O LUGAR DA POESIA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES OFICIAIS PORTUGUESAS

PLACES OF POETRY ON PORTUGUESE OFFICIAL CURRICULAR GUIDELINES

EL LUGAR DE LA POESÍA EN LAS ORIENTACIONES CURRICULARES OFICIALES PORTUGUESAS

[*]*Fernando José Fraga de Azevedo*
[**]*Ana Sofia Guimarães*

RESUMO: O artigo analisa o lugar da poesia nas diversas orientações curriculares oficiais portuguesas: no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, publicado em 2001, no *Programa de Português do Ensino Básico,* que entrou em vigor em 2011, e nas *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*, já em vigor. Os autores concluem que, apesar de a poesia constituir uma mais-valia para a criança, ao facultar-lhe, de modo natural e harmonioso, o domínio de uma série de competências relevantes ao nível linguístico-literário, os documentos oficiais não lhe concedem grande relevância.

PALAVRAS-CHAVE: Conteúdos curriculares. Língua e literatura. Objetivos do Ensino-Aprendizagem

INTRODUÇÃO

A poesia, enquanto uso específico da linguagem, no qual se manifesta, em plenitude, a dimensão significante do signo linguístico associada a efeitos lúdico-estéticos de literariedade, desempenha um relevante papel quer na motivação da criança para a fruição do texto, quer na cooperação da mesma com ele. De facto, para além da cumplicidade entre a criança e a poesia, muito antes de esta ser sequer alfabetizada (RAMOS, 2007), são inúmeras as vantagens que ela pode extrair da leitura dos textos poéticos. Gómez Toré (2010) defende a necessidade de perder o medo à poesia, deixando que o texto e a palavra poética sejam fruídas per si, possibilitando que os alunos aprendam a dialogar com as suas próprias emoções. Cerrillo (2007) assinala os valores linguístico-literários de que a poesia é portadora e a utilidade dessa prática no período escolar: as rimas, as aliterações, os jogos de palavras, o uso dos diminutivos, as metáforas, o ritmo vibrante, provocam uma empatia fascinante entre a criança e a poesia, meio pelo qual ela se incorpora vivencialmente a uma cultura que é sua.

[*] Doutor em Ciências da Literatura e membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), integrando igualmente o Observatório de Literatura Infanto-Juvenil (OBLIJ) e a Rede Internacional de Universidades Leitoras (RIUL). E-mail: fernando.uminho@gmail.com.
[**] Mestre em Ensino do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico. E-mail: asmguimaraes@gmail.com.

*N*uances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

Graças a essa arte da memória, partilhada oralmente, a criança pode aceder a uma palavra impregnada de afetividade (PELEGRÍN, 2004). A poesia pode ser, deste modo, "um elemento importante para o desenvolvimento não só das capacidades de leitura e de escrita, mas também do desejável equilíbrio sócio-afetivo que facilitem o envolvimento de cada criança no seu próprio mundo" (FRANCO, 1999, p.16). Por isso, o seu lugar na escola e nas práticas de ensino e aprendizagem da língua é tão importante.

Neste artigo vamos analisar o lugar da poesia nas diversas orientações curriculares oficiais portuguesas. Ainda que o documento Currículo Nacional do Ensino Básico, publicado em 2001, já tenha sido revogado1, não deixaremos de o considerar nesta análise, pois permite-nos compreender a evolução histórica da presença da poesia na sala de aula nos últimos 15 anos. Para além deste documento, analisaremos também o Programa de Português do Ensino Básico, que veio substituir o antigo programa de Língua Portuguesa de 1991 e que, aprovado em 2009, só entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012, e as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, atualmente já em vigor.

O CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO

O Currículo Nacional do Ensino Básico (PORTUGAL, 2001) é um documento orientador, com força de lei, publicado pelo Ministério da Educação português, que dita as competências essenciais e específicas que os alunos deveriam alcançar no final de cada ciclo de estudos.

Segundo Ribeiro (2009, p.44), neste documento "não consta qualquer referência explícita ao ensino e à aprendizagem da poesia, nem sequer é apontado o desenvolvimento de qualquer competência".

No entanto, um professor com sentido crítico, e que aja por dedução, pode encontrar algumas competências que se adequem ao ensino da poesia. Nos princípios e valores orientadores do currículo, há referência a situações como "a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica", "a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão", "o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo"; e, nas competências gerais, alguns pontos são aplicáveis ao ensino da

[1] Este documento foi revogado pelo Ministério da Educação, pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro.
http://old.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=236

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

poesia, tais como "usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar" e "usar corretamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio" (PORTUGAL, 2001, p.15).

