão motora dos seus alunos, o professor tira-lhes fotografias tentando captar movimentos variados. Com essas fotografias, que servirão de inspiração para a escrita, os alunos são convidados a elaborar um poema sobre a linguagem corporal, optando pelos versos livres ou seguindo uma estrutura como o acróstico ou o poema-forma. Os textos serão colados num poster juntamente com as fotografias dos alunos e o poster é afixado na parede da sala de aula.

Pelas características que lhe estão associadas, a poesia aparece com frequência nas horas destinadas ao Inglês, quer seja nas áreas de enriquecimento curricular, no 1.º Ciclo, quer seja nas disciplinas de 2.º Ciclo. No primeiro caso, sendo a abordagem do Inglês muito musical e visual, destacamos as *nursery rhymes*, que, a par de um trabalho com os meios informáticos, se tornam verdadeiramente atrativas e com bons resultados de aprendizagem. Na internet, são já inúmeros os sítios com *lullabies*, *nursery songs*, *tongue twisters*, *jokes*, *limericks* e *riddles*⁸², alguns incluindo já vídeos e atividades lúdicas. Estas composições, que aproximam as crianças dos textos poéticos, podem ser

⁸⁰ In www.readwritethink.org.

⁸¹ Cf. <http://www.readwritethink.org/parent-afterschool-resources/activities-projects/write-moving-sports-poetry-30170.html?main-tab=2#tabs>.

⁸² Cf., entre outros, <http://www.rhymes.org.uk/>; <http://www.teachersandfamilies.com/nursery/index.html>; <http://www.smart-central.com/index.html>; <http://www.highlightskids.com/GamesandGiggles/Jokes/h12jokes.asp?show=All>

pesquisadas pelos próprios alunos na internet e proporcionar um trabalho intercultural enriquecedor.

Num artigo sobre os acrósticos na literatura para a infância, Frye, Trathen e Schlagal (2010) sugerem que o professor aproveite este modelo para organizar informação sobre qualquer área de conteúdo. Na verdade, dada a sua estrutura simples, o acróstico possibilita a alunos desde os primeiros anos de aprendizagem a flexibilização do pensamento e o desenvolvimento de ideias através da seleção de palavras criativas.

A poesia pode fazer parte da aula de 1.º ou de 2.º Ciclos seja qual for a área de conteúdo, na medida em que, como referiu Glória Bastos (1999, p. 157), ao estabelecer múltiplas relações entre o homem e o mundo que o rodeia, o texto poético, tanto na escrita como na leitura, constitui para as crianças uma «experiência multidisciplinar e enriquecedora». Deste modo, a abordagem do texto poético em contexto escolar prevê que a seleção de livros e de poemas seja feita pelo professor, tendo este em atenção a riqueza discursiva, a variedade formal e, de não menos importância, a sua amplitude temática (Bastos, 1999, p. 164).

A partir dos pontos de referência enunciados, podem desenvolver-se diferentes estratégias, que serão adequadas em função da faixa etária dos alunos, do seu nível de escolarização e das suas motivações e interesses. No próximo subcapítulo, apresentar-se-ão propostas concretas para trabalho com poesia em sala de aula, tanto no âmbito do 1.º como do 2.º Ciclo.

4.3 Atividades didáticas para a abordagem da poesia em sala de aula

4.3.1 Alguns pressupostos metodológicos iniciais

*A criança nunca descobre sozinha os textos poéticos
[...] A actividade poética devia ser regular... e provocada.*

Georges Jean, 1995, pp. 156-157.

Defende-se em pedagogia que o colocar em prática as técnicas e as estratégias didáticas necessárias ao ensino e aprendizagem, em língua materna ou em qualquer outra área educativa, requer o recurso a um quadro teórico sistematizado, assente em

bases epistemológicas da didática da língua e da literatura, que dê coerência à teoria nas práticas e às práticas das teorias (Figueiredo, s. d., p. 7). Por conseguinte, todo o professor de Português, para enfrentar a complexidade do ensino e da aprendizagem da língua na sala de aula, necessita de, antes de mais, possuir conhecimentos científicos sólidos, e, em simultâneo, saber como orientar os seus alunos na descoberta da sua aprendizagem, tendo em conta «o nível de ensino e a progressão das aprendizagens em cada um desses níveis» (Cabral, 2002, p. 52). No caso da literatura, e da poesia em particular, é fundamental que o perfil do professor seja alargado em função da especificidade deste género literário. Quer isto dizer que quem ensina deve possuir uma visão sistémica de todos os componentes que integram o poema e, além disso, uma visão sistémica das extensões que a leitura da poesia proporciona, em permanente correlação com as outras áreas do conhecimento do mundo. Parece-nos que Cabral (2002, p. 52) traduz esta ideia no seguinte: «o sentido do todo é sempre maior do que o resultante da soma dos seus elementos».

É, pois, com esta preocupação que o professor de Português deve conduzir as suas aulas, integrando a língua, a literatura e o conhecimento do mundo, para, sob uma perspectiva holística, conduzir o aluno à descoberta da língua, à fruição estética, ao encontro consigo mesmo e à compreensão do que o rodeia. No entanto, são poucos os recursos de que o professor dispõe para o efeito. Nos cursos de formação de professores, bem como nos programas curriculares de Português, salvo raras exceções, o trabalho à volta da leitura orientada é gerador de equívocos (Cabral, 2002, p. 53). Do mesmo modo, o trabalho que se desenvolve ao nível da formação contínua para professores continua a vislumbrar-se parco em termos de partilha e confronto de saberes ou na delineação de estratégias e atividades de exploração do texto poético.

No sítio do Plano Nacional de Leitura poder-se-ão encontrar sequências de atividades de leitura com estratégias pouco diferenciadas e recomendações aos professores⁸³. Mas, na verdade, nenhuma destas propostas contempla o trabalho com o texto poético, quando é sabida a dificuldade que os professores têm, de um modo geral, na abordagem deste género literário.

Procurando colmatar esta dificuldade, decidimos incluir neste estudo o presente subcapítulo, com sugestões metodológicas e pedagógicas a partir de poemas

⁸³ Mais concretamente em:

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/suborientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=10#>

selecionados para o efeito. Em alguns casos será propositadamente privilegiada a intertextualidade, atendendo a Cullinan, Scala e Schroder (2005, p. 20), que referem que os professores devem encorajar os alunos a associarem a poesia a histórias narrativas, identificando o seu conteúdo com os sentimentos das personagens, com situações, episódios ou emoções, que podem ainda ser cruzados com a sua própria vida.

Sendo a poesia uma das formas estéticas privilegiadas da expressão do *innerself*, a criança e o adolescente podem descobrir neste género literário uma extensão das suas vivências e, ao mesmo tempo, o contacto com determinadas atitudes e comportamentos necessários ao convívio social. São, pois, vários os temas que norteiam os poemas de receção infantil, reflexo das preocupações que mais não são do que respostas dos autores contemporâneos às mudanças que ocorrem na sociedade em que vivemos.

O texto literário, através da sua funcionalidade semiótica, pode tornar-se um dos veículos privilegiados da compreensão do eu e do mundo, tanto no 1.º como no 2.º Ciclo do EB. Mais concretamente, a poesia pode ajudar a criança e/ou o adolescente a interpretar o mundo com sensibilidade criativa, apoiando-a no seu crescimento social, emocional e psicológico⁸⁴.

Na elaboração das planificações, que apresentaremos mais à frente neste subcapítulo, houve a preocupação de atender à ideia de que a leitura faz parte do desenvolvimento da linguagem, mas nunca de forma isolada ou desconectada das outras competências (escrita, compreensão e expressão do oral). Por conseguinte, as atividades sugeridas procuram promover a integração das quatro macro-capacidades, à semelhança do que defendem Yopp e Yopp (2006, p. 9), no âmbito do Programa de Leitura fundamentado na Literatura. No desenvolvimento da aprendizagem da leitura, o escrever, o ouvir e o falar atuam em simultâneo, já que as estratégias previstas proporcionam experiências que preveem:

- o desenvolvimento da compreensão e da interpretação na discussão oral de textos poéticos;
- o aperfeiçoamento da competência de escrita através da leitura de textos literários legítimos ou na reprodução desses mesmos modelos;

⁸⁴ Fernando Azevedo (2006c, pp. 11-32) chega mesmo a defender que as crianças devem ser incentivadas a «experimentar uma relação *afectiva* com os textos», de modo a que possam aumentar «a capacidade de exercício de um pensamento *crítico* e *criativo*, [que] não é inato, mas social e culturalmente adquirido» (*sublinhado* nosso).

- o desenvolvimento das capacidades de ouvir e falar, na partilha de reflexões com os pares e com o professor sobre o que se lê;
- a integração eficaz entre as macro-capacidades e o raciocínio crítico;
- o auto e o hetero-conhecimento através do texto, quer seja através da leitura quer seja através da escrita;
- a exploração de ideias, pensamentos, sentimentos e emoções através do contacto com a poesia, tanto na leitura como na oralidade e na produção escrita;
- o desenvolvimento da imaginação e da expressão criativa no prazer de ler e de escrever.

Vejamos agora alguns pressupostos a ter em conta na planificação de aulas com o texto poético, que acabam por ser comuns a qualquer tipo de texto. Como no presente subcapítulo pretendemos entrar pelo domínio da didática da língua, torna-se agora oportuno delimitar a terminologia que vamos adotar. Subscrevemos pois a noção de «estratégia» apresentada por Emília Amor (2001, p. 31), que pode referir tanto as atividades do professor (estratégias de ensino) como as do aluno (estratégias de aprendizagem). As estratégias que aqui se apresentam foram concebidas de acordo com objetivos pré-determinados e pressupõem uma organização criteriosa de atividades e recursos. Dito de outro modo, estas estratégias procuram promover as oportunidades para que «seja o aluno a fazer algo» (Amor, 2001, p. 32), ou seja, pretendem proporcionar situações de aprendizagem através do texto poético. Aproveitando aquilo que parece ser um talento natural das crianças para a poesia, como defende Glenna Sloan (2001), pretendemos apresentar atividades que lhes proporcionem a redescoberta de algo que já possuem.

Recorreremos às estratégias apresentadas pelo metodólogo inglês Jeremy Harmer (1998), ainda que o autor não as tenha definido exclusivamente para aulas com leitura. Segundo Harmer (1998, pp. 25-26), existem três elementos essenciais a um processo de ensino-aprendizagem eficaz: *engage – study – activate*. A estas sequências fazemos coincidir três momentos na sala de aula, motivação⁸⁵, desenvolvimento e

⁸⁵ Fazemos aqui uma ressalva sobre o entendimento que nesta dissertação damos à motivação. Neste contexto, a motivação compreende o momento inicial da aula, em que os professores preparam os alunos para o objetivo central da aula, que é o estudo do texto. Neste sentido, não entramos em contradição com o que afirma Maria Manuela Cabral (2002, p. 53), quando defende que a motivação dos alunos, na aceção lata que lhe reconhecemos, «não pode restringir-se a um momento pontual da aula, mas, pelo contrário, deve ser uma constante ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem». Para tal, sustentamos, tal como a autora, que a motivação, com o sentido que comumente lhe damos, «passa sobretudo pela

consolidação, que correspondem a atividades antes, durante e após a leitura (Yopp & Yopp, 2006).

Inês Sim-Sim (2007, p. 15), na brochura «O ensino da leitura: a compreensão de textos», que faz parte do PNEP, apresenta algumas estratégias a utilizar pelo professor antes de iniciar a leitura, como explicitar o objetivo da leitura do texto, ativar o conhecimento anterior sobre o tema e antecipar conteúdos com base no título e imagens do livro. Neste momento inicial de preparação para a leitura do poema, o professor deve procurar atividades que cativem e envolvam os alunos no objetivo da aula e que os familiarizem com termos e expressões que possam desconhecer do próprio texto.

Segundo Jeremy Harmer (1998, p. 70), se o aluno não estiver comprometido com o texto, se não souber o que se pretende que ele faça com o texto, dificilmente beneficiará dessa leitura. Por outro lado, se for desafiado com uma determinada tarefa, esse trabalho será mais vantajoso e o aluno acabará por aproveitar mais do texto que está à sua frente no ato de ler. Denominaremos esta atividade de «objetivo de leitura».

Mas esse comprometimento com o texto pode ser alcançado, ainda de acordo com Harmer (1998), se os alunos forem estimulados a opinar sobre o conteúdo do texto, a expressar os seus sentimentos e a discutir diferentes pontos de vista interpretativos. Ora, neste âmbito, o texto poético é na sua essência o género potencializador da plurissignificação ou múltipla interpretação, pelo que deverá ser explorado com atividades imaginativas e desafiantes. Harmer (1998) considera então que a antecipação é um fator importante na motivação para a leitura e que pode ser feita através da predição do conteúdo ou do tema do poema pelo título, pela capa do livro, pelas ilustrações ou outras pistas que o professor considere pertinentes para o efeito.

Já as atividades de *study* (cf. Harmer, 1998, p. 25) incidem sobre o momento da leitura do texto, na concentração sobre a sua linguagem e conteúdo. Já foram abordadas num outro capítulo as competências da leitura e a cooperação do leitor com o texto, pelo que, por agora, refletimos apenas sobre os modos da leitura escolar e sobre alguns pressupostos que os professores devem ter em conta na realização desta atividade.

Quer seja através da leitura em voz alta ou silenciosa, feita pelo professor, individualmente ou em grupo, o professor deve começar por solicitar as respostas ao objetivo enunciado e, em simultâneo, promover o desenvolvimento da competência

linguística e literária dos alunos. A propósito da leitura em voz alta, parecem-nos pertinentes as palavras de Maria Manuela Cabral (2002, p. 55), quando defende que «pedir a um aluno que leia em voz alta um texto que ele ainda não conhece [...], ou que ainda não é capaz de ler com fluência suficiente e com um ritmo minimamente adequado [...] [constitui] uma grave forma de descortesia». Tanto o aluno, que vê a sua incapacidade leitora exposta perante os colegas, como o próprio texto, cuja integridade acabará por ficar afetada, constituem as principais consequências de uma leitura que não foi devidamente preparada. Neste sentido, Cabral (ibidem) é da opinião de que os alunos só devem ler em voz alta depois de se ter efetuado o estudo do texto, o esclarecimento de palavras que desconhecem e a audição da pronúncia de palavras que nunca tinham surgido em texto. Sugerimos também que é importante ouvirem o professor a ler o poema, a dar-lhe o ritmo e a entoação adequados, antes de serem eles próprios a lê-lo em voz alta; ou, em alternativa, que os professores proporcionem aos alunos a audição de declamadores conceituados na esfera da leitura poética.

Depois da leitura, segue-se o *activate* (cf. Harmer, 1998, p. 26), que consiste na realização de tarefas ou exercícios práticos de consolidação sobre aquilo que foi trabalhado no texto, tanto de conteúdo como de linguagem, e que podem incluir atividades de debate, escrita, expressão dramática, musical ou visuo-plástica.

Apresentaremos, de seguida, algumas propostas de trabalho em sala de aula com o texto poético, tendo em atenção diferentes objetivos e níveis de escolaridade no 1.º e no 2.º Ciclos do EB. Ressalve-se, no entanto, que estas propostas, formuladas a partir do ponto de vista do professor, constituem sugestões abertas à experimentação e ao seu aproveitamento como um todo ou em partes, já que nenhum professor pode esquecer-se de que qualquer proposta didática deverá ter sempre em atenção as características da turma a que se destina.

4.3.2. Sugestões pedagógico-didáticas

No caso do 1.º Ciclo, recorre-se, a título de exemplo, à proposta didática apresentada num dos Encontros de professores promovido pela Areal Editores, em

março de 2007, proposta essa destinada a alunos de 3.º ou 4.º anos numa das semanas anteriores às férias do Natal.

Selecionou-se o conto «O primeiro Natal em Portugal», de Luísa Ducla Soares (2006b) para, em articulação com um poema de Alexandre Honrado, trabalhar o tema da multiculturalidade. Na primeira parte da aula, tendo em conta o objetivo central da aula, professor e alunos procedem à leitura do poema «Brasil», de Alexandre Honrado (2002, p. 37). Sugere-se primeiramente uma leitura silenciosa do mesmo, procurando o professor que os alunos, após leitura, possam identificar o tema central do poema.