Na disciplina de Língua Portuguesa, o Currículo Nacional do Ensino Básico refere que a meta do currículo desta disciplina na educação básica é "desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita: compreender e produzir discursos orais formais e públicos; […] ser um leitor fluente e crítico; usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos […]" (PORTUGAL, 2001, p.31).

No documento refere-se ainda, à operacionalização das competências gerais na Língua Portuguesa, faceta na qual a poesia poderia estar presente: "descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da humanidade"; […] "assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar"; […] e "exprimir-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa […]" (PORTUGAL, 2001, p.31).

Contrariamente ao que possamos pensar, na descrição das competências específicas, "o cenário não é mais esclarecedor no que se refere ao ensino e à aprendizagem da poesia" (RIBEIRO, 2009, p.45). O documento distingue três domínios gerais: o domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua. Mais uma vez, apesar da escassez de esclarecimento referente ao ensino da poesia, de um modo inferencial, pode reconhecer-se uma hipótese de abordar o texto poético.

No domínio do modo oral, podemos admitir objetivos como "[…] dominar progressivamente a compreensão/produção de géneros formais e públicos do oral" (PORTUGAL, 2001, p.32). No domínio do modo escrito identificamos objetivos como "criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na seleção de estratégias adequadas à finalidade em vista", "apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correção no seu uso multifuncional"

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

(PORTUGAL, 2001, p.32) que podem ser complementados com duas das competências específicas por ciclo, sendo estas a "capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos" e o "conhecimento de técnicas básicas de organização textual", para o 1.º ciclo do EB e a "capacidade para produzir textos escritos adequados ao objetivo […]" e o "conhecimento das técnicas fundamentais da escrita compositiva" (PORTUGAL, 2001, p.35).

Dentro das experiências de aprendizagem, o Currículo Nacional do Ensino Básico faz referência ainda a uma série de situações educativas que, indiretamente, podem contemplar o ensino da poesia. São elas a "audição orientada de registros diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes", as "atividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade", as "atividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de textos" e as "atividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos" (PORTUGAL, 2001, p.36).

Depois de analisado o documento em questão, podemos concluir que este não faz qualquer apontamento preciso ao ensino e à aprendizagem da poesia, quer no 1.º quer no 2.º ciclo do Ensino Básico. A poesia aparece de forma discreta apenas "dentro do enunciado de algumas das competências gerais, dos objetivos a desenvolver, das competências específicas e das situações educativas enunciadas" (RIBEIRO, 2009, p.46). Tal ausência parece-nos negativa e reveladora de uma incompreensão relativamente ao adequado papel da poesia no desenvolvimento de uma série de competências linguístico-literárias.

O PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO

O novo Programa de Português do Ensino Básico (REIS et al, 2009) veio substituir o antigo programa de Língua Portuguesa de 1991, tendo entrado em vigor no ano letivo de 2011/2012. Este novo programa incorpora não só investigação recente no domínio da didática da língua, bem como resultados de análises sobre práticas pedagógicas. Além disso, como referência de enquadramento e de orientação pedagógica, ele destaca outros documentos, entretanto produzidos, como o Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP) e o Plano Nacional de Leitura (PNL).

Dentro do Enquadramento: questões estruturantes e programáticas, o Programa homologado faz uma menção particular ao professor, concedendo-lhe uma certa liberdade de

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

ação. A intenção foi a de elaborar um documento tanto quanto possível claro e sintético que permitisse ao docente orientar-se com facilidade e que interagisse com os conteúdos enunciados no programa com a realidade das turmas e os alunos. O documento, em análise, vem frisar a importância de o professor entender os instrumentos curriculares como recursos fundamentais à prática de ensino. Deste modo, deve reposicionar os manuais escolares no seu papel de auxiliares pedagógicos, sem que, apesar de constituírem instrumentos de trabalho importantes, se sobreponham aos programas, como comummente se verifica nas escolas. É preciso que o docente cultive uma relação ativa com esses programas, colocados em destaque do seu labor pedagógico (REIS et al., 2009).

A certa altura, o programa faz referência à importância do contacto com textos literários adequados à faixa etária dos alunos, assim como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. Em contrapartida, "[...] não há propostas da sua operacionalização, nem se verifica a explicitação deste objetivo segundo a promoção e o desenvolvimento da competência literária" (MELO, 2011, p.151).

Este novo programa encontra-se dividido em ciclos, sendo que no 1.º ciclo se desdobra em duas etapas, sendo elas: 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos. Pela primeira vez faz-se uma referência direta em relação à poesia, quando, na Compreensão do oral, nos primeiro e segundo anos, verificamos: "Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral" (REIS et al, 2009, p.24). Já nos terceiro e quarto anos, os objetivos são mais generalistas, não existindo uma alusão concreta à poesia.

No que diz respeito aos Resultados esperados e, no domínio da Leitura, pode-se perspetivar o trabalho com textos poéticos, nos primeiro e segundo anos, através de algumas competências como "Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados", e "Ler textos variados com fins recreativos" e, nos terceiro e quarto anos, contata-se "Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento" (REIS, 2009, p.25-26).

Relativamente ao domínio da Escrita, procedendo por inferência, podemos encontrar algumas competências onde pode estar incluída a poesia: "Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita" e "Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação" (REIS et al., 2009, p.26). No entanto, tais competências só se verificam nos terceiro e quarto anos.

Nos quadros organizados segundo os Descritores de Desempenho e os Conteúdos aparecem as primeiras referências alusivas diretamente à poesia. No âmbito da Expressão Oral, nos 1.º e 2.º anos, lemos os seguintes Descritores de Desempenho: "Dizer poemas memorizados" e "Respeitar as regras de entoação e ritmo adequados" (REIS et al., 2009, p.31). Já nos 3.º e 4.º anos, as ideias são as mesmas, mas surgem de um modo mais exigente: "Dizer textos poéticos memorizados com clareza e entoação adequadas"; e ainda uma nova abordagem: "Reproduzir e recriar trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios, contos" (REIS et al., 2009, p.33).

Apesar de uma maior alusão ao texto poético relativamente ao antigo programa, "a memorização, a recitação e a recolha de tradições do património literal oral continuam a figurar praticamente com exclusividade nas estratégias de interação com a poesia" (MELO, 2011, p.151).

No domínio da Leitura, encontram-se vários Descritores de Desempenho nos 1.º e 2.º anos que, apesar de se centrarem essencialmente nas narrativas, podem aplicar-se também à poesia. São exemplos: "confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto", "identificar o sentido global de textos", "formular questões sobre o texto", "propor títulos para textos ou partes de textos" (REIS et al., 2009, p.36). Em "Ler para apreciar textos variados", há um descritor em que pode estar referenciada a poesia: "Exprimir sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos" (REIS et al., 2009, p.37). Nos 3.º e 4.º anos, mais uma vez, os Descritores de Desempenho estão mais direcionados para as narrativas, porém nos Conteúdos podemos verificar: "Poesia: verso, estrofe, rima e refrão" (REIS et al., 2009, p.39). Em "Ler para apreciar textos variados" há uma referência a "Ilustração, grafismo; humor, ironia; rimas" (REIS et al., 2009, p.40).

Relativamente ao domínio da Escrita, quer nos 1.º e 2.º anos, quer nos 3.º e 4.º anos, são apresentadas várias propostas de escrita pessoal e criativa, mas, em nenhum momento há uma referência à poesia, nem à sua produção. Existe apenas uma alusão à produção de narrativas, de textos informativos-expositivos, de cartazes, de notícias, de artigos, etc. No entanto, nas Notas que complementam os Descritores de Desempenho e os Conteúdos há uma

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

indicação ao "Jogar com a escrita: caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra" (REIS et al., 2009, p.46).

Dentro do domínio do Conhecimento Explícito da Língua (CEL), no Plano Fonológico, é esperado que crianças dos 1.º aos 4.º anos consigam "manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos". Para tal, nas Notas surgem sugestões de atividades e exercícios que os professores podem trabalhar com a turma. No entanto, é o único plano que sugere a articulação com o texto poético, os outros (morfológico, sintático, lexical e semântico e discursivo e textual) estão afastados da poesia, nos 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos.

Estamos de acordo com Isabel Souto e Melo (2011, p.152) quando afirma:

> 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.