Brasil

*Passo numa estrada brasileira,
feita de Sol por cima
e de calor por baixo.
E tenho aqui à beira
vistos do carro, da janela,
meninos que não sabem
nada do clima,
se é Verão ou fogo,
se é maldade,
deixá-los à torreira,
a fingir que vivem
num baralho de cartas
a que chamam a favela.*

*Depois abro os olhos acordo,
sonhei, perdi-me, vi mal.
Está um frio de rachar,
e estes meninos que vejo
são olhos de muita tristeza,
e estamos em Portugal.*

De seguida, o professor estabelece um diálogo com os alunos, explorando algumas palavras da primeira estrofe (exemplo: clima = ambiente diferente; torreira = muito calor; favela = más condições), a metáfora «baralho de cartas» e o sentido da segunda estrofe (realidade portuguesa; bairros de lata). Na interpretação discute-se a razão dos olhos tristes dos meninos, o frio, o desconforto, a solidão, o estar longe de casa, a diferença no clima, a realidade dos imigrantes brasileiros e africanos em Portugal. Posteriormente, pode então o professor sugerir a um ou dois alunos que façam a leitura expressiva do poema de José Fanha.

Já numa segunda parte, o professor diz que conhece a história de uma menina ucraniana que também veio viver para Portugal, mostrando no globo terrestre onde fica a Ucrânia. Refere ainda que o conto decorre durante o primeiro Natal passado em Portugal e interage com os alunos no sentido de saber o conhecimento de que os alunos dispõem sobre as diferenças culturais entre os dois países relativamente à celebração do Natal (por exemplo, se será no mesmo dia, o que se comerá na consoada, se terão Missa do Galo, se haverá prendas, Árvore de Natal, etc.).

A leitura de «O Primeiro Natal em Portugal» (Luísa Ducla Soares, 2006b, pp. 2-11) será feita por excertos e será intercalada com atividades de interpretação e antecipação do texto. O primeiro objetivo de leitura será o de confirmar as previsões dos alunos.

No final da leitura do Excerto 1 (primeiro parágrafo até «Porque não voltam para o sítio de onde vieram?», pp. 2-5) far-se-á a exploração das principais diferenças entre o Natal português e o ucraniano através do diálogo com os alunos: Natal na Ucrânia a 7 de janeiro; a menina estuda na véspera do nosso Natal. Aproveitando as ilustrações e o facto de a pequena ucraniana ser a melhor aluna a Matemática, explorar-se-ão as reações dos colegas, ou até das funcionárias da escola. O professor pode ainda promover a reflexão em torno dos sentimentos de Irina, chamar a atenção dos alunos para a diferença na grafia entre emigrante e imigrante e uma possível justificação para que Afonso a compare a uma «fada».

Com o Excerto 2 (parágrafo «Com lágrimas nos olhos (...)» até «Acudam! Acudam!», pp. 5-6), os alunos exploram a solidão da menina na noite de consoada e expressões como «como pesa o silêncio!» ou «grito abafado», antecipando o que vai acontecer a seguir. O professor pode aproveitar cada excerto para desenvolver a sensibilidade dos alunos para as expressões poéticas que podemos encontrar nos textos narrativos, já que, como referem Cullinan, Scala e Schroder (1995, p. 41), «students who find poetry in prose [...] learn that meaning is uppermost and that language is a plaything».

No Excerto 3 (parágrafo «Mais ninguém se encontra no prédio (...)» até «Uma minúscula mãozinha aperta então o seu polegar», pp. 6-9), o professor conduz os alunos a explorar o clímax do conto: a menina e o pai salvaram a mãe e o bebé. Já no Excerto 4 (parágrafo «O alarme de uma ambulância apita (...)» até ao último parágrafo, pp. 9-12),

procede-se a uma reflexão sobre o final do conto: a vida dos imigrantes em Portugal; um médico ucraniano que aqui trabalha nas obras; o reconhecimento da mãe do bebé ao convidar o médico para padrinho; a surpresa de Afonso; o significado de «fada»; o significado das canetas de feltro; o significado do desenho (simbologia da estrela de Natal; relação com o título do livro de Luísa Ducla Soares).

Por fim, na terceira parte da aula, o professor promove a reflexão com os alunos sobre a mensagem do conto, solicitando opiniões e fomentando o debate de ideias. Proceder-se-á posteriormente à decoração da árvore de Natal com estrelas de papel de vários tamanhos. Os alunos são convidados a escrever pequenos poemas com mensagens de tolerância para com a diferença e a colá-las no centro das estrelas.

O cruzamento da poesia com a narrativa enriquece a aula e coloca as crianças em contacto com a versatilidade da linguagem. De uma forma natural e espontânea, a criança percebe as características dos dois géneros literários e aprende a fazer as suas escolhas não só em termos de receção como de produção.

O exemplo que a seguir se apresenta mostra como o texto poético pode surgir em qualquer momento da aula, aliado a um efeito surpresa, que quebra a linearidade da narrativa. Neste caso, surge na última parte da aula, como corolário do tema que nos propomos abordar com um 2.º ano do ensino básico: a inclusão social.

Na primeira parte, o professor pede às crianças que reproduzam o som de vários animais (galinha, cão, gato, vaca, etc.), tentando demonstrar que são todos diferentes porque pertencem a espécies distintas. Tenta levá-los à conclusão de que o convívio entre esses animais pode, no entanto, ser possível. Por fim, pede que reproduzam o som dos grilos. O professor pergunta de seguida se já alguma vez ouviram um grilo a fazer «pri-pri» e se prefeririam ter um grilo que cantasse da forma habitual ou o que cantasse «pri-pri» e porquê.

Para iniciar a segunda parte da aula, o professor diz que conhece a história do Grilo Pri-Pri, mostrando um cartaz com um grilo todo janota, mas que era diferente dos outros grilos com quem vivia, levando os alunos a explorar a imagem do grilo. Pergunta se querem saber o que lhe aconteceu por ser diferente (objetivo de leitura).

A história «O Grilo Pri-Pri», de Vítor da Rocha (2004, pp. 7-14), dada a sua poeticidade, deve ser lida pelo professor, que atuará como modelo de leitura, dando ênfase às rimas, entoação às sonoridades diversas e entregando-se ao ritmo. Uma

segunda leitura poderá ser depois feita pelos alunos, seguindo-se um espaço de diálogo para a elucidação do significado de palavras ou expressões indispensáveis para a compreensão da mensagem. O final da história fica propositadamente em aberto, podendo o professor conduzir as crianças até a um final feliz, um final que se deseja diferente para o último grilo, ou seja, de aceitação da diferença.

Na fase *activate* (cf. Harmer, 1998, pp. 26-27), o professor pode sugerir a elaboração em grupo de uma banda desenhada, sobre esse episódio final da história. Por fim, o professor lê um poema de Luísa Ducla Soares (1999, p. 29) e sugere que, à medida que vai lendo, as crianças em coro façam a repetição do último verso de cada estrofe até ao fim do poema:

A menina feia

*A menina feia
tem dentes de rato
e pêlos nas pernas
à moda de um cacto.*

*A menina feia
tem olhos em bico
e o seu nariz
pica como um pico*

*A menina feia
sardenta, gorducha
não parece gente,
só lembra uma bruxa.*

*Se fechares teus olhos,
a ouvires cantar,
é uma sereia,
princesa do mar.*

*e fechares teus olhos
e chegares pertinho,
ela cheira a rosas
e a rosmaninho.*

*Se lhe deres a mão,
vês que é de veludo
e tens uma amiga
pronta para tudo.*

O professor tenta fazer com as crianças o paralelo do poema com as suas vivências e com a história do Grilo Pri-Pri, conduzindo-as ao entendimento de que independentemente do aspeto, condição social, cor, raça, ou até deficiência, o sentimento da amizade existe para além da aparência.

Para uma turma de 1.º ou de 2.º ano, sugere-se a abordagem do texto poético *Grávida no coração*, de Paula Pinto da Silva (2002), com as ilustrações de Gémeo Luís. O professor mostra capa do livro (projetada preferencialmente) e estabelece diálogo com as crianças, explorando o título e a ilustração, como as cores, o insólito do título, o olhar das figuras ilustradas, quem é que representam, até se chegar à ideia de que o menino parece estar a fazer perguntas. O objetivo de leitura, neste caso de audição, será pois o seguinte: que perguntas estará o menino a fazer?

O professor faz a primeira leitura, de uma forma expressiva, e os alunos acompanham pelas ilustrações que vão sendo projetadas em simultâneo. De seguida, através do diálogo, professor e alunos exploram a mensagem do texto, discutindo questões como: as razões das perguntas colocadas pelo menino; filho adotivo e filho biológico; se o filho adotivo pode ser parecido com o pai (aquele que será o seu modelo), ou o verdadeiro significado de “Mãe”.

Nesta fase, o professor aproveita para sugerir a reprodução do modelo da história lida através de um poema com perguntas e respostas, fornecendo aos alunos os primeiros versos, que poderiam ser:

- Quem me chamou tão docemente?
- Fui eu querida mãe.
- Onde estás que não te consigo ver?
- Estou no teu coração, cheio de vontade de nascer.

Com a ajuda do professor, os alunos são desafiados a continuar o poema a partir do texto de Paula Pinto da Silva.

Por fim, as crianças moldam com plasticina as personagens da capa do livro e ouvem, ao mesmo tempo, «Mãe, tão boa mãe» do CD *O Segredo Maior, Canções a Brincar*, de João Lóio (2006).

Ainda no âmbito do 1.º Ciclo, apresenta-se seguidamente uma proposta de trabalho para uma turma de 3.º ou de 4.º ano com o poema narrativo *Luisinho e as*

andorinhas, de Papiniano Carlos (2001), promovendo-se a interdisciplinaridade com a expressão musical e o contacto dos alunos com uma outra forma de composição poética.

No primeiro momento, no qual se busca a adesão afetiva ou emotiva da criança, os alunos estão sentados no chão, com almofadas e mantas, procurando-se assim cativar a sua atenção através da promoção de um ambiente descontraído e informal. O professor informa os alunos de que vão ouvir a história de um menino que mais tarde se tornou num grande compositor de música clássica: Beethoven. Pergunta se não querem ouvir uma das suas peças mais conhecidas e coloca no leitor de CD a Sinfonia n.º 5. Depois de uma primeira audição, o professor fomenta o diálogo no sentido de saber que sentimentos ou emoções terá a música suscitado nos seus alunos. O professor distribui folhas de cartolina e lápis de cera e solicita aos alunos que escolham uma única cor para riscarem na folha de acordo com os sons da música. Segue-se uma troca de impressões sobre o resultado dos desenhos através da imaginação (relação cor/música/traços). O professor aproveita para trocar algumas ideias com os alunos sobre a importância da imaginação.

A capa do livro é projetada numa parede branca. O professor lê a biografia de Beethoven e prepara os alunos para a leitura da história. A partir do título, os alunos terão de descobrir o que terá Luisinho aprendido com as andorinhas, sendo este o objetivo de leitura.

Num segundo momento, a primeira leitura é feita pelo professor e os alunos acompanham pelas ilustrações que vão sendo projetadas em simultâneo. A leitura em voz alta proporciona aos jovens leitores bons modelos para a escrita. Como afirmam Cullinan, Scala e Shroder (1995, p. 46), «Reading aloud, especially from poetry, is one of the most powerful tools we have for teaching writing», logo, e principalmente no 1.º Ciclo, todos os momentos devem ser aproveitados nesse sentido. No final, o professor tenta obter respostas ao objetivo de leitura e estabelece-se um pequeno diálogo. A segunda leitura em voz alta é feita pelos alunos, que vão passando o livro uns aos outros.

Na interpretação do texto, o professor pretende obter respostas a:

- > Como é que Luisinho percebeu a chegada da primavera?
- > As andorinhas convidaram-no a voar. O Luisinho conseguiu? Como?

> Já surdo, no final da sua vida, Beethoven continuou a compor. Como foi isso possível, segundo Papiniano Carlos?

> Beethoven viveu numa época em que não havia telégrafo. Por que razão terá Papiniano Carlos utilizado as linhas do telégrafo?

O professor lê a explicação do autor Papiniano Carlos, que diz que através da imaginação tudo é possível, recuperando o que foi superficialmente abordado no início da aula.

Na terceira parte da aula, em interdisciplinaridade com expressão musical e dramática, os alunos da turma de 3.º ano são divididos em dois grupos: uns fazem vários instrumentos com cartão ou através da reciclagem de outros materiais e vão ser músicos de uma orquestra; outros serão bailarinos, e terão de fazer movimentos alternados com lenços de várias cores presos às mãos. Ao som de Allegretto (Sinfonia n.º 6 «Pastoral»), de Beethoven, a turma será conduzida por um aluno, que será o maestro, e descobrirá a relação entre a poesia, a música e o movimento.

Recorremos agora a um dos textos apresentados no manual de Língua Portuguesa *No baloiço do arco-íris* (Gonçalves et al., 2001a) e às respetivas sugestões de atividades que poderiam surgir como alternativa à última proposta, agora para uma turma de 4.º ano. Na sequência da leitura do poema de Maria Alberta Menéres «Que grande festa» (em Gonçalves et al., 2001a, p. 96), apresenta-se um diálogo entre professores e alunos (cf. *Propostas de Trabalho*, em Gonçalves et al., 2001b, pp. 96-97), em que o aluno é desafiado a referir os sons dos instrumentos que melhor representam a alegria, a tristeza e o medo. De seguida, os alunos iriam registar o nome do instrumento que escolheriam para representar: os animais, os brinquedos, o anoitecer, o amanhecer, brincar na praia e a sala de aula. O livro sugere ainda, entre outras atividades, a construção em conjunto de instrumentos musicais, utilizando caixas de areia, abanadores ou garrafas de plástico.

Para o 5.º ano, do 2.º Ciclo, sugere-se um trabalho⁸⁶ a partir do poema «A triste história do zero poeta», de Manuel António Pina (2001, pp. 18-19), publicado no *Pequeno Livro de Desmatemática*, na editora Assírio & Alvim. Uma vez que as áreas curriculares, neste nível de ensino, estão separadas, ao contrário das áreas integradas no

⁸⁶ A abordagem apresentada foi inicialmente concebida, em conjunto com Clara Amorim, para fazer parte de um projeto virtual de e-learning no Instituto Superior de Ciências Educativas, em 2007.

1.º Ciclo, pretende-se com as propostas que se seguem promover a interdisciplinaridade entre os diversos conteúdos.

A motivação poderia ser feita através de um diálogo com os alunos, suscitando um período germinador de soluções criativas e originais. O docente pergunta à turma o que podemos fazer com um zero e, posteriormente, com um «o» e com um círculo, fazendo a ligação com sessões anteriores em que o aluno trabalhou a matemática, a língua ou as expressões. Uma proposta alternativa pode passar por o professor pedir aos alunos que se sentem em círculo, no chão, perguntando que letra do alfabeto, algarismo e figura geométrica estão a representar.

O docente prossegue a aula, aproveitando para sublinhar que alguém possui ainda mais imaginação do que os seus alunos: o poeta, que é detentor de uma forma distinta e original de ver o mundo. Pode seguidamente estimular um ou outro aluno a tentar chegar mais além, jogando com as palavras e ultrapassando os conceitos diretos, procurando a surpresa e a novidade.

O professor sugere então a audição do poema de Manuel António Pina, tendo os alunos de descobrir por que razão a história do zero poeta era triste (objetivo de leitura):

A triste história do zero poeta

*Numa certa conta havia
um zero dado à poesia
que tinha um sonho secreto:
fugir para o alfabeto.*

*Sonhava tornar-se um **O**
nem que fosse um dia só,
ou ainda menos: só
o tempo de dizer: «Oh!»*

*(Nos livros e nas selectas
o que mais o comovia
eram os «Ohs!» que os poetas
metiam nas poesias!)*

*Um «Oh!» lírico & profundo
um só «Oh!» lhe bastaria
para ele dizer ao mundo
o que na alma lhe ia!*

*E o que na alma lhe ia!
Sonhos de glória, esperanças,
ânsias, melancolia,
recordações de criança;*

*além de um grande vazio
de tipo existencial
e de uma caixa que um tio
lhe pedira para guardar;*

*e ainda as chaves do carro
e uma máscara de Entrudo...
Não tinha bolsos, coitado,
guardava na alma tudo!*

*A alma! Como queria
gritá-la num «Oh!» sincero!
Mas não passava de um zero
que, Oh!, não se pronuncia...*

*Daí que andasse doente
de uma grave doença poética
e em estado permanente
de ansiedade alfabética,*

*E se indignasse & etc.
contra o destino severo
que fizera dele um zero
com uma alma de letra!*

*Tanta ambição desmedida,
tanto sonho feito pó!
E aquele zero dava a vida
para poder dizer «Oh!»...*

Depois de uma leitura individual feita pelos próprios alunos, o professor coloca-lhes as seguintes questões de interpretação: qual era o sonho secreto do poeta; a que se deve o grande vazio de tipo existencial que o zero diz sentir; por que será que o zero se identifica tanto com os «Ohs» que os poetas utilizavam nas poesias. Segue-se uma conversa conduzida pelo professor para clarificar certas expressões como «grave doença poética», «estado permanente de ansiedade alfabética» e «tanto sonho feito em pó».