Para a constituição de um Corpus Textual, no 1.º ciclo, são apresentados vários critérios (REIS et al., 2009, p.61-66), tais como: a "representatividade e qualidade dos textos", ou seja a preocupação em selecionar textos que sejam significativos para as crianças; a "integridade dos textos", tendo em conta a autoria e a fonte dos mesmos, evitando trabalhar excertos que lhes retirem o verdadeiro sentido; a "progressão", onde a "abordagem dos textos terá em conta a progressiva complexidade dos mesmos" (REIS et al, 2009, p.62), ou seja, que haja progressos na compreensão e interpretação de textos; e a diversidade textual, isto é, "os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário" (REIS et al, 2009, p.62).

No final do corpus encontramos um quadro síntese com uma lista de exemplos de textos literários e paraliterários e de textos não literários, onde, no meio de inúmeras referências a narrativas, aparece uma alusão a "poemas e canções". Quanto à escolha de textos e autores, o Programa homologado remete para leitura dos elencados no Plano Nacional de Leitura.

Em relação ao 2.º ciclo, os autores deste documento salientam a importância do aprofundamento da relação com o texto escrito e com o texto multimodal. Referenciam também que, depois do 1.º ciclo completado, os alunos deverão desenvolver atividades e

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

tarefas que lhes façam despertar a apetência pela leitura e a descoberta de uma vasta diversidade de obras literárias e de textos não literários, estimulando, deste modo, a sua formação enquanto leitores autónomos. Acrescentam ainda que as diferentes experiências de leitura constituem um fator importante de desenvolvimento de fluência na atividade de construção do sentido. É de louvar este apontamento e esta percepção num problema tão atual nas escolas, todavia, não passa, mais uma vez, por uma intenção sem apresentação de processos de operacionalização e experiências de aprendizagem.

No 2.º ciclo, no domínio da Leitura, relativamente aos Resultados esperados, identificam-se competências como "ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade", "ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética", "fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo" e "ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados" (REIS, 2009, p.76) que, tal como no 1.º ciclo, poderão ser aplicadas no ensino da poesia.

Nos quadros referenciados nos Descritores de desempenho, nas Notas que acompanham o domínio da Expressão Oral, lemos "exercícios com trava-línguas, lengalengas, etc., para treino da distribuição equilibrada de sequências fónicas e pausas" (REIS et al., 2009, p.81).

No que diz respeito ao domínio da Leitura, em "Ler para apreciar textos variados", observamos, nos Descritores de desempenho, "Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados" e, no seguimento destes, os Conteúdos fazem referência à poesia: Texto literário: em prosa e em verso (prosa poética; verso livre) (REIS et al., 2009, p.86). Em "Ler textos literários", aparece uma única menção diretamente relacionada com a poesia: "Explicitar os temas dominantes e características formais de poemas". Como exemplo da sua concretização, nas Notas, verificamos "exploração do ritmo e das sonoridades da língua nos textos poéticos" e, nos Conteúdos, a sua "estrutura compositiva: tipos de estrofe, sílaba métrica, rima, esquema rimático" e "plurissignificação" (REIS et al., 2009, p.87).

Apesar das efémeras referências relativamente à poesia, as que são apresentadas não apelam à fruição, pelo aluno, do texto poético. Estamos de acordo com Souto e Melo (2011, p.154), quando escreve "esta insistência nas características formais da poesia, como os tipos

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

de estrofe, as sílabas métricas ou a rima, completamente descontextualizados, não deixa espaço para os alunos lerem o que de facto o texto diz".

No domínio da Escrita existe apenas uma singela referência à poesia, sugerindo-se a escrita por iniciativa própria de poemas ou letras de músicas em "Escrever em termos pessoais e criativos". No entanto, a nota respectiva não apresenta nenhuma proposta 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 palavras ou expressão em distintos contextos de ocorrência", encontra-se, na Nota, que o acompanha, que tal seja feito em, por exemplo, "jogos de linguagem, leitura de poemas lúdicos, para observação e manipulação de palavras polissémicas" (REIS et al., 2009, p.96). Mas, mais uma vez, ficamos aquém das sugestões de operacionalização.

Dentro do Corpus textual, os critérios apresentados são iguais aos do 1.ºciclo e ainda há um novo, o da "intertextualidade". Neste critério o professor tem que fazer com que o aluno comece a "compreender que os textos não vivem por si só, que remetem uns para os outros de diferentes maneiras" (REIS et al., 2009, p.102).

No quadro síntese com o referencial de textos literários e paraliterários e de textos não literários, lemos unicamente uma menção a "poemas, poemas musicados, letras de canção…" (REIS et al., 2009, p.104).