No momento seguinte, ou *activate* (cf. Harmer, 1998, p. 26), o professor desafia os alunos a encontrarem no poema palavras que rimem com: profundo («mundo»),

O professor aproveita ainda as exclamações dos alunos e as que estão presentes no próprio poema para abordar as interjeições (palavras que servem para exprimir emoções). Na correção dos exercícios ortográficos, os alunos são convidados a exprimirem-se com «Ei!» ou «Viva», no caso de o exercício estar correto, ou «Oh!» «Ui!», no caso de estar errado. Fazem de seguida o paralelo com as interjeições utilizadas pelo zero poeta, tentando confirmar uma vez mais o seu sentimento de desalento por não ter nascido um «o».

A partir da interjeição «Ah!», o professor conduz os alunos à descoberta de outras regras ortográficas, estabelecendo diferenças com «à» e «há». Para tal, distribui um poema com espaços para completar:

Num certo verso havia
Um zero dado _ poesia.
Trocava as voltas ___ vogais
E, no fim, ainda se ria.
_ sol, _ dia.
_ , _ , _ Haja alegria!

Esse zero um sonho tinha.
___, que história tão tristonha!
___ zeros assim de noite e de dia!
Não queria ir ___ praia nem ___ ria
Só queria ser poeta,
Porque tudo o comovia!

Com os números não dizia
O que ___ alma lhe vinha...
___, este zero poeta...
___ tantas já dava a vida
Para tornar-se “o” por um dia!

Para terminar, em grupo, os alunos seriam desafiados a dramatizar o poema de Manuel António Pina. Com a ajuda do professor, cada grupo teria de decidir o tom que melhor poderia transmitir a voz do «Zero Poeta», a sua expressão de tristeza, a força de algumas palavras, que poderiam ser reforçadas por mais do que uma voz, ou discutir a forma como o ritmo impõe a leitura. No final, através do diálogo e partilha entre todos, os alunos aproximam-se da natureza pluri-isotópica do texto literário, compreendendo que não existe um modo único ou um modo correto de ler um poema (cf. Cullinan et al., 1995, p. 113), pois todas as leituras são válidas, desde que devidamente justificadas pela coerência textual.

Apresenta-se de seguida o texto «Foto de Abril», de João Garção (2001), com uma proposta de trabalho para uma turma de 6.º ano do 2.º Ciclo:

Foto de Abril

*O pai chegava tarde...A mãe e os avós
(que o mano era pequeno) estavam sempre comigo.
Então o pai chegava, perguntava da escola
perguntava das coisas que a mãe lhe sussurrava.*

*A escola era a Escola onde eu agora andava.
E a mãe pela manhã falava devagar
arranjava-me o lanche, chamava-lhe merenda
e eu ia no autocarro (sem o mano que tinha)*

*Eu não sabia de anos só sabia de meses
- o que a mãe me ensinara e que na escola aprendia –
(o mano era pequeno!) eu jogava sozinho.
O pai que vinha tarde não jogava comigo.*

*E o pai que vinha tarde mesmo se era Domingo
chegou perto da porta na manhã daquele dia.
Havia gente na rua e gente que gritava
E na televisão muitos desconhecidos.*

*E o pai depois daquilo disse-me: anda jogar
Anda jogar meu filho pois já não há fascismo.
E o pai que vinha tarde jogou comigo à bola
na rua da Amoreira a rua pequenina*

*E a mãe chorou ao ver-nos e eu não a entendia
a mãe que era só minha (e do mano que havia)
Eu sabia de meses mas não sabia de anos
E jogava com o pai pois já não há fascismo*

*A avó não gritava Levava-me p'la mão
até ao autocarro E para a Escola eu ia
Sozinho ia p'rá Escola (o mano era pequeno...)
- E eu e o pai jogávamos quando eu de lá vinha*

*Jogávamos jogávamos – eu e o pai jogávamos
E o mano (era pequeno!) olhava sentadinho
E a mãe também por vezes nos olhava a jogar
Pois já não há fascismo Pois já não há fascismo!*

Numa aula de História ou de Português, por altura das comemorações do 25 de abril, o professor poderia dar início à sessão através de um diálogo com os alunos sobre imagens do 25 de abril, que estivessem a ser projetadas na tela. Tentaria, desta forma, comprometer os alunos com o tema do poema que vai ser lido (cf. «engage», Harmer, 1998), construindo um *brainstorming* no quadro com todas as informações relevantes que fossem sendo expostas sobre a Revolução dos Cravos. Paralelamente, os alunos vão tomando as respetivas notas nos seus cadernos.

Num segundo momento, o professor apresenta o poema-narrativo «Foto de Abril» à turma, que o lerá em silêncio, solicitando posteriormente o seu reconto. Nesta altura, o professor estabelece novamente um diálogo com os seus alunos, aproveitando para explorar o texto integrando forma e conteúdo:

- > A que se refere esta «Foto de Abril»?
- > Por que será que o pai chegava tarde até àquele dia?
- > Há uma frase que se repete ao longo de todo o poema. O que quererá significar esta insistência?
- > Além da repetição, que outros recursos estilísticos podemos encontrar?
- > O que ganha o texto com a presença destes recursos?
- > De que modo é que leitor se sente envolvido pelo texto?
- > O que mudou na vida deste menino a partir deste dia?
- > Mais do que de história de Portugal, este poema fala-nos de afetos. Quais?

Em quase todas as estrofes há frases separadas no mesmo verso por espaços em branco. O professor deve então aproveitar para sensibilizar os alunos para a importância dos aspetos formais nos poemas, que servem para chamar a atenção do leitor para a sua própria significação: «poets manipulate the way poetry looks in order to manipulate what it means» (Cullinan et al., 2005, p. 41). Neste sentido, os espaços em branco, que

indicam paragem na leitura, podem ser interpretados como momentos de silêncio dentro do próprio poema, para que o leitor possa refletir sobre o foi dito até ali. Do mesmo modo, entendido em contexto, poderá significar a vontade do poeta em destacar determinado pensamento.

O professor solicitará então a leitura em voz alta individual, uma estrofe por aluno, e em coro a frase «o mano era pequeno», para que possam experienciar a pausa no interior dos versos. De sublinhar ainda que os alunos têm, de uma maneira geral, muito mais prática na leitura de textos narrativos do que de textos poéticos.

Depois do «study» (cf. Harmer, 1998, pp. 25-27), segue-se o «activate» (ibidem) e, neste momento, o professor desafia a turma para elaborarem em grupo um guião de entrevista aos avós sobre as recordações do dia 25 de abril de 1974. Mais do que recuperar a história, pretende-se com esta atividade resgatar emoções e sentimentos sobre as experiências dos mais velhos naquele dia, pelo que esse guião deverá ter que ver essencialmente com afetos, tal como o poema que leram.

Na aula seguinte, procurando recuperar o contexto para a apresentação dos resultados das entrevistas, os alunos ouvem a «Canção de embalar», de Zeca Afonso, fazendo uma breve reflexão coletiva sobre o seu poema e tentando cruzá-lo com o texto poético trabalhado na última aula.

*Dorme meu menino a estrela d'alva
Já a procurei e não a vi
Se ela não vier de madrugada
Outra que eu souber será pra ti
ô ô ô ô ô ô ô ô ô ô (bis)
Outra que eu souber na noite escura
Sobre o teu sorriso de encantar
Ouvirás cantando nas alturas
Trovas e cantigas de embalar
Trovas e cantigas muito belas
Afina a garganta meu cantor
Quando a luz se apaga nas janelas
Perde a estrela d'alva o seu fulgor
Perde a estrela d'alva pequenina
Se outra não vier para a render
Dorme qu'inda à noite é uma menina
Deixa-a vir também adormecer*

O professor chama a atenção dos alunos para as estratégias empregues pelo compositor para a memorização da letra desta canção (como a repetição, a aliteração, a anáfora, as rimas, o ritmo e a métrica), que, aliadas aos recursos estilísticos (a imagem, a metáfora ou a personificação), constituem habitualmente os artificios utilizados pelos poetas com vista à enfatização de determinados conteúdos emotivos de informação partilhada. Pretende-se, desta forma, que os alunos descubram que a poesia «is created from ordinary words used in uncommon ways» (Cullinan et al., 2005, p. 41), desmistificando-se a ideia de que o discurso poético é feito de palavras obscuras e/ou inacessíveis.

Posteriormente, cada grupo tenta reconstituir o dia 25 de abril de 1974 com base nos testemunhos familiares e, para terminar, os alunos são desafiados a escreverem as suas próprias canções sobre o tema, aproveitando o modelo estudado, o poema de Zeca Afonso.

Segundo uma professora entrevistada por Cullinan, Scala e Shroder (1995, p. 47), através das imagens, repetições e ritmos, os alunos recordam mais facilmente novas informações, ideias e conceitos. A poesia constitui assim uma alternativa criativa para as aulas de História, em que, normalmente, se utilizam apenas textos documentais e informativos.

Gostaríamos ainda de fazer uma breve referência às festas que se realizam nas escolas, no final de cada período letivo, normalmente à volta da dramatização de uma peça de teatro ou da adaptação de um texto narrativo. Ora, se pretendemos que a poesia ocupe um lugar de maior evidência no currículo dos alunos, dever-se-ia aproveitar todas as oportunidades para a incluir na vida estudantil. As festas de final de ano constituem uma excelente possibilidade para que os alunos apresentem um recital de poesia, por exemplo, alterando a rotina das peças de teatro, das canções ou das narrativas.

Em muitas escolas de 1.º e de 2.º Ciclos, já foi dito neste estudo, a abordagem da poesia passa por uma leitura rápida do texto seguida de trabalho à volta da gramática. No ensino secundário, essa abordagem restringe-se frequentemente à análise de técnicas poéticas. Pouco espaço tem vindo a ser concedido à leitura da poesia por prazer e aos debates sobre as impressões e os sentimentos que o texto provoca em cada um.

Finalizamos, pois, com o exemplo do projeto anual desenvolvido no âmbito de um ATL de Viana do Castelo. O espetáculo de 2010 intitulou-se «Viajar na história com cantigas e poesia» e decorreu no Teatro Sá de Miranda, no final do ano letivo⁸⁷. Os poemas de Manuel Alegre, José Jorge Letria, Eugénio de Andrade e Pedro Homem de

⁸⁷ A organização e os principais argumentos estiveram a cargo de Vera Costa, a principal mentora de todo o projeto.

Melo cruzaram-se com os de Luís de Camões, com as cantigas de amigo de D. Dinis e as músicas de Zeca Afonso ou de Fernando Lopes Graça, procurando repassar os momentos mais importantes da história contemporânea. Os jovens, desde os 5 até aos 15 anos, dramatizaram os poemas ora em grupo, imitando os jograis, ora individualmente, acompanhados de uma música de fundo. Os textos selecionados continham mensagens fortes e emoções que os recitadores conseguiram transmitir através das expressões faciais e corporais.

Poslaniec (2003, p. 77 e seg.), num capítulo que intitula «Le montage de poésie», apresenta sugestões sobre como criar um espetáculo de poesia para as festas da escola. Segundo o autor, devem ser os alunos a escolher o tema e posteriormente selecionar os poemas, por exemplo, através da sua leitura periódica em sala de aula para a turma decidir se entram ou não no espetáculo e porquê. Além disso, seria também a turma a definir a ordem dos poemas no espetáculo, a escolher os declamadores, a selecionar a música e a construir o cenário.

Como ressaltaram Cullinan, Scala e Shroder (1995, pp. 108-109), os alunos devem ser preparados para a declamação de poesia. O professor pode começar por proceder a algumas apresentações de vídeos com declamações de poesia e pode ele próprio ler em voz alta com alguma frequência poemas que contenham emoções que possa representar. Só numa segunda fase os alunos passam para a leitura em grupo, evitando-se assim a focalização numa determinada pessoa. A leitura deve ser preparada antecipadamente, ou seja, professor e alunos começarão por fazer uma leitura individual e silenciosa, refletindo em conjunto sobre as expressões faciais que acompanharão cada verso da declamação. Mas, ainda segundo as autoras (*ibidem*), recitar poesia não deve implicar a obrigatoriedade de memorização, pelo que o declamador pode consultar o poema escrito sempre que considere necessário.

Envolvidos em atividades criativas, os alunos descobrirão na poesia o prazer de declamar e de ler sem os constrangimentos formais das rotinas em sala de aula. Aliada à música e à expressão dramática, a leitura em voz alta da poesia revela-se para os jovens como uma forma privilegiada de expressão daqueles sentimentos e emoções que ultrapassam os próprios sentidos, na exploração de novos significados para a sua imaginação e, conseqüentemente, para a interpretação da vida.

5. Conclusão

Celebrate poetry every day.

Cullinan, Scala & Schroder, 1995, p. 16.

Tendo por base uma sustentação teórica aberta e flexível, assente na procura de metodologias e estratégias didáticas que permitam ao professor dos primeiros anos de escolaridade uma adequada abordagem da poesia nas aulas de Língua Portuguesa, pretendemos com esta dissertação devolver ao texto poético o seu merecido lugar em contexto de sala de aula, procurando valorizar aquelas características que, a nosso ver, fazem com que o consideremos um género privilegiado no desenvolvimento de determinadas competências educativas quer no 1º quer no 2º Ciclos do Ensino Básico.

Procurámos mostrar que as vantagens no contacto precoce da criança com a poesia constituem um importante suporte para o aumento dos níveis de literacia, previsto nos programas curriculares do Ensino Básico e nas principais medidas educativas, embora tal ligação à poesia não esteja nesses documentos explicitamente reconhecida. Após a análise destes documentos, podemos afirmar que a poesia foi durante muito tempo relegada para um plano inferior dentro da hierarquia dos conteúdos letivos, se, por exemplo, comparada à narrativa. Os programas de Português da recente reforma curricular (Reis, 2009) atribuem-lhe uma atenção diferente e mais adequada ao seu potencial educativo, ainda que de forma velada, valorizando-se sobretudo os conteúdos em que o texto e a criatividade são fundamentais.

Ora, sem a assunção clara da importância da poesia nos documentos oficiais reguladores da aprendizagem, a grande maioria dos docentes, que procura cumprir escrupulosamente o programa, confiando na seleção textual dos manuais didáticos, raramente recorre a este género literário para a lecionação na área de língua portuguesa. Nos manuais, porém, a realidade não é muito diferente, como pudemos verificar no subcapítulo 3.1.7. Resumidamente, os questionários que acompanham poemas ou composições aproximadas das poéticas não exploram as potencialidades do uso criativo da língua nem a natureza simbólica do texto; as estratégias de exploração textual são rotineiras, tendo em vista uma resposta única e pré-estabelecida; privilegia-se a procura de informação de forma literal e as questões estão direccionadas para a compreensão, não

havendo espaço para a apreciação estética nem tão pouco para a partilha da opinião pessoal sobre o texto; insiste-se na definição de poesia tendo em conta exclusivamente a disposição gráfica do texto; o conhecimento explícito da língua é explorado na sequência do poema, mas sem possibilitar uma interação com o seu conteúdo; não promovem a leitura fruição.