De um modo um tanto espantoso, no final do corpus, surge um quadro com um conjunto de textos literários a selecionar para atividades ou projetos de leitura em contexto escolar. No que respeita aos textos literários, temos, para o 5.º ano, quadras populares, poemas lúdicos, letras de canções, poemas de diferentes temas, épocas e autores de expressão portuguesa. Para o 6.º ano de escolaridade, o programa indica poemas musicados, poemas de diferentes temas, épocas e autores de expressão portuguesa.

Depois desta análise ao Programa de Português do Ensino Básico, concluímos que o lugar que a poesia ocupa nas escolas é secundário, limitado e fragmentado, o que se reflete nas práticas docentes e, consequentemente, nos alunos. Aliás, nota-se que são deixados à iniciativa do professor muitos atos pedagógicos, os quais, se fossem adequadamente sustentados em orientações curriculares e programáticas, poderiam dar bons frutos. Assim, nas palavras de Melo (2011, p.154), "este programa continua a esquecer as experiências de

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

aprendizagem a partir das quais os alunos compreenderão as peculiaridades deste tipo de composições textuais", e, também por isso, "não corresponde às expectativas que inicialmente se esperariam".

AS METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO BÁSICO

O documento programático oficial intitulado Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico é considerado como um "documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa" (BUESCU et al., 2012, p.4), que contribuirá "para uma maior eficácia do ensino em Portugal" (BUESCU et al., 2012, p.6) e servirá como auxílio ao professor nas suas práticas pedagógicas na unidade curricular de Português. De acordo com a informação constante do Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, "As Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina […], realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino."

O documento tem como referência o Programa de Português do Ensino Básico e centra-se em quatro domínios principais no 1.º e no 2.º Ciclos, sendo eles: a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática, onde são indicados objetivos pretendidos e respectivos descritores de desempenho dos alunos.

O domínio da Educação Literária surge, pela primeira vez, explicitado num documento oficial e abarca um conjunto de descritores, anteriormente dispersos por outros domínios. Para além disso, este domínio inclui igualmente "uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional" (BUESCU et al., 2012, p.6), de forma a que a escola possa providenciar, aos seus freqüentadores, o acesso a um cânone literário comum.

Em relação ao 1.º ano, no domínio da Leitura e Escrita, as Metas fazem referência ao objetivo "Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas" (BUESCU et al., 2012, p.8), função que pode ser praticada através de textos poéticos, no entanto, os descritores de desempenho correspondentes não fazem qualquer alusão à poesia. Mais abaixo, pela primeira vez, mencionam especificamente a palavra "poemas", no descritor de desempenho "Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada", relativo ao objetivo "Ler textos diversos" (BUESCU et al., 2012, p.9).

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

No domínio Iniciação à Educação Literária, a poesia aparece com mais força. Relativamente aos objetivos "Ouvir ler e ler textos literários", "Compreender o essencial dos textos escutados e lidos" e "Ler para apreciar textos literários", as obras, na lista em anexo, invocam os seguintes textos poéticos: Aquela Nuvem e outras, de Eugénio de Andrade; O Livro da Tila ou As Cançõezinhas da Tila, de Matilde Rosa Araújo; e ainda Destrava Línguas ou Mais Lengalengas, de Luísa Ducla Soares (BUESCU et al., 2012, p.71).

Ainda no mesmo domínio, no objetivo "Dizer e contar, em termos pessoais e criativos", deparamo-nos com dois descritores de desempenho que fazem referência direta à poesia: "Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas" e "Dizer pequenos poemas memorizados" (BUESCU et al., 2012, p.11).

Passando para o 2.º ano de escolaridade, no domínio da Leitura e Escrita, as Metas fazem igualmente referência ao objetivo "Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas" (BUESCU et al., 2012, p.14), assim como também acontece no 3.º ano, no entanto não sugerem nenhum exercício relacionado com a poesia, nos descritores de desempenho correspondentes. Sucede o mesmo quando escrevem o objetivo "Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos" (BUESCU et al., 2012, p.15) juntamente com o descritor "Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas […]" (BUESCU et al., 2012, p.15), onde, eventualmente, poderia haver um trabalho com a poesia, o qual, no entanto, não é referido.

No objetivo "Ler textos diversos" (BUESCU et al., 2012, p.15), aparece novamente o descritor "Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada", propondo a leitura de poemas.