Na verdade, nas nossas escolas utiliza-se a poesia, na maior parte das vezes, para satisfazer exigências curriculares e em episódios esporádicos normalmente relacionados com festas escolares. Os documentos oficiais, como analisado no 3.º capítulo, são pouco explícitos no que diz respeito ao lugar que a poesia deve ocupar em contexto de sala de aula. Esta lacuna, também já apontada nos trabalhos de Maria José Costa (1992), António Torrado (1988), Carlos Ceia (2004), Maria de Lourdes Dionísio (2000), Maria Manuela Cabral (2002) e João Manuel Ribeiro (2009), leva-nos a crer que os textos são seleccionados em função da aquisição de determinadas capacidades, que excluem a aquisição da competência estético-literária. A seleção dos textos poéticos, as atividades a desenvolver através dos mesmos, a própria definição de competências a adquirir pelos alunos no contacto com a poesia ficam sob a responsabilidade de cada professor, que pode optar ou não pela sua abordagem, já que as indicações pedagógicas e os modos de operacionalização, no que a este género literário diz respeito, são vagas e genéricas nos Programas de Português.

Se no pré-escolar os educadores utilizam a poesia em diversificadas formas e práticas, os professores de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico evitam, na sua maioria, a abordagem da poesia e os poucos que a abordam revelam uma tendência para o fazer de forma equivocada, declinando o tratamento da sua funcionalidade semiótica e a sua apreciação estética, e colocando em risco o desenvolvimento da originalidade, imaginação e capacidade inventiva do jovem leitor. Posto isto, interrogamo-nos: em que medida é que a escola fomenta de facto o prazer de ler?

Quase podemos arriscar dizer que um grande número daqueles que são hoje professores muito raramente foram despertados para a poesia quer na infância quer no seu percurso académico. Vítimas de uma formação deficiente que infelizmente se (re)produz, ano após ano, em várias instituições do ensino superior, alguns professores desconhecem que na poesia a forma e o conteúdo não existem separadamente, mas aparecem em simultâneo, devendo ser interpretados em função um do outro. Do mesmo

modo, outros ignoram que, para potenciar experiências poéticas, o professor tem de saber explorar a dimensão estética da aprendizagem leitora, o que só é possível através de modelos literários legítimos.

Procurando dar resposta a este problema, subscrevemos neste estudo a implementação do Programa de Leitura fundamentado na Literatura como pedra basilar para a pedagogia da leitura no Ensino Básico. No contexto deste Programa, a aprendizagem da leitura em sala de aula é realizada através do contacto das crianças e dos jovens com os textos literários, numa perspetiva dinâmica e integradora das outras competências (escrever, ouvir e falar).

Repare-se que, como procurámos mostrar no 2º capítulo, as principais teorias da receção, que defendem a função do leitor na construção do texto e sublinham a importância das suas reações a essa mesma leitura, alteraram o rumo da didática contemporânea nas nossas escolas. Como consequência, o tratamento metodológico que o docente tem vindo a destinar ao texto lírico, geralmente ao serviço de atividades pedagógicas e moralizantes, precisa de ser repensado em função da compreensão estética e das potencialidades educativas proporcionadas pela leitura da literatura no desenvolvimento de competências literárias.

Por conseguinte, o conceito de literacia que foi apresentado por Benavente, (1996) como a capacidade de usar e mobilizar competências através de um processo dinâmico e contínuo, que se conecta e articula com as múltiplas exigências pessoais e sociais do indivíduo, prevê um exercício integral do jovem leitor com as diferentes formas literárias e o treino de diferentes técnicas, promovendo a interdisciplinaridade com o teatro, a música e a pintura, para que possa perceber a interligação dos diversos saberes e das diferentes artes e, conseqüentemente, a sua importância e integração na vida em sociedade. Cervera Borrás (1997, p. 14) refere então que, numa determinada fase da investigação literária para crianças, se descobrirá que a formação do professor do ensino básico deve ser interdisciplinar, já que aspetos tão ligados à Literatura Infantil, como a canção, a dramatização ou o jogo, não podem ser ignorados.

A maior parte das formações de ensino superior para a prática docente no Ensino Básico promove já há vários anos o cruzamento das várias áreas disciplinares⁸⁸,

⁸⁸ Veja-se a título de exemplo a alteração que houve no Dec. Lei nº 43/2007, que alarga para o 2.º Ciclo a formação transdisciplinar dos docentes, parecendo mobilizar-se em direção à monodocência, à semelhança do que acontece já noutros países da União Europeia.

incluindo a expressão plástica, dramática e musical. Assim sendo, recorrendo-se à interdisciplinaridade, as aulas tornar-se-ão muito mais atrativas para as crianças, que passam a usufruir de um espaço dinâmico de partilha e interligações de saberes tal como se apresenta a sua própria vida. Este enriquecimento cultural, fundamentado num objetivo de educação estética que não é exclusivo da arte literária, resultará, pois, do cruzamento das diversas artes e só desta forma se rentabilizam as diferentes competências dos currículos escolares.

Por conseguinte, alguns autores, como é o caso de Sloan (1991, p. 101), consideram que

Students develop an antipathy toward poetry only after they become independent readers, when there is a great possibility that poetry will become for them nothing more than static rows of print on a page, perhaps the subject of analysis and dissection, or something that they must memorize under pressure.

Se analisarmos o nosso sistema educativo, podemos verificar que existe uma clara preponderância da linguagem escrita e é desta forma que a escola avalia quase todo o saber e conhecimento dos seus alunos (cf. Fonseca, 1994, p. 148). Este tipo de sistema poderá, na verdade, ser melhorado, uma vez que os resultados deste tipo de aprendizagem não têm sido os esperados. Esta reestruturação poderia começar precisamente no 1.º ciclo, adaptando-se os currículos, de modo a ter-se em vista uma aprendizagem integradora da linguagem escrita e da linguagem oral.

Ambiciona-se não uma aquisição de conhecimentos automatizada, sem a existência de uma relação colaborante entre professor/aluno, mas um desenvolvimento pleno das crianças, com total consciência da sua condição, das suas limitações, mas também das suas potencialidades. Ou seja, utilizando as palavras de Fernando Gómez Martín (1993, p. 18), o professor deve promover o desenvolvimento da capacidade criadora da criança através de coordenadas didáticas: «la convergencia de los conocimientos tradicionales y la divergência criadora».

Num capítulo que denominou «La poesía, un derecho del niño» (1993), Gómez Martín defendeu que é neste género literário que culmina a capacidade criadora do ser humano, pelo que é um importante meio de rutura com o que é considerado uso impessoal e anémico da língua. É que, como assumiu Lotman (1978, pp. 37-38), não

existe informação que possa ser considerada excedentária ou suplementar em poesia, pelo que as crianças, ao usarem criativamente a língua através de uma organização pessoal da palavra, chegarão a «una reconfortante poetización del mundo» (Gómez Martín, 1993, p. 25), sendo esse um direito que lhes assiste.

Na verdade, a capacidade de interiorização e de apreensão das crianças pode ser devidamente estimulada se estiverem em contacto com bons modelos poéticos e se lhes for solicitada uma abordagem que passe pelo gozo de admirar o belo, o original e o sensível, pelo estímulo dos enigmas e do lúdico, pela recriação poética e pela própria atividade estético-linguística (Gómez Martín, 1993, p. 21). Através do contacto precoce com a poesia, a criança passará a entender a linguagem como um instrumento que proporciona a fruição da expressão individual, inicialmente entre o lúdico e o *nonsense* e posteriormente levando o jovem leitor a estabelecer correspondências entre o ritmo e a beleza da palavra e a vivenciar verdadeiras emoções a partir dessa experiência.

A propósito, refere Fernando Azevedo (2006c, p. 17): «os alunos devem ser incentivados a experimentar uma relação afetiva com os textos, o que implica conceder-lhes tempo e oportunidades para uma aventura individual sobre a linguagem», oportunidades essas que lhes permitam verbalizar e partilhar com os colegas razões emotivas (emoções e sensações) e, desta forma, experienciar o prazer estético, intelectual e cultural (Azevedo, 2006c, p. 18).

Assim entendida, a poesia apresenta uma potencialidade educativa na escrita, na leitura e na interpretação, na medida em que a atividade poética pressupõe que o leitor reescreva o poema que lê, preparando-o para a reflexão, como se as práticas de leitura e de escrita ocorressem em simultâneo.

A articulação dos vários códigos, na sua especificidade poética, permite o desenvolvimento de capacidades em várias áreas do conhecimento, ajudando as crianças naquilo que se entende por «saber em uso» (Roldão, 2003), na estruturação da expressão oral e da expressão escrita, solidificando as suas competências linguísticas, numa linguagem utilitária, comunicacional e referencial, mas ultrapassando-as, constituindo-se como ponto de partida para a escrita criativa.

Fernanda Irene Fonseca (2000, p. 38) enfatizou, pois, a importância da competência literária no desenvolvimento global da competência linguística e discursiva do sujeito bem como na sua consciencialização sobre o funcionamento da língua. Para

esta investigadora (Fonseca, 1994, p. 175), «enriquecer as possibilidades de expressão linguística do aluno é a condição prévia e indispensável para que ele consiga chegar à expressão livre». Depreende-se portanto que as duas competências mantêm uma relação dialética, já que, em simultâneo, uma reforça e promove a outra. No entanto, nos Programas de Português (tanto nos de 1991 e 2001 como no de 2009) os conteúdos linguísticos que a poesia poderia proporcionar estão reduzidos ao mínimo (Cabral, 2002), não se incentivando o trabalho docente neste domínio.

Parafraseando Gómez Martín (1993, p. 18), o aluno do sistema convencional, formatado por lugares comuns, deve dar lugar a um aluno criador e livre com um comportamento espontâneo, em que sobressai o uso personalizado da língua. Aproveitando a força motivadora dos recursos poéticos, a poesia pode tornar-se um aliado da aprendizagem, já que facilita o desenvolvimento da competência e da performance (cf. Chomsky, 1976, pp. 8-10 e 24-25), levando o leitor a uma maior consciência linguística, tornando-o um falante mais proficiente.

Como temos vindo a referir ao longo deste estudo, são, pois, várias e inquestionáveis as vantagens do trabalho com a poesia na sala de aula. No entanto, os livros de poesia raras vezes se encontram nas bibliotecas familiares e as crianças raras vezes irão, por iniciativa própria, procurar um livro de poesia.

Acreditamos, porém, no crescente empenho dos escritores portugueses bem como no esforço editorial para aproximar as crianças e os jovens da poesia. Alguns espaços comerciais, curiosamente, têm já uma secção dedicada à poesia infantil, dado o número de obras pertencentes a este género literário que tem vindo a ser colocado no mercado nos últimos anos.

Vimos também que o Plano Nacional de Leitura já inclui um número considerável de obras poéticas na rubrica dos livros recomendados. No caso do 2.º Ciclo, em particular, as antologias seleccionadas contêm textos adequados para o trabalho com a poesia como meio lúdico-estético de aprendizagem na sala de aula, constituindo bom material de apoio ao professor na hora de seleccionar poemas que vão ao encontro dos interesses, temas e preferências dos alunos. No entanto, a Comissão que selecciona os livros recomendados no Plano Nacional de Leitura parece, atendendo à discrepância no número de livros que aconselha para cada género literário, não

considerar as consequências dessa tendência na promoção dos níveis de literacia dos nossos alunos.

Por outro lado, vimos também que o professor é um agente importantíssimo para que este processo se efetive com sucesso, já que tem como função criar as condições propícias para que a criança adquira motivação pela poesia, que tem de ser lecionada nos primeiros anos de escolaridade de modo extremamente apelativo. Tendo por base um Programa de Leitura fundamentado na Literatura, apresentámos neste estudo diversas atividades para a exploração didática de textos poéticos. Apesar de na sua maioria e na sua origem terem sido programadas para o trabalho com a narrativa, adequámos e direcionámos estas estratégias para a abordagem da poesia.

Além disso, propusemos várias atividades de iniciação à poesia através da criação de rotinas em sala de aula que incluam o recurso a composições próximas das poéticas, oriundas da literatura tradicional oral, a interdisciplinaridade com outras áreas de conteúdo, a promoção de atividades de libertação da linguagem e dos limites da língua, a descoberta das relações da palavra poética com as ilustrações, a música, a dramatização, e pela exploração de técnicas da produção escrita. Além disso, apresentámos várias propostas de trabalho com poesia, para implementação quer no 1.º quer no 2.º Ciclo, que incluem sequências didáticas com diferentes estratégias e finalidades, subordinadas no entanto à promoção da competência literária.

Concordamos, pois, com Gómez Martín, quando defende que qualquer professor que trabalhe a área da língua deve possuir duas virtudes essenciais para a projeção da vertente criativa: sensibilidade e educação estética (Gómez Martín, 1993, p. 26). Só sabendo interpretar a poesia e conhecendo as suas estruturas se pode ensiná-la convenientemente. Por outro lado, o desconhecimento dos princípios essenciais da criação poética e dos recursos didáticos aplicáveis à poesia faz com que alguns professores não mais façam do que utilizar a poesia como um entretenimento ocasional (Gómez Martín, 1993, p. 17).

Perante os frequentes lamentos de alguns professores relativamente à sua incapacidade de motivar os alunos para a literatura, Dole e Donaldson (2006) sugeriram a formação contínua através de ações promovidas pelos «Reading coaches». Tendo como objetivo o apoio dos professores na preparação das suas aulas de leitura e escrita, estas ações poderiam constituir um outro tipo de trabalho, na sequência deste estudo.

São, pois, vários os percursos, que, a partir das nossas conclusões, se apresentam como possibilidades investigativas:

- estudo sobre o trabalho com a poesia em espaços não formais, como Bibliotecas, Centros de Cultura e de Lazer, Centros Comerciais, entre outros, com a sugestão de atividades impulsionadoras da abordagem do texto poético que incluam as próprias famílias das crianças;

- clarificação do perfil do professor de Língua Portuguesa para ensinar literatura e poesia e a sua confrontação com as competências trabalhadas nas escolas de formação de professores, nomeadamente com os programas das unidades curriculares de Literatura Infantil e Juvenil, quanto ao lugar da poesia;

- análise do papel da escola na forma como conduz as atitudes dos alunos face à leitura, ou, dito de outro modo, como promove o prazer de ler, de modo a avaliar-se a eficácia de determinadas ações;

- avaliação factual do contributo do texto poético no desenvolvimento das competências literárias, através de um estudo de caso com uma turma durante a sua frequência nos quatro anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

- rentabilização das tecnologias da informação e da comunicação, através da elaboração de um conjunto de propostas para exploração do texto poético a partir do sítio do Plano Nacional de Leitura, com atividades práticas, desafios à interpretação e espaços interativos que proporcionem aos seus utilizadores uma relação lúdico-afetiva com a linguagem.

Todos estes estudos poderiam contribuir para uma valorização da poesia e da competência literária nos primeiros anos de escolaridade. Aliás, talvez seja esta faixa etária que está mais próxima da essência da poesia; como dizia André Breton (1993, p. 47), no primeiro *Manifesto do Surrealismo*, «É talvez a infância que mais aproxima da verdadeira vida».

Com efeito, a poesia traduz a forma original e inaugural com que o poeta vê e descreve o que o rodeia, fazendo uso da função expressiva da língua, quebrando o sentido literal das palavras e projetando a escrita numa rede metafórica a que as crianças acedem naturalmente, uma vez que «cada infância recria a própria infância do mundo» (Magalhães, 2003b, p. 19). O mistério da linguagem, que constitui um verdadeiro desafio de leitura para os jovens leitores, intensifica-se quando estamos perante um

texto poético. As crianças são, pois, naturalmente atraídas pelas possibilidades ilimitadas da linguagem e pelo jogo vocabular que transformam os versos em novidade discursiva. O prazer que advém da sua fruição estética, aliado a uma experimentação imaginativo-criativa, com profundas implicações futuras no ato de ler, permanecerá certamente nas memórias da primeira infância.

BIBLIOGRAFIA

1. Bibliografia ativa

- AA. VV. (2009). *Verso a verso. Antologia poética*. Ilustrações de João Concha. Porto: Trinta por uma Linha.
- Andrade, E. (2002). *Aquela nuvem e outras*. Ilustrações de Alfredo Martins. (10.^a Ed.). Porto: Campo das Letras. [1.^a Ed. 1999].
- Araújo, M. R. (2010). *As fadas verdes*. Ilustrações de Manuela Bacelar. (4.^a Ed.). Porto: Civilização Editora. [1.^a Ed. 1994].
- Baptista, A. (2010). *Zoo musical*. Ilustrações de Ana Biscaia. Lisboa: Calendário de Letras.
- Belo, R. (2000). *Todos os poemas*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Braga, J. S. (1999). *Herbário*. Ilustrações de Cristina Valadas. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Buarque, C. (2007). *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustrações de André Letria. VNF: Quasi Edições.
- Cardoso, J. P. S. (2002). *Polegarzinho*. Ilustrações de Júlio Vanzeler. Porto: Campo das Letras.
- Carlos, P. (2001). *Luisinho e as andorinhas: este menino que se chamou Beethoven*. Ilustrações de Elsa Navarro. Porto: Campo das Letras.
- _____ (2010). *Uma estrela viaja na cidade*. Ilustrações de Elsa Lé. Porto: Trinta por uma Linha.
- Castrim, M. (1997). *Estas são as letras*. Ilustrações de José Manuel Ribeiro. Lisboa: Caminho.
- _____ (2006). *A moeda do sol*. Ilustrações de João Caetano. Porto: Campo das Letras.

- Duarte, R. T. (2004). *A verdadeira história de Alice*. Ilustrações de Luís Henriques. Lisboa: Caminho.
- Fanha, J. (2001). *A noite em que a noite não chegou*. Ilustrações de João Fanha. Porto: Campo das Letras.
- _____ (2010). *Cantigas e cantigos para formigas e formigos*. Ilustrações de João Fanha. Lisboa: Terramar.
- _____ (Org.) (2004). *Poemas com animais*. Ilustrações de Pedro Pires. VNG: Gailivro.
- _____ (Org.) (2005). *Poemas da natureza*. Ilustrações de Pedro Pires. VNG: Gailivro.
- Figueiredo, V. (1997). *O gato de pêlo em pé*. Ilustrações de Teresa Caria. Lisboa: Caminho.
- Filipe, J. (Org.) (2009). *Contarolando* (CD). Design gráfico de S. Sequeira. Vizela: Ed. autor.
- Franco, J. A. (2009). *Versos de respirar*. Ilustrações de André Caetano. Lisboa: Calendário de Letras.
- Garção, J. (2001). Foto de Abril. Recuperado em Setembro, 1, de http://www.triplov.com/poesia/joao_garcao/2007/Foto-de-Abril.html.
- Gomes, J. A. (Coord.) (2000). *Conto estrelas em ti – 17 poetas escrevem para a infância*. Ilustrações de João Caetano. Porto: Campo das Letras.
- Gomes, L. C. (2005). *A galinha que cantava ópera e outras histórias de animais*. Ilustrações de Pierre Pratt. Lisboa: Dom Quixote.
- Gouveia, R. (2008). *Era uma vez... ciência e poesia no reino da fantasia*. Ilustrações de Nuno Gouveia. Porto: Campo das Letras.
- Guedes, T. (2005). *Real...mente*. Ilustrações de Rachel Caiano. Lisboa: Caminho.
- _____ (2007). *Tu escolhes*. Ilustrações de Rita Oliveira Dias. Lisboa: Caminho.
- Higino, N. (2001). *O menino que namorava paisagens e outros poemas*. Ilustrações de José Emídio. Porto: Campo das Letras.

- Higino, N. (2008). *Versos diversos*. Ilustrações de Ana de Castro. Gaia: Trinta por uma Linha.
- Honrado, A. (2002). *Palavras para lavras*. Ilustrações de João Caetano. Porto: Campo das Letras.
- Júdice, M. (2006). *O meu primeiro Fernando Pessoa*. Ilustrações de Pedro Proença. Lisboa: Dom Quixote.
- Letria, J. J. (2003). *A casa da poesia*. Ilustrações de Rui Castro. Lisboa: Terramar.
- _____ (2003). *Versos de fazer ó-ó*. Ilustrações de André Letria. Lisboa: Terramar.
- _____ (2004). *O menino que se apaixonou por uma guitarra*. Carlos Paredes. Ilustrações de José Emídio. Porto: Campo das Letras.
- _____ (2005a). *O alfabeto dos bichos*. Ilustrações de André Letria. Lisboa: Oficina dos Livros.
- _____ (2005b). *O amor o que é?* Ilustrações de Catarina França. Porto: Ambar.
- _____ (2005c). *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*. Ilustrações de André Letria. Porto: Ambar.
- _____ (2007). *O livro das boas-noites*. Ilustrações de Mimi. Porto: Ambar.
- _____ (2009). *O alfabeto dos países*. Ilustrações de Afonso Cruz. Lisboa: Oficina do Livro.
- _____ (2011). *Os animais fantásticos*. (3.^a Ed.). Ilustrações de André Letria. Lisboa: Texto Editora. [1.^a Ed. 2004].
- Lóio, J. (2006). *O segredo maior – canções a rimar*. Ilustrações de Fedra Santos. Porto: Campo das Letras.
- Lopes, T. R. (2007). *Jogos, versos e redacções*. Desenhos de Mário Botas. Lisboa: Editorial Presença.
- Magalhães, A. (2005). *O brincador*. Ilustrações de José de Guimarães. Porto: Edições ASA.
- Magalhães, G. (Org.) (2007). *Os animais na poesia*. Lisboa: Lisboa Editora.

- Mangas, F. D. (2009). *O noitibó, a gralha e outros bichos*. Ilustrações de José Feitor. Lisboa: Caminho.
- Marques, J. A. (1989). *A gramática a rimar*. Ilustrações de Teresa Furtado. Lisboa: Livros Horizonte.
- _____ (2002). *Carta a um jovem antes de ser poeta*. Ilustrações de Gémeo Luís. Porto: Campo das Letras.
- Matos, M. C. (2009). *Ao contrário: uma maneira diferente de cantar histórias*. Ilustrações de Sílvia Lézico. Música de Loto. Lisboa: Lemon/FNAC.
- Menéres, M. A. (2008). *Conversas com versos*. Ilustrações de Rui Castro. Porto: Edições ASA.
- _____ (2009). *Figuras figuronas*. Ilustrações de Rui Truta. Porto: Edições ASA.
- Mesquita, R. S. (2009). *O meu primeiro Chopin*. Ilustrações de Carlos Martins Pereira. Lisboa: Dom Quixote.
- Mésseder, J. P. (2003). *O g é um gato enroscado*. Ilustrações de Gémeo Luís. Lisboa: Caminho.
- _____ (2009a). *Guardador de árvores*. Ilustrações de Horácio Tomé Marques. Porto: Trampolim Edições.
- _____ (2009b). *Línguas de Perguntador*. Ilustrações de Madalena Matoso. Prior Velho: Paulinas Editora.
- _____ (2009c). *Porto Porto*. Ilustrações de Helena Veloso. Gaia: Calendário das Letras.
- _____ (2010a). *As letras de números vestidas*. Ilustrações de Marta Madureira. Porto: Trampolim Edições.
- _____ (2010b). *Versos quase matemáticos*. Ilustrações de Catarina Fernandes. Porto: Trampolim Edições.
- Moraes, V. (1984). *A arca de Noé*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Mota, A. (2002). *Se tu visses o que eu vi*. Ilustrações de Elsa Navarro. VNG: Gailivro.
- _____ (2010). *Sal, sapo, sardinha*. Ilustrações de Carla Nazareth. VNG: Gailivro.

- Mourão-Ferreira, D. (Coord.) (1987). *Tesouros Poéticos da Literatura Portuguesa para a Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Muralha, S. (1978). *Voa, Pássaro, Voa*. Ilustrações de Fernando Lemos. Lisboa: Livros Horizonte.
- O'Neill, A. (2001). *Poesias completas*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Parafita, A. (2007). *Histórias a rimar para ler e brincar*. Ilustrações de Elsa Navarro. Lisboa: Texto Editores.
- Pina, M. A. (2007). *Pequeno livro de desmatemática*. Desenhos de Pedro Proença. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Pires, M. H. (2009a). *Meia história*. Ilustrações de Dina Sachse. Porto: Trinta por uma linha.
- _____ (2009b). *Treταletra*. Ilustrações de Elisabete Ferreira. Porto: Trinta por uma linha.
- Pupo, I. (Org.) (2007). *101 Poetas. Iniciação à poesia em língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Pupo, I. & Pratas, G. (2008). *Canta o galo gordo – poemas e canções para todo o ano*. Ilustrações de Cristina Sampaio. Lisboa: Caminho.
- Quental, A. (2010). *As fadas*. Ilustrações de Raquel Pinheiro. Lisboa: Nova Vega.
- Ribeiro, J. M. (2008). *Poemas da bicharada*. Ilustrações de Sónia Borges. Lisboa: Terramar.
- _____ (2009). *Poemas para brincar*. Ilustrações de Anabela Dias. Porto: Trinta por uma linha.
- _____ (2010a). *A casa dos feitiços*. Ilustrações de Gabriela Sotto Mayor. Porto: Trinta por uma linha.
- _____ (2010b). *Sopa de letras*. Ilustrações de Anabela Dias. Porto: Trinta por uma linha.
- Ribeiro, J. M. (2011). *Reis & Reinetes, Damas & Valetes*. Ilustrações de Sara Cunha. Porto: De Facto Editores.

- Rocha, V. da (2004). «O Grilo Pri-pri». *Contos com bicho*. Ilustrações de Pedro Pires. VNG: Gailivro.
- Rodrigues, D. (2011). Haikus. Recuperado em 2011, Junho 11, de <http://haikuportugal.blogspot.com/>.
- Salgueiro, T. (2010). *Anedotas de elefantes ilustradas*. Ilustrações de José Saraiva e Elsa Navarro. Lisboa: Gailivro.
- Seromenho, P. (2010). *Porque é que os animais não conduzem?* Ilustrações de Pedro Seromenho. Braga: Paleta das Letras.
- Silva, P. P. (2002). *Grávida no coração*. Ilustrações de Gémeo Luís. Porto: Campo das Letras.
- Soares, L. D. (1999). *Poemas da mentira e da verdade*. Ilustrações de Ana Cristina Inácio. Lisboa: Livros Horizonte.
- _____ (2001). *Lengalengas*. Ilustrações de Sofia Castro. Lisboa: Livros Horizonte.
- _____ (2006a). *Destrava línguas*. Ilustrações de Susana Oliveira. (2.^a Ed.). Lisboa: Livros Horizonte. [1.^a Ed. 1997].
- _____ (2006b). *O primeiro Natal em Portugal. Há sempre uma estrela no Natal*. Ilustrações de Fátima Afonso. Porto: Civilização Editora.
- _____ (Sel.) (2008a). *Adivinha, adivinha*. Ilustrações de Sofia Lucas. Lisboa: Livros Horizonte.
- _____ (2008b). *O canto dos bichos*. Ilustrações de Maria João Lopes. Cantado pelo Bando dos Gambozinos. Porto: Civilização Editora.
- _____ (2009). *Provérbios ilustrados*. Ilustrações de Luísa Beato. Porto: Civilização Editora.
- Soares, L. D. (2010a). *ABC... o livro das letras*. Ilustrações de Sara Sousa. Porto: Civilização Editora.
- _____ (2010b). *Brincar com as palavras*. Ilustrações de Joana Alves, M. João Lopes e Teresa Lima. Música e interpretação de Daniel Completo. Porto: Civilização Editora.

- Torrado, A. (2005). *Dupla carta de amor. O coração das coisas*. Ilustrações de João Cabaço. Porto: Edições ASA.
- Varanda, M. L. e Santos, M. M. (sel.) (2011). *Poetas de hoje e de ontem: do século XIII ao XXI para os mais novos*. Ilustrações de Filipa Canhestro. Lisboa: Escritório Editora.
- Vasconcelos, J. C. (2010). *Arco, barco, berço, verso*. Ilustrações de Raquel Pinheiro. Lisboa: Gradiva.
- Viana, A. M. C. (2008). *Bichos diversos em versos*. Ilustrações de Afonso Cruz. Lisboa: Texto Editores.
- _____ (2010). *Versos de Cacarcá*. Ilustrações de Vasco Gargalo. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, A. (Org.) (2007). *O meu primeiro álbum de poesia*. Ilustrações de Danuta Wojciechowska. Lisboa: Dom Quixote.
- _____ (2008). *A charada da bicharada*. Ilustrações de Madalena Matoso. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, V. A. (2009). *Meu fito, meu feito*. Ilustrações de Elisabete Ferreira. Porto: Trinta por uma Linha.

2. Bibliografia passiva

- AA. VV. (2005). *No Branco do Sul. A Cor dos Livros*. Lisboa: Caminho.
- Alarcão, I. (1991). A leitura como meio de desenvolvimento linguístico. *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, 1, 57-61.
- Allington, R. (2002). What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. *Phi Delta Kappan*, 83, 740-747.
- Alves, I. M. (1990). *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Editora Ática.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. (6.^a Ed.). Lisboa: Texto Editora. [1.^a Ed. 1993].
- Amorim, C. & Costa, V. (2009). *À descoberta da gramática*. (3.^a Ed.). Porto: Areal Editores. [1.^a Ed. 2003].
- _____ (2010). *Construir a gramática*. Porto: Areal Editores.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. Em F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*, 9-18. Lisboa: Lidel.
- Aristóteles (2008). *Poética*. (E. Sousa, Trad.). (8.^a Ed.). Lisboa: INCM. [1.^a Ed. 1988].
- Azevedo, F. (1995). *A teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco: entre a ordem e a aventura*. Porto: Porto Editora.
- _____ (2000). El niño y su competencia lectora. Estrategias para una estimulación temprana. Em Cd, *Actas do 1º Congresso Mundial de Lectoescritura / World Conference on Reading and Writing*. Asociación Mundial de Educadores Infantiles / World Association of Early Childhood Educators.

- Azevedo, F. (2002). *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*. Tese de doutoramento inédita. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos.
- _____ (2003). Estudos literários para a infância e fomento da competência literária. Em G. Carvalho, N. Lima, L. V. Freitas, P. Palhares & F. Azevedo (Org.), *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores*, 125-132. Braga: Universidade do Minho.
- _____ (2004). Intertextos fundamentais na constituição de um cânone literário para a infância. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 13, 13-17.
- _____ (2006a). *Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- _____ (Coord.) (2006b). *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- _____ (2006c). Literatura infantil: recepção leitora e competência literária. Em F. Azevedo, *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*, 11-32. Lisboa: Lidel.
- _____ (Coord.) (2007). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- _____ (2008). A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação de leitores: alguns exemplos da literatura infantil contemporânea publicada em Portugal. *Lenguaje y Textos*, 28, 75-82.
- Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (Coord.) (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. & Souza, R. J. (2004). Livro didático brasileiro e português: equívocos no tratamento metodológico da poesia infantil. *Revista da Associação de Leitura do Brasil*, 22 (43), 5-16.

- Bagert, B. (1992). Act it out: making poetry come alive. Em B. E. Cullinan, *Invitation to read: more children's literature in the Reading Program*, 15-25. Newark: IRA.
- Bajtin, M. & Medvedev, P. N. (1985). *The formal method in literacy scholarship: a critical introduction to sociological poetics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Balça, A. (2005). O feitiço da leitura: o papel da escola na formação de crianças leitoras. *Desenredo, 1 (1)*, 8-19.
- _____ (2006a). A jogar também se aprende – as formas poéticas de fundo tradicional em contexto de jardim de infância. Em A. Mesquita (Coord.), *Mitologia, tradição e inovação: (re)leituras para uma nova literatura infantil*, 259-266. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- _____ (2006b). A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. Em F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico*, 231-244. Lisboa: Edições Lidel.
- _____ (2007a). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. Em F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*, 131-148. Lisboa: Lidel.
- _____ (2007b). “Era uma vez...” da literatura infantil à educação para a cidadania. Em F. Azevedo, J. M. Araújo, C. S. Pereira & A. F. Araújo (Org.), *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, 478-486. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- _____ (2010). Representações da alteridade na literatura infantil. Em F. Azevedo (Coord.), *Infância, memória e imaginário. Ensaios sobre literatura infantil e juvenil*, 47-55. Braga: Universidade do Minho, CIFPEC/Instituto de Educação.