Respectivamente ao domínio Iniciação à Educação Literária, nos objetivos "Ouvir ler e ler textos literários", "Compreender o essencial dos textos escutados e lidos" e "Ler para apreciar textos literários" (BUESCU et al., 2012, p.18), as Metas invocam para a lista das obras em anexo, que contém vários textos poéticos, entre eles: "Gigões e anantes" in O Têpluquê, de Manuel António Pina; "Bichos, Bichinhos e Bicharocos" ou "O Rouxinol e sua Namorada", de Sidónio Muralha ou ainda "Fala Bicho", de Violeta Figueiredo; e "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles. Ainda no objetivo "Ouvir ler e ler textos literários" o documento faz uma menção para a leitura em coro de poemas.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

No objetivo “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos” (BUESCU et al., 2012, p.18), três dos cinco descritores de desempenho estão de mãos dadas com a poesia, como podemos verificar em: “Dizer lengalengas e adivinhas rimadas”, “Dizer pequenos poemas memorizados” e “Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria”.

Em relação ao 3.º ano, no objetivo “Ler textos diversos” (BUESCU et al., 2012, p.28), desaparecem por completo os textos poéticos e é feita menção apenas a “Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada”, enquanto que, nos anos anteriores, se apresentava explicitamente a palavra “poemas”. Adiante deparamo-nos com quatro objetivos específicos para a escrita de textos: “Escrever textos narrativos”, “Escrever textos informativos”, “Escrever textos dialogais” e “Escrever textos diversos”. A única alusão à poesia encontra-se no descritor de desempenho referente ao último objetivo mencionado através de “Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada”.

Mais uma vez, no domínio agora denominado por Educação Literária, os objetivos “Ler e ouvir textos literários” (BUESCU et al., 2012, p.31), “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos” e “Ler para apreciar textos literários” aparecem com o anexo de obras sugeridas, onde entre elas podemos encontrar os seguintes textos de poesia: Poemas da Mentira e da Verdade, de Luísa Ducla Soares ou A cor das vogais, Vergílio Alberto Vieira; e as Fadas Verdes, de Matilde Rosa Araújo. Ainda no objetivo “Ler e ouvir textos literários”, verificamos uma indicação relacionada com a poesia no descritor “Ler poemas em coro ou em pequenos grupos” (BUESCU et al., 2012, p.32) e no objetivo “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos”, no descritor de desempenho “Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência)” (BUESCU et al., 2012, p.24).

No item “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos” (BUESCU et al., 2012, p.25), encontramos os seguintes descritores de desempenho: “Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas” e “Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo” diretamente acorrentados à poesia.

Relativamente ao 4.º ano, no objetivo “Ler textos diversos”, o documento, apesar de ter acrescentado mais tipos de texto em relação ao 3.º ano, o descritor de desempenho correspondente continua sem mencionar os textos poéticos: “Ler textos narrativos, descrições,

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

retratos, notícias, cartas, convites, avisos, textos de enciclopédias e de dicionários, e banda desenhada" (BUESCU et al., 2012, p.28).

Agora deparamos com mais um tipo de texto que é sugerido para a escrita, em relação ao ano anterior – "Escrever textos narrativos", "Escrever textos informativos", "Escrever textos dialogais", "Escrever textos descritivos" e "Escrever textos diversos" –, no entanto, o documento continua a fazer uma pequena indicação à poesia somente no objetivo "Escrever textos diversos", no descritor de desempenho "Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada".

Como em todos os outros anos, os objetivos "Ler e ouvir ler textos literários" (BUESCU et al., 2012, p.31), "Compreender o essencial dos textos escutados e lidos" e "Ler para apreciar textos literários" remetem também para uma lista de obras onde, para além de outros tipos de texto, estão presentes também alguns textos poéticos, como: Versos de Cacaracá, de António Manuel Couto Viana; e Mistérios, de Matilde Rosa Araújo. E ainda, no primeiro objetivo aqui mencionado, existe o seguinte descritor de desempenho que invoca diretamente a poesia: "Ler poemas em coro ou em pequenos grupos" (BUESCU et al., 2012, p.32). No segundo objetivo acima referenciado aparece, pela primeira vez, no 4.º ano de escolaridade, o descritor: "Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades" (BUESCU et al., 2012, p.32), características que, a nosso ver, já poderiam ser reconhecidas e identificadas em anos anteriores.