- Balça, A. & Costa, P. J. L. (2000). A escola como promotora de alunos leitores: que espaço para a literatura infanto-juvenil? Em A. S. Muñoz (Coord.), *Identidad cultural del niño, tradiciones y literatura infantil*. Badajoz: SPDPB, 71-78.
- Barbeiro, L. (1999). *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- _____ (2006). Jogos de escrita na actividade e no produto, as regras e o acaso. Em F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico*, 109-128. Lisboa: Edições Lidel.
- Barrientos, C. (1999). Claves para una didáctica de la poesía. *Textos de Didáctica de Lengua y Literatura*, 21, 17-34.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____ (1973). *O grau zero da escrita*. (M. M. Barahona, Trad.). Lisboa: Edições 70. [Ed. original *Le degré zéro de l'écriture*, 1953].
- _____ (1987). *O rumor da língua*. (A. Gonçalves, Trad.). Lisboa: Edições 70. [Ed. original *Le bruissement de la langue*, 1984].
- _____ (1988). *Lição*. (A. M. Leite, Trad.). Lisboa: Edições 70. [Ed. original *Leçon*, 1978].
- Bastos, G. (1992). Para uma pedagogia da leitura: o papel da literatura infantil e juvenil. *Discursos*, 2, 29-35.
- _____ (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- _____ (2006). *O teatro para crianças em Portugal. História e crítica*. Lisboa: Caminho.
- Baudelaire, C. (1968). *Oeuvres complètes*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e educação*. (J. M. Pais, Trad.). Lisboa: Gradiva. [Ed. original *Doing your research project*, 1993].

- Benavente A. (Coord.) (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/CNE.
- Bento, M. C. L. (1999). Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna. Em R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, 107-113. Braga: Universidade do Minho.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard.
- Bettelheim, B. (1991). *A psicanálise dos contos de fadas*. (C. H. Silva, Trad.). (4.^a Ed.). Lisboa: Bertrand Editora. [Ed. original *The uses of enchantment*, 1975].
- Boileau-Despréaux, N. (1818). *Arte poética de Boileau traduzida do francez pelo excellentissimo conde da Ericeira*. Lisboa: Typographia Rollandiana.
- Bourdieu, P. (2001). *O poder simbólico*. (F. Tomaz, Trad.). (4.^a Ed.). Lisboa: Difel.
- Bradley, L. (1993). Rhyming connections in learning to read and spell. Em P. D. Pumfrey & C. D. Elliott, *Children's difficulties in reading, spelling and writing: challenges and responses*, 83-100. London: The Palmer Press.
- Branco, A. (2005). A poesia na aula de Português (2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico): interrogações. Em AA. VV., *No Branco do Sul. A Cor dos Livros*, 57-69. Lisboa: Caminho.
- Bredella, L. (1989). *Introdução à didáctica da literatura*. (M. A. Pinto Correia et al., Trad.). Lisboa: Dom Quixote. [Ed. original *Einführung in die Literaturdidaktik*, 1976].
- Breton, A. (1993). *Manifestos do Surrealismo*. (P. Tamen, Trad.). Lisboa: Edições Salamandra. [Ed. original *Manifestes du Surrealisme*, 1962].
- Brik, O. (1969). Sur Khlebnikov. *Change*, 4, 196-201.

- Brik, O. (1999). Ritmo e sintaxe. Em T. Todorov, *Teoria da literatura – textos dos formalistas russos - II*. Lisboa: Edições 70, 11-22.
- Burmark, L. (2008). What you get is what you see. Em N. Frey & D. Fisher. (Eds.), *Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*, 5-25. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Cabral, M. M. (2002). *Como abordar...o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- Calo, K. M. (2011). Comprehending, composing and celebrating graphic poetry. *The Reading Teacher*, 64 (5), 351-357.
- Calvino, I. (1994). *Porquê ler os clássicos*. (J. C. Barreiros, Trad.). Lisboa: Teorema. [Ed. original *Perché leggere i classici*, 1991].
- Carroll, L. (1998). *Through the looking glass*. London: Penguin.
- Carlos, L. A. (1999). A poesia portuguesa do século XX e o problema do seu ensino». *Incidências – Revista do Instituto de Estudos Portugueses*, 1, 51-57.
- Carvalho, M. J. P. (2006). *A interacção semiótica texto-imagem nas obras impressas e ilustradas de literatura infantil: ler, ver, desconfiar...* Tese de mestrado inédita. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, E. (1912). *Horas*. (2.^a Ed.). Coimbra: J. França Amado. [Ed. original 1891].
- Castro, R. (2006). Prefácio. Em J. Lóio, *O segredo maior – canções a brincar*, 7. Porto: Campo das Letras.
- Castro, R. V. (Coord.) (1999). *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Ceia, C. (2004). *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Lisboa: Edições Colibri / FCSH.

- Ceia, C. (s.v.). Competência literária. *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia. Recuperado em 2011, Setembro 24, de <http://www.edtl.com.pt/>.
- _____ (s.v.). Estética da Recepção (*Rezeptionsästhetik / Reader-Response Criticism*). *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia. Recuperado em 2010, Maio 20, de <http://www.edtl.com.pt/>.
- _____ (s.v.). Personificação. *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia. Recuperado em 2011, Setembro 24, de <http://www.edtl.com.pt/>.
- Cella, S. (1998). Canon y otras cuestiones. Em S. Cella (Comp.), *Dominios de la literatura acerca del canon*, 7-16. Buenos Aires: Losada.
- Cerrillo, P. C. (2003). Literatura infantil y competencia literaria: hacia un ámbito de estudio y investigación propios de la literatura infanto-juvenil. Em F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coord.) *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*, 73-81. Braga: Universidade do Minho.
- _____ (2006). Literatura infantil e mediação leitora. Em F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*, 33-46. Lisboa: Lidel.
- Cerrillo, P. C. & García Padrino, J. (Coord.) (1992). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca: Universidade de Castilla-La Mancha.
- _____ (Coord.) (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidade de Castilla-La Mancha.
- Cervera Borrás, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Cervera Borrás, J. (1997). *La creación literaria para niños*. Bilbao: Mensajero.
- Cesariny, M. (1989). *Antologia do cadáver esquisito*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Chatton, B. (1993). *Using poetry across the curriculum*. Phoenix: The Oryx Press.

- Chklovski (1999). A arte como processo. Em T. Todorov, *Teoria da literatura – textos dos formalistas russos - I*, 73-95. Lisboa: Edições 70.
- Chomsky, N. (1976). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Choppin, A. (1992). *Les manuelles scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Coelho, N. N. (1984). *A literatura infantil*. São Paulo: Quíron.
- Cohen, D. (1968). The effect of literature on vocabulary and reading achievement. *Elementary English*, 45, 209-213.
- Cohen, J. (1973). *A estrutura da linguagem poética*. (J. V. Adragão, Trad.). Lisboa: Dom Quixote. [Ed. original *Structure du langage poétique*, 1966].
- Cohen, R. (2008). *Developing essential literacy skills. A continuum of lessons for grades K-3*. Newark: IRA.
- Coleridge, S. T. (1817). *Biographia Literaria*. Recuperado em 2009, Novembro 25, de <http://www.fullbooks.com/Biographia-Literaria.html>.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. Em C. Lamas (Coord.), *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 4, 8-22.
- _____ (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.
- Coseriu, E. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos.
- _____ (1977). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.
- Costa, A. F., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2009). *Avaliação Externa do Plano Nacional de Leitura – 3.º ano*. Lisboa: CIES/ISCTE.
- _____ (2010). *Relatório de Avaliação do 4.º ano do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: GEPE/ME.

- Costa, M. C. (2000). A literatura infanto-juvenil e o manual escolar de ensino básico do 1.º ciclo: um olhar sobre a poesia em alguns manuais de língua portuguesa. Em *Actas do Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, 157-173. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Costa, M. J. (1992). *Um continente poético esquecido: as rimas infantis*. Porto: Porto Editora.
- Cressot, M. (1980). *O estilo e as suas técnicas*. (M. C. Ferreira, Trad.). Lisboa: Edições 70. [Ed. original *Le style et ses techniques*, 1947].
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Culler, J. (1999). *Teoria literária: uma introdução*. (S. Vasconcelos, Trad.). São Paulo: Beca Produções Culturais. [Ed. original, *Literary theory*, 1999].
- Cullinan, B. E. (1987). *Children's literature in the reading program*. Newark: IRA.
- _____ (1992). *Invitation to read: more children's literature in the Reading Program*. Newark: IRA.
- _____ (Org.) (2003). *La lectura en el aula: ideas y estrategias de enseñanza para la formación de lectores*. México: Trillas.
- Cullinan, B. E., & Galda, L. (1994). *Literature and the child*. Fort Worth: Harcourt Brace College.
- Cullinan, B. E., Scala, M. C., & Schroder, V. C. (1995). *Three voices: an invitation to poetry across the curriculum*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova gramática do português contemporâneo*. (10.ª Ed.). Lisboa: Sá da Costa. [1.ª Ed. 1984].
- Custódio, P. B. (2009). Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores. *Exedra: Revista Científica*, 2, 147-160.

- DataAngel (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: GEPE/ME.
- Degroff, L., & Galda, L. (2003). La respuesta a la literatura: actividades para analizar los libros. Em B. E. Cullinan (Org.), *La lectura en el aula: ideas y estrategias de enseñanza para la formación de lectores*, 145-160. México: Trillas.
- Delas, D., & Filliolet, J. (1973). *Linguistique et poétique*. Paris: Larousse.
- Deleuze, G. (1998). *Lógica do sentido*. S. Paulo: Editora Perspectiva. [Ed. original *Logique du sens*, 1969].
- Dessons, G. (1991). *Introduction à l'analyse du poème*. Paris: Bordas.
- Díaz Armas, J. (2003). Estratégias de desbordamento en la ilustración de libros infantiles. Em F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coord.) *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*, 171-177. Braga: Universidade do Minho.
- Diniz, M. A. S. (1993). *As fadas não foram à escola*. Lisboa: ASA.
- Dinorah, M. (1995). *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes.
- Diogo, A. A. L. (1994). *Literatura infantil. História, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Dole, J. A., & Donaldson, R. (2006). What am I supposed to do all day? Three big ideas for the reading coach. *The Reading Teacher*, 59 (5), 486-488.
- Duarte, I. M. (Org.) (2002). *Gavetas de leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições ASA.

- Ducrot, O. & Todorov, T. (1991). *Dicionário das ciências da linguagem*. (A. J. Massano et al., Trad.). (7.^a Ed.). Lisboa: Dom Quixote. [Ed. Original *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, 1972].
- Dunning, S., & Stafford, W. (1992). *Getting the knack: 20 poetry writing exercises*. Urbana – Illinois: NCTE.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Durand, G. (1989). *As estruturas antropológicas do imaginário*. (H. Godinho, Trad.). Lisboa: Editorial Presença. [Ed. original *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, 1980].
- Durozoi, G. & Lecherbonnier, B. (1976). *O Surrealismo*. Coimbra: Almedina. [Ed. original *Le Surréalisme, théories, thèmes, techniques*, 1972].
- Eco, U. (1983). *Leitura do texto literário. Lector in fabula. A cooperação interpretativa nos textos literários*. (M. Brito, Trad.). Lisboa: Presença. [Ed. original *Lector in fabula*, 1979].
- _____ (1985). *Sobre os Espelhos e Outros Ensaios*. (H. Domingos et al., Trad.). Lisboa: Difel. [Ed. original *Sugli Specchi e Altri Saggi*, 1985].
- _____ (1989). *Obra Aberta*. (J. R. N. Furtado, Trad.). Lisboa: Difel. [Ed. original *Opera aperta*, 1962].
- _____ (2003). *Sobre literatura*. (J. C. Barreiros, Trad.). Lisboa: Difel. [Ed. original *Sulla letteratura*, 2002].
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59 (5), 414-424.
- Engell, J. & Jakson Bate, W. (Eds.) (1985). *Biographia literaria*. New Jersey: Princeton University Press.

- Evangelista, A. A. M., Brandão, H. M. B., & Machado, M. Z. V. (Org.) (1999). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fernandes, M. (1996). O papel da leitura no desenvolvimento do adulto. *Leitura e animação da leitura*. Lisboa: ME/DEB.
- Ferreira, C. (1980). *Brincar também é poesia*. Lisboa: Plátano Editora.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do português língua materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- _____ (s.d.). A aula de português à luz dos novos Programas do EB. O complexo caminho das práticas integradas. E-revista *Ozarfaxinars*, 29, 1-8.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora.
- _____ (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. Em *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, 37-45. Coimbra: Almedina.
- Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras.
- Fraústio da Silva, J. J. R. (1995). Violência: a escola e o seu papel. *Colóquio – Educação e Sociedade*, 10, 20-21.
- Frye, E., Trathen, W., & Schlagal, B. (2010). Extending acrostic poetry into content learning: a scaffolding framework. *The Reading Teacher*, 63 (7), 591-595.
- Frye, N. (1963). *The well-tempered critic*. Bloomington: Indiana University Press.
- García Berrio, A. & Hernández Fernández, T. (2004). *Crítica literária – iniciación al estudio de la literatura*. Madrid: Cátedra.
- García Sobrino, J. (Org.) (2000). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

- Garrett-Petts, W. F. (2000). Garry Dicher, Michael Ondaatje and the Haptic Eye: taking a second look at print literacy. *Children's Literature in Education*, 31 (1), 39-52.
- Gebara, A. E. L. (2002). O poema, um texto marginalizado. Em L. Chiappini (Coord.), *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos - II*, 143-166. (2.^a Ed.). São Paulo: Cortez. [1.^a Ed. 1997].
- Genette, D. (1969). *Figures II*. Paris: Seuil.
- Ghil, R. (1887). *Traité du Verbe*. Paris: Alcan Lévy Éditeur.
- Giasson, J. (2005). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Gomes, A. C. (1995). *A estética surrealista – textos doutrinários comentados*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, J. A. (1993). *A poesia na literatura para a infância*. Porto: ASA.
- _____ (1998). *Para uma história da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Lisboa: IPLB.
- _____ (2003). Das rimas infantis populares às rimas cultas do primeiro modernismo e do surrealismo. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 11, 21-26.
- _____ (2011). *Uma estrela viaja na cidade*, de Papiniano Carlos e Elsa Lé. Recuperado em 2010, Novembro 25, de <http://ainocenciarecompensada.blogspot.com/2011/01/uma-estrela-viaja-na-cidade-de.html>.
- Gómez del Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor?* (M. F. S. Santos, Trad.). Porto: Porto Editora. [Ed. original *Cómo hacer a un niño lector*, 1985].
- Gómez Martín, F. E. (1993). *Didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria: guía práctica de la enseñanza de la lírica a los niños*. Madrid: Cincel.

- Goodman, K. (1970). Reading: a psycholinguistic guessing game. Em D. V. Gunderson, *Language & reading: an interdisciplinary approach*, 107-119. Washington: Center for Applied Linguistics. [Ed. original, 1967].
- _____ (1990). O processo de leitura. Em E. Ferreira & M. Palacio (Coord.), *Os processos de escrita e leitura: novas perspectivas*, 11-22. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guedes, T. (1995). *Ensinar a Poesia*. (2.^a Ed.). Porto: Asa. [1.^a Ed. 1990].
- Guilbert, L. (1975). *La créativité lexicale*. Paris: Larousse.
- Guiraud, P. (1979). *Les jeux de mots*. Paris: Presses Universitaire de France
- Hamburger, K. (1986). *Logique des genres littéraires*. Paris: Éditions du Seuil.
- Hancock, M. R. (2004). *A celebration of literature and response: children, books and teachers in K-8 classrooms*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Essex: Longman.
- Harrison, D. L., & Holderith, K. (2003). *Using the power of poetry to teach language arts, social studies, math, and more: engaging poetry lessons, model poems and writing activities that help students learn important content*. New York: Scholastic.
- Hjelmslev, L. (1971). *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris: Minuit. [Ed. original 1953].
- Held, J. (1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. (C. Rizzi, Trad.). São Paulo: Sumus. [Ed. original *L'imaginaire au pouvoir*, 1977].
- Horácio (1992). *Arte Poética*. (R. M. Rosado Fernandes, Trad.). (3.^a Ed.). Lisboa: Inquérito. [1.^a Ed. 1984].

How literature-rich homeschooling awakens your child's natural passion for learning.
(s.d.). Recuperado em 2010, Junho 25, de
<http://www.sonlight.com/literature.html>.

Huizinga, J. (1980). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.* (J. P. Monteiro, Trad.). (2.^a Ed.). São Paulo: Perspectiva. [1.^a Ed. 1971].

Hunt, P. (2003). Exploding the canon: children's literature and the revolution in criticism. Em A. C. Vela & C. P. Valverde, *Canon, literatura infantil e juvenil y outras literatures*, 21-30. Cuenca: Universidade de Castilla-La Mancha.

Indrisano, R. & Paratore, J. R. (2003). Cómo usar la literatura com lectores en riesgo. Em B. Cullinan (Org.), *La lectura en el aula: ideas y estrategias de enseñanza para la formación de lectores*, 161-165. México: Trillas.

Ingarden, R. (1979). *A obra de arte literária.* (J. Barrento et al., Trad.). (2.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [1.^a Ed. 1973].

Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique.* (E. Sznycer, Trad.). Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.

Jakobson, R. (1963). Linguistique et poétique. Em *Essais de linguistique générale - I*, 209-248. Paris: Minuit.

_____ (1973). *Questions de poétique.* Paris: Seuil.

Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria.* Madrid: Taurus. [Ed. original *Ästhetische erfahrung und literarische hermeneutik*, 1977].

_____ (1990). *Pour une esthétique de la réception.* Paris: Gallimard.

Jean, G. (1995). *Na escola da poesia.* (M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Piaget. [Ed. Original *A l'école de la poésie*, 1989].

Jung, C. G. (1964). *O homem e os seus símbolos.* (M. L. Pinho, Trad.). (5.^a Ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. [Ed. original *The man and his symbols*].

- Knapp, J. V. (2002). Teaching poetry via HEI (Hypothesis-Experiment-Instruction). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Newark: International Reading Association, 718-729.
- Kristeva, J. (1969). *Séméiotiké: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.
- Kurkjian, C., Livingston, N., Young, T. A. & Fletcher, R. (2006). A pickle barrel of poems. *The Reading Teacher*, 6 (59), 598-608.
- Lamas, E. P. R. (1993). *O texto poético como objecto pedagógico. Contributos para a didáctica da língua e da literatura maternas*. Dissertação de doutoramento inédita. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Lausberg, H. (1993). *Elementos de retórica literária*. (R. M. Rosado Fernandes, Trad.). (4.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [1.^a Ed. 1966].
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. (T. Serpa, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. [Ed. original *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*, 2002].
- Lefebvre, M. J. (1980). *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa*. (J. C. Seabra Pereira, Trad.). Coimbra: Livraria Almedina. [Ed. original *Structure du discours de la poésie et du récit*, 1971].
- Liberato, Y. G. (1999). Perguntas de «compreensão» e «interpretação» e o aprendizado da leitura. Em A. A. M. Evangelista et al. (Org.), *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*, 223-233. Belo Horizonte: Autêntica.
- Linaberger, M. (2004). Poetry Top 10: A foolproof formula for teaching poetry. *The Reading Teacher*, 58(4), 366–372.
- Longino, D. (1996). *Do sublime* (Trad. Filomena Hirata). São Paulo: Martins Fontes. [Ed. original 213–273 d.C.].

- López Valero, A. (1992). La literatura en educación infantil y primaria. Em P. C. Cerrillo & J. García Padrino (Coord.), *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*, 59-84. Cuenca: Universidade de Castilla-La Mancha.
- Lotman, I. (1978). *A estrutura do texto artístico*. (A. Raposo et al., Trad.). Lisboa: Estampa. [Ed. original *Struktura Khudozestvenogo Teksta*].
- Lurie, A. (1998). *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. (E. G. Moreno, Trad.). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. [Ed. original *Don't Tell the Grown-Ups. Subversive Children's Literature*, 1990].
- Machado, A. M., & Montes, G. (2003). *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Mãe, V. H. (2009). Apreciação crítica. Em J. Filipe, *Contarolando* (CD). Vizela: Ed. autor.
- Magalhães, A. (2003a). Entrevista. *Jornal da Escola Miguel Torga*, 28. Recuperado em 2010, Novembro 25, de <http://www.esec-mtorga-massama.rcts.pt/Jornal/ed28/j2809.htm>.
- _____ (2003b). Para crianças e outros poetas três livros da Assirinha. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 11, 18-20.
- Magalhães, A. M. (2007). Nota de apresentação. Em I. Pupo (Org.), *101 Poetas. Iniciação à poesia em língua portuguesa*, 13-14. (4.^a Ed.). Lisboa: Caminho.
- Maia, G. (2002). O visível, o legível e o invisível. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 10, 3-8.
- Maiakovski, V. (1984). *Poética: como fazer versos?* (4.^a Ed.). S. Paulo: Global Editora. [Ed. original 1926].
- Mallarmé, S. (1945). *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard.

- Manguel, A. (1998). *Uma história da leitura*. (A. Saldanha, Trad.). Lisboa: Editorial Presença. [Ed. original *A history of reading*, 1996].
- Marques, J. A., & Melo e Castro, E. M. (1973). *Antologia da poesia concreta em Portugal*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Martins, M. O., & Sá, C. B. F. (2009). O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *Exedra: Revista Científica* (Livro de Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa), 209-224.
- Mayoral, J. A., & van Dijk, T. A. (Org.) (1987). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros.
- Mello, A. M. L. (2002). *Poesia e imaginário*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Mello, M. C. N. L. (2011). *Do sentido ao ler. Contributo do texto poético para a compreensão da leitura*. Tese de doutoramento inédita. Braga: Universidade do Minho.
- Melo e Castro, E. M. (1981). *Po-Ex / Textos teóricos e documentos da poesia experimental portuguesa*. Lisboa: Moraes Editores.
- _____ (1987). *As vanguardas na poesia portuguesa do séc. XX*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Melo, I. S. (2003). *O anfigurismo na poesia de Ângelo de Lima*. Dissertação de mestrado inédita. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- _____ (2007a). Poesia e competência literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Elo*, 15, 253-256.
- _____ (2007b). Um lugar para a inclusão: a literatura contemporânea de recepção infantil. Comunicação apresentada no 4.º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo. Porto: Areal Editores.

Melo, I. S. (s.v.). Anfigurismo. *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia. Recuperado em 2011, Janeiro 15, de <http://www.edtl.com.pt/>.

_____ (s.v.). Metaplasmo. *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia. Recuperado em 2011, Janeiro 15, de <http://www.edtl.com.pt/>.

Melo, I. S., & Azevedo, F. (2007). Desconstruir a linguagem para construir o mundo: a vanguarda na poesia de potencial recepção infantil. Comunicação apresentada no *V Congresso Internacional de ANILIJ*. Léon: ANILIJ.

_____ (2008). A poesia na sala de aula: as percepções de professores do 1.º Ciclo do EB no concelho de Felgueiras. Comunicação apresentada no *3.º Congresso Aquisição da Linguagem*. Guarda: ESE.

_____ (2009). Poesia africana: cosmovisão e multiculturalidade na Literatura para a Infância. Em Cd, G. Santana Pérez (Coord.), *Actas del VI Congreso de Estudios Africanos en el Mundo Ibérico. África, puentes, conexiones e intercambios*. Las Palmas de Gran Canaria.

_____ (2012, em impressão). Poesia e formação de leitores. Em F. Azevedo & R. J. Sousa (Org.), *Géneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel.

_____ (em impressão). Poesia e ilustração: versos, traços e cores. *Actas do 8.º Encontro Nacional e 6.º Encontro Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

Mendes, J. (1982). *Estética literária*. Lisboa: Editorial Verbo.

Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Em P. C. Cerrillo & J. García Padrino (Coord.), *Literatura infantil y su didáctica*, 11-53. Cuenca: Universidade de Castilla-La Mancha.

_____ (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

Menéres, M. A. (2001). *O poeta faz-se aos dez anos*. Porto: Edições ASA.

- Mesquita, A. (1999). *A estética da recepção na literatura infantil*. Vila Real: UTAD.
- _____ (2002a). A comédia humana dos animais. Em A. Mesquita (Coord.), *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*, 68-77. Porto: Asa.
- _____ (2002b). A poética da recepção na criança. *Noesis Revista do Ministério da Educação*, 63/64, 43-45.
- _____ (2003). O jogo lúdico na literatura infantil. Em F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração: Investigação e Prática*, 89-94. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- _____ (2006). A sabedoria dos contos de fadas. Em A. Mesquita (Coord.), *Mitologia, tradição e inovação: (re)leituras para uma nova literatura infantil*, 165-173. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- _____ (2007). Para uma poética da leitura infantil. Em F. Azevedo, J. M. Araújo, C. S. Pereira & A. F. Araújo (Org.), *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, 142-147. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- _____ (2010). Memórias de um cavalinho de pau. Em F. Azevedo (Coord.), *Infância, memória e imaginário. Ensaios sobre literatura infantil e juvenil*, 31-37. Braga: Universidade do Minho, CIFPEC/Instituto de Educação.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DEB.
- _____ (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: ME/DEB.
- Ministério da Educação (2001b). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico 1.º Ciclo*. Lisboa: ME/DEB.
- Moisés, M. (2004). Metáfora. *Dicionário de termos literários*, 281-304. São Paulo: Cultrix.

- Moisés, M. (2006). *A criação literária: poesia*. S. Paulo: Cultrix.
- Müller, A. S. (Sel.) & Mourão-Ferreira, D. (Org.) (1987). Para despertar meninos... *Tesouros Poéticos da Literatura Portuguesa para Crianças*, 9 (6), 5-6.
- Mukarovsky, J. (1997). *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. (M. Ruas, Trad.). Lisboa: Estampa.
- Navas, G. (1988). *La lectura: obligación para la libertad?* Caracas: Fondo Editorial Ipasme.
- Neitzel, A. A., & Duarte, B. K. C. (2006). *Poesia na escola: educação para a fruição estética*. Itajaí: UNIVALI.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31 (4), 225-239.
- Novak. J. D. (1993). Human constructivism: a unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 167-193.
- Nunes, M. A. Z (1978). *O cancionero popular em Portugal*. Lisboa: ICP/SEC. Recuperado em 2010, Outubro 31, de <http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/eliterarios/023/bb023.pdf>.
- O'Connor, J. S. (2004). *Wordplaygrounds: reading, writing, and performing poetry in the english classroom*. Urbana – Illinois: NCTE.
- Oczkus, L., Baura, G., Murray, K., & Berry, K. (2006). Using the love of «poitichry» to improve primary student's writing. *The Reading Teacher*, 5 (59), 475-479.
- Ortega y Gasset, J. (1966). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: El Arquero.
- _____ (1967). *La deshumanización del arte*. Madrid: Revista de Occidente.
- Parafita, A. (1999). *A comunicação e a literatura popular*. Lisboa: Plátano Editora.
- Parr, M., & Campbell, T. (2006). Poets in practice. *The Reading Teacher*, 60 (1), 36-46.

- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, 130, 27-38.
- Paz, O. (1956). *El arco y la lira*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica.
- _____ (1998). *Los hijos del limo: del romanticismo a la vanguardia*. (5.^a Ed.). Barcelona: Seix Barral. [1.^a Ed. 1987].
- Pedro, M. S. (2003). Apontamentos para um panorama da poesia para a infância em Portugal. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 11, 7-17.
- Pereira, I. (2009). Literacia crítica: Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. Em F. Azevedo & M. G. Sardinha (Org.), *Modelos e práticas em literacia*, 17-34. Lisboa: Lidel.
- Perrot, J. (Dir.) (2000). L'humour dans la littérature de jeunesse. *Actes du colloque d'Eaubonne, Institut Charles Perrault*. Paris: Press Éditions.
- Perry, A. Y. (1997). *Poetry across the curriculum: an action guide for elementary teachers*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Pillar, A. D. (Org.) (1999). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação.
- Pinto, M. G. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra entidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 95-123.
- Pinto, S. R. (s.v.). Poema. *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia. Recuperado em 2010, Outubro 14, de <http://www.edtl.com.pt/>.
- Pires de Lima, I. (2006). *Discurso da Ministra da Cultura na apresentação do Plano Nacional de Leitura*. Recuperado em 2006, Dezembro 30, de <http://www.portugal.gov.pt>.
- Platão. (1997). *Fedro*. (J. R. Ferreira, Trad.). Lisboa: Edições 70.

- Platão. (2001). *A República*. (M. H. Rocha Pereira, Trad.). (9.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [1.^a Ed. 1972].
- Poslaniec, C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des activités concrètes*. Paris: Hachette Livre.
- Posner, R. (1987). Comunicación poética frente a lenguaje literario. Em J. A. Mayoral (Org.), *Pragmática de la comunicación literaria*, 125-136. Madrid: Arco-Libros.
- Powell, J., & Halperin, M. (2004). *Accent on Meter. A handbook for readers of poetry*. Urbana – Illinois: NCTE.
- Puerta de Pérez, M. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura: corazón o razón? *Educere*, 11 (4), 166-169. Recuperado em 2010, Dezembro 12, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19405/1/articulo4-11-4.pdf>.
- Pumprey, P. D., & Elliott, C. D. (1993). *Children's difficulties in reading, spelling and writing*. London: The Palmer Press.
- Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (M. Carvalho et al., Trad.). (2.^a Ed.). Lisboa: Gradiva. [1.^a Ed. 1992].
- Raphael, T., Pardo, L., & Highfield, K. (1997). *Book club: a literature-based curriculum*. Lawrence: Small Planet Communications.
- Reis, C. (Org.) (2009). *Programas homologados do Português*. Recuperado em 2010, Maio 20, de http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Programa_LPortuguesa_Basico.pdf.
- Ribeiro, J. M. O. (2009). *A poesia no 1.º ciclo do ensino básico: das orientações curriculares às decisões docentes*. Tese de mestrado inédita. Coimbra: Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra.
- Ricoeur, P. (1959). Le symbole donne a penser. *Esprit*, 27, 60-76.
- Riffaterre, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. (J. J. Thomas, Trad.). Paris: Le Seuil.

- Rimbaud, A. (1951). *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard.
- Riscado, L. (2003). Carta a um jovem poeta antes de ser poeta, de José-Alberto Marques. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 11, 27-28.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da fantasia*. (J. C. Barreiros, Trad.). Lisboa: Caminho. [Ed. original *Grammatica della fantasia*, 1973].
- Rodrigues, R. M. A. (s.d.). Fernando Pessoa e a infância. *ABZ da leitura. Orientações teóricas*. Casa da Leitura / Gulbenkian. Recuperado em 2011, Setembro 24, de <http://www.casadaleitura.org>.
- Rodriguez, L. J. (1995). Interview. Em J. S. Copeland & V. L. Copeland, *Speaking of poets 2: Interviews with poets who write for children and young adults*. Urbana – Illinois: NCTE.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rossi, M. H. W. (1999). A compreensão do desenvolvimento estético. Em Pillar, A. D. (Org.), *A educação do olhar no ensino das artes*, 23-35. Porto Alegre: Mediação.
- Rothleim, L., & Meinbach, A. M. (1991). *The literature connection: using children's books in the classroom*. Illinois: Good Year Books.
- Sá, D. G. (1981). *A literatura infantil em Portugal. Achegas para a sua história*. Braga: Editorial Franciscana.
- Sá Chaves, I. (2005). Literacia, educação e desenvolvimento. *Linhas*, 3, 8-15.
- Sá Chaves, I. & Silva, A. A. (2010). Dos novos saberes básicos dos alunos e das novas competências dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, 2 (2), 5-32.

- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona – Buenos Aires – México: Paidós.
- _____ (1999). Discurso literario y comunicación infantil. Em P. C. Cerrillo. & J. Garcia Padrino (Coord.), *Literatura infantil y su didáctica*, 89-116. Cuenca: Universidade de Castilla-La Mancha.
- _____ (2003). El texto y la competencia literaria infantil y juvenil. Em P. C. Cerrillo & S. Yubero (Coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del máster de promoción de la lectura y literatura infantil*, 171-182. Cuenca: Universidade de Castilla-La Mancha.
- Sánchez Ortiz, C. (2007). Adquisición de la competencia literaria a través de la poesía infantil. Em F. Azevedo, J. M. Araújo, C. S. Pereira & A. F. Araújo (Org.), *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, 602-610. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Santos, A. M. R., & Balancho, M. J. (1999). *A criatividade no ensino do português*. (8.^a Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler: ontem e hoje. Em F. Azevedo (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*, 1-7. Lisboa: Lidel.
- Sarmiento, C. (2000). *Rimas infantis: a poesia do recreio*. Porto: Afrontamento.
- Sartori, G. (2000). *Homo videns: televisão e pós-pensamento*. (S. Neto, Trad.). Lisboa: Terramar. [Ed. original *Homo Videns: Televisione e Post-Pensiero*, 1997].
- Sartre, J. P. (1975). *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard.
- Saussure, F. (1992). *Curso de linguística geral*. (J. V. Adragão, Trad.). (6.^a Ed.). Lisboa: Dom Quixote. [Ed. original *Cours de linguistique générale*, 1916].
- Sedgwick, F. (2000). *Writing to learn: poetry and literacy across the primary curriculum*. New York: Routledge Falmer.