A certa altura, no objetivo "Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos", o primeiro descritor refere-se a "Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas" (BUESCU et al., 2012, p.33). Mais adiante, no mesmo objetivo, surge um outro descritor, que sugere a escrita de poemas com rimas e que, pela primeira vez, aparece com o recurso a um exemplo de atividade, que nos diz o seguinte "Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o "poema fenda", ou a fórmulas, como o acróstico)" (BUESCU et al., 2012, p.33).

No que toca ao 2.º Ciclo, relativamente ao 5.º ano, no domínio Leitura e Escrita, deparamo-nos com a sugestão da leitura de vários textos, no entanto, com a ausência de textos poéticos, como podemos verificar no objetivo "Ler textos diversos" (BUESCU et al., 2012, p.36) e no descritor de desempenho correspondente "Ler textos narrativos, descritivos,

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários, notícias, entrevistas, roteiros, sumários e texto publicitário".

No conjunto de objetivos que propõe a escrita de diferentes tipos de texto, mais uma vez a poesia se encontra ausente, como se pode verificar nos seguintes objetivos: "Escrever textos narrativos" (BUESCU et al., 2012, p.38), "Escrever textos informativos", "Escrever textos descritivos", "Escrever textos de opinião" e "Escrever textos diversos". Em anos anteriores, o documento sugeria, pelo menos, a escrita de lengalengas, mas agora fica-se somente pelos convites, cartas e guiões de entrevistas.

Em contrapartida, dentro do domínio Educação Literária, no objetivo "Ler e interpretar textos literários" (BUESCU et al., 2012, p.39), lemos três descritores de desempenho que nos remetem para um trabalho com a poesia, sendo eles: "Identificar marcas formais do texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso (com rima e livre)", "Distinguir sílaba métrica de sílaba gramatical e segmentar versos por sílaba métrica, reconhecendo o contributo desta para a construção do ritmo do verso" e "Identificar temas dominantes do texto poético". O mesmo acontece no objetivo "Ler e escrever para fruição estética", onde o documento propõe "Ler, memorizar e recitar poemas, com ritmo e entoação adequados" e "Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação". Estes descritores, embora não explicitados em anos anteriores, já seriam passíveis de concretização, pelos alunos.

No conjunto de objetivos "Ler e interpretar textos literários", "Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários" e "Ler e escrever para fruição estética", o documento remete para o trabalho com duas obras de poesia: O Limpa-Palavras e outros Poemas, de Álvaro Magalhães, ou A Cavalo no Tempo, de Luísa Ducla Soares.

Relativamente ao 6.º ano, em "Ler textos diversos" (BUESCU et al., 2012, p.43), no domínio Leitura e Escrita, tal como acontece no 5.º ano, o documento não faz qualquer referência a textos poéticos: "Ler textos narrativos, descrições, retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários, notícias, entrevistas, roteiros, sumários e texto publicitário".

No mesmo domínio, quando é apresentado o conjunto de objetivos "Escrever textos narrativos" (BUESCU et al., 2012, p.45), "Escrever textos informativos", "Escrever textos de opinião" e "Escrever textos diversos", volta a ser excluída a poesia, estando presente apenas

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

os textos biográficos, as cartas, sumários e relatórios e o resumo de textos informativos e narrativos.

Em relação à Educação Literária, os objetivos "Ler e interpretar textos literários" (BUESCU et al., 2012, p.46), "Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários" e "Ler e escrever para fruição estética" remetem apenas para uma obra de poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen: Primeiro Livro de Poesia.

Com esta sucinta análise às Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, é nossa opinião que o documento, embora representando um avanço face aos documentos precedentes, ao considerar, por exemplo, pela primeira vez, explicitamente o domínio da Educação Literária, ainda não responde, com a eficácia que seria necessária a um documento programático desta natureza, ao tratamento didático da poesia. As sugestões são escassas e, por vezes, inexistentes, em alguns casos.

Reparamos também que, ao longo destes 6 anos, as obras que surgem em anexo no domínio Educação Literária são cada vez menos e, em relação ao texto poético, em menor opção de escolha. Isto leva-nos a pensar que, ao contrário do que deveria acontecer, com o avanço da idade, a criança virá a romper os laços com a poesia.

CONCLUSÕES

Os documentos programáticos que analisámos ao longo deste artigo mostram-nos que a poesia, apesar de constituir uma mais-valia para a criança, ao facultar-lhe, de modo natural e harmonioso, o domínio de uma série de competências relevantes ao nível linguístico-literário, é ainda fortemente ausente e essa sua