- Seixo, M. A. (1983). O escândalo do ensino do português. Em AA.VV., *Estão a assassinar o português – dezassete depoimentos*, 98-102. Lisboa: INCM.
- Sekeres, D. C., & Gregg, M. (2007). Poetry in third grade: getting started. *The Reading Teacher*, 5 (60), 466-475.
- Sequeira, M. F. (1989). Psicolinguística e leitura. Em M. F. Sequeira & I. Sim-Sim, *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura – vol. I*, 51-68. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Shavit, Z. (2003). *Poética da literatura para crianças*. (A. Fonseca, Trad.). Lisboa: Caminho.
- Shelley, P. B. (s.d.). *The defence of poetry*. Recuperado em 2010, Fev. 18, de <http://www.bartleby.com/27/23.html>.
- Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2 (XV), 283-303.
- Silva, G. (2007). O imaginário na literatura infanto-juvenil: leituras entre mãos. Em F. Azevedo, *Formar leitores: das teorias às práticas*, 105-129. Lisboa: Lidel.
- Silva, S. R. (2005). *Dez reis de gente... e de livros. Notas sobre literatura infantil*. Lisboa: Caminho.
- _____ (2009). *Presença e significado em Manuel António Pina na literatura portuguesa para a infância e a juventude*. Tese de doutoramento inédita. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, S. R., Ramos, A. M., & Gomes, J. A. (2009). Tendências da nova poesia portuguesa para a infância. Em B. A. Roig Rechou, I. Soto López & M. Neira Rodríguez, *A poesia infantil no século XXI (2000-2008)*, 111-137. Vigo: Xerais.
- Silva, V. M. A. (1977). *Competência linguística e competência literária*. Coimbra: Almedina.

- Silva, V. M. A. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. Em D. G. Sá, A *literatura infantil em Portugal. Achegas para a sua história*, 11-15. Braga: Editorial Franciscana.
- _____ (1996). *Teoria da literatura*. (8.^a Ed.). Coimbra: Almedina. [1.^a Ed. 1967].
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC.
- _____ (Coord.) (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, O. (1993). *Como lêem as nossas crianças?* Lisboa: ME/GEP.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME/DEB.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29 (2), 97-108.
- Sloan, G. D. (1991). *The child as critic. Teaching literature in elementary and middle schools*. New York-London: Teachers College Press/Columbia University.
- _____ (2001). But is it poetry? *Children's Literature in Education*, 32 (1), 45-56.
- Soares, M. (1999). A escolarização da literatura infantil e juvenil. Em A. A. M. Evangelista et al. (Org.), *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*, 17-48. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soriano, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Flammarion.
- Sousa, M. E. (2000). *Ler na escola. O manual escolar e a construção de leitores*. Tese de mestrado inédita. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Souza, L. C. P. (2002). Diálogo verbal/visual: um jogo de espelhos. Em A. Mesquita (Coord.), *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*, 233-242. Porto: Asa.

- Souza, R. J. (2000). *Poesia infantil: concepções e modos de ensino*. Tese de doutoramento inédita. Assis: UNESP.
- _____ (2004). Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. Em R. J. Souza (Coord.), *Caminhos para a formação do leitor*, 62-77. S. Paulo: DCL.
- _____ (2006). A poesia no contexto escolar: sons e rimas formando leitores. Em F. Azevedo (Coord.), *Língua maternal e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*, 47-56. Lisboa: Edições Lidel.
- Strickland, D. S. (1992). Organizing a literature-based reading program. Em B. E. Cullinan (Org.), *Invitation to read: more children's literature in the Reading Program*, 111-129. Newark: IRA.
- _____ (2003). Cómo organizar un programa de lectura basado en la literatura. Em B. E. Cullinan (Org.), *La lectura en el aula: ideas y estrategias de enseñanza para la formación de lectores*, 125-143. México: Trillas.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português - língua materna e não materna - no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Todorov, T. (1981). *Os géneros do discurso*. (A. M. Leite, Trad.). Lisboa: Edições 70. [Ed. original *Les genres du discours*, 1978].
- _____ (1999a). *Teoria da literatura – textos dos formalistas russos - I*. (I. Pascoal, Trad.). Lisboa: Edições 70. [Ed. original *Théorie de la littérature*, 1965].
- _____ (1999b). *Teoria da literatura – textos dos formalistas russos - II*. Lisboa: Edições 70. [Ed. original *Théorie de la littérature*, 1965].
- _____ (Org.) (1982). *O discurso da poesia*. (C. Reis e L. Reis, Trad.). Coimbra: Almedina. [Ed. original *Poétique*, 28].
- Tomachevski, B. (1999). Sobre o verso. Em T. Todorov, *Teoria da literatura – textos dos formalistas russos - II*, 23-39. Lisboa: Edições 70.

- Torrado, A. (1988). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Trilho, L. A. (s.v.). Onomatopeia. *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia. Recuperado em 2010, Outubro 14, de <http://www.edtl.com.pt/>.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação*. (A. R. Lopes, Trad.). (2.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [Ed. original *Conducting Educational Research*, 1994, 4.^a Ed.].
- van Dijk, T. A. (1987). La pragmática de la comunicación literaria. Em J. A. Mayoral (Org.), *Pragmática de la comunicación literaria*, 171-194. Madrid: Arco-Libros.
- Verlaine, P. (1954). *Oeuvres poétiques complètes*. Paris: Gallimard.
- Villela-Petit, M. P. (2003). Platão e a poesia na República. *Kriterion*, 44, 107, 51-71. Recuperado em 2010, Janeiro 30, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010012X2003000100005&lng=en&nrm=iso.
- Walty, I. L. C. (1999). Literatura e escola: anti-lições. Em A. A. M. Evangelista et al. (Org.), *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*, 49-58. Belo Horizonte: Autêntica.
- Wellek, R., & Warren, A. (1971). *Teoria da literatura*. (Palla e Carmo, J., Trad.). Lisboa: Europa-América. [Ed. original, *Theory of literatura*, 1942].
- Wimsatt, W. K., & Brooks, C. (1980). *Crítica literária: breve história*. (Centeno, I., Trad.). (2.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [1.^a Ed. 1971].
- Yopp, R., & Yopp, H. (2006). *Literature based reading activities*. Boston: Pearson.
- Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global Editora.

3. Manuais

Gonçalves, A., Carvalho, C., Silva, D., Araújo, T., & Costa, V. (2001a). *No baloiço do arco-íris 3* (livro de textos). Porto: Edições Nova Gaia.

_____ (2001b). *No baloiço do arco-íris 3* (livro de propostas de trabalho). Porto: Edições Nova Gaia.

Pereira, C., Borges, I., Rodrigues, A., & Azevedo, L. (2006). *Pasta mágica. Língua Portuguesa 3*. Porto: Areal Editores.

Serpa, A. I., Rodrigues, M. G., Sousa, H., & Gomes, M. C. (2010). *Em directo 5*. Porto: Areal Editores.

ANEXOS

Anexo 1**INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

PROFESSORES DOS 1.º CEB

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2.º CEB

Este inquérito é anónimo e confidencial. Os dados nele recolhidos serão trabalhados no âmbito de uma tese de doutoramento em Estudos da Criança, que será apresentada na Universidade do Minho.

Instruções de preenchimento: Faça um círculo em torno do número correspondente à resposta. Em algumas questões, poderá acrescentar um outro ítem que não esteja contemplado.

1. Identificação e Formação Académica

1.1 Idade

1. Entre 20-30 anos	2. Entre 30-40 anos	3. Entre 40-50 anos	4. Mais de 50 anos
---------------------	---------------------	---------------------	--------------------

1.2 Tempo de Serviço

1. Até 5 anos	2. Entre 5 e 15	3. Entre 15 e 25	4. Mais de 25 anos
---------------	-----------------	------------------	--------------------

1.3 Sexo

1. Masculino	2. Feminino
--------------	-------------

1.4 Formação

1. Bacharelato	2. Licenciatura	3. Outra: _____
----------------	-----------------	--------------------

1.5 Área de formação

1. 1º Ciclo	2. 2º Ciclo	3. Outra: _____
-------------	-------------	--------------------

1.6 Instituição onde fez a sua formação:

1.7 Indique com que frequência trabalhou a poesia durante o seu curso de formação:

1. Nunca	2. Raramente	3. Algumas Vezes	4. Muitas Vezes	5. Sempre
-----------------	---------------------	-------------------------	------------------------	------------------

(se respondeu *nunca*, passe para a questão 1.9)

1.8 Durante o seu curso de formação, indique a frequência com que as seguintes metodologias foram utilizadas nas aulas em que trabalhou a poesia:

Metodologias	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
análise de textos poéticos	1.	2.	3.	4.	5.
confronto com outro tipo de textos(narrativo,dramático,...)	1.	2.	3.	4.	5.
reflexão de estratégias de abordagem do texto poético	1.	2.	3.	4.	5.
como ponto de partida para trabalhar a gramática	1.	2.	3.	4.	5.
promover a exploração do uso criativo da língua	1.	2.	3.	4.	5.
Outra(s) Indique qual(is)					

1.9 Na sua formação, alguma vez frequentou, em contexto extra-escolar, espaços de fruição do texto poético?

1. Nunca	2. Raramente	3. Algumas Vezes	4. Muitas Vezes	5. Sempre
-----------------	---------------------	-------------------------	------------------------	------------------

1.9.1 Se sim, indique quais (exemplos: clube de leitura, tertúlias literárias, rodas de leitura, outros) _____

1.9.2 Onde? (exemplos: biblioteca, escola, universidade, livraria, associação de estudantes, outros) _____

2. Biblioteca da Escola

2.1 A Biblioteca da sua escola dispõe de:

1. Menos de 100 livros	2. Entre 100 e 500 livros	3. Entre 500 e 1000 livros	4. + de 1000 livros
-------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	----------------------------

2.2 Desses livros, a percentagem (aproximada) de livros de poesia é de:

1. Menos de 20%	2. Entre 20% e 50%	3. Mais de 50%
------------------------	---------------------------	-----------------------

2.3 Com que frequência os seus alunos requisitam livros de poesia?

1. Nunca	2. Raramente	3. Algumas Vezes	4. Muitas Vezes	5. Sempre
-----------------	---------------------	-------------------------	------------------------	------------------

3. Manual Escolar

3.1 Indique o nome do manual que está a utilizar no presente ano lectivo:

--

3.2 Nesse manual, a percentagem (aproximada) de textos poéticos é de:

1. Até 20%	2. Entre 20% a 50%	3. Mais de 50%
-------------------	---------------------------	-----------------------

3.3 Indique com que frequência os manuais que tem vindo a utilizar propõem as actividades abaixo indicadas para os textos poéticos:

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
compreensão	1.	2.	3.	4.	5.
interpretação	1.	2.	3.	4.	5.
análise textual	1.	2.	3.	4.	5.
gramática	1.	2.	3.	4.	5.
estrutura do texto	1.	2.	3.	4.	5.
definição de poesia	1.	2.	3.	4.	5.
estudo do vocabulário	1.	2.	3.	4.	5.
Outra(s) Indique qual(is)					

4. Aulas

4.1 Indique com que frequência aborda nas suas aulas:

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
O texto narrativo	1.	2.	3.	4.	5.
O texto dramático	1.	2.	3.	4.	5.
O texto poético	1.	2.	3.	4.	5.

(Se respondeu *nunca* relativamente ao texto poético, passe para a questão 4.7)

4.2 Refira a proveniência dos poemas que utiliza nas suas aulas:

1. Manual	2. Livros seus	3. Propostas de alunos	4. Livros da Biblioteca da escola
-----------	----------------	------------------------	-----------------------------------

4.3 Enuncie três autores de livros de poesia da sua preferência:

1.	2.	3.
----	----	----

4.4 Indique o grau de importância atribuído a cada objectivo, quando utiliza o texto poético nas suas aulas:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Desenvolver nos alunos a sensibilidade estética	1.	2.	3.	4.
Promover nos alunos a criatividade e a imaginação	1.	2.	3.	4.
Desenvolver nos alunos a competência literária	1.	2.	3.	4.
Estudar a gramática	1.	2.	3.	4.
Diversificar as actividades de leitura	1.	2.	3.	4.
Motivar para a leitura e para a escrita voluntária	1.	2.	3.	4.
Promover a leitura polissémica	1.	2.	3.	4.

4.5 Indique a frequência com que utiliza as estratégias enunciadas para a leitura do texto poético:

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Leitura dramatizada	1.	2.	3.	4.	5.
Leitura através da audição	1.	2.	3.	4.	5.
Leitura individual silenciosa	1.	2.	3.	4.	5.
Leitura em voz alta	1.	2.	3.	4.	5.
Leitura pelo professor	1.	2.	3.	4.	5.

4.6 Classifique por grau de importância as estratégias que contribuem para a promoção do desenvolvimento da competência literária do aluno através da poesia:

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Exploração da interpretação pessoal de cada aluno	1.	2.	3.	4.
Análise da mensagem do poeta	1.	2.	3.	4.
Sensibilização do aluno para a relação forma/conteúdo	1.	2.	3.	4.
Abordagem das estruturas fónico-rítmicas	1.	2.	3.	4.
Procura do sentido dos recursos estilísticos	1.	2.	3.	4.
Identificação do sentido exacto da palavra	1.	2.	3.	4.
Estudo da gramática	1.	2.	3.	4.
Disposição gráfica do texto	1.	2.	3.	4.
Exploração da natureza simbólica do texto	1.	2.	3.	4.
Partilha das vivências afectivas e emocionais da palavra	1.	2.	3.	4.
Outra(s) Indique qual(is)				

4.7 Encontra dificuldades na abordagem da poesia na sala de aula?

1. Não
2. Sim (responda à questão seguinte)

4.7.1 Porquê? (escolha as três razões mais importantes)

1. Falta de tempo para cumprir o programa
2. Inexistência de formação nesta área durante o curso
3. Pouca ou nenhuma formação contínua nesta área após o curso
4. Parcos materiais de apoio para desenvolver estratégias e metodologias
5. Ausência de actividades nos manuais para os textos poéticos
6. Subjectividade e hermetismo do texto
7. Dificuldade interpretativa dos alunos
8. Desmotivação dos alunos para a poesia
9. Desmotivação pessoal nesta área
10. Outra(s): _____

Muito obrigada pela sua participação.

Anexo 2

Isabel Souto e Melo
R. de Quires, 1101, Bloco C, Ent. 1, 6º Esq.
4470-812 Vila Nova da Telha
Telem. 91 970 85 83

Ex.mo(a) Sr(a). Presidente do
Conselho Executivo do
Agrupamento de Escolas de M.
Faria e Sousa
R. D. Manuel Faria e Sousa
4610-178 Felgueiras

Assunto: Pedido de autorização para aplicar Inquérito nas escolas

Ex.mo(a) Sr.(a) Presidente:

Sou professora de Literatura para a Infância no Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras e estou a preparar a minha tese de Doutoramento em Estudos da Criança, no domínio da Literatura para a Infância, na Universidade do Minho, sob orientação do Prof. Doutor Fernando Fraga Azevedo.

Venho, por este meio, solicitar a V.Ex^a., com a brevidade possível, a autorização para poder passar o Inquérito (em anexo), durante o mês de Outubro, junto dos docentes com o 3º ano das Escolas EB1 desse Agrupamento, bem como junto dos docentes que leccionem Português no 5º ano na Escola Básica 2,3.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada, apresentando os melhores cumprimentos.

Isabel Souto e Melo

21/09/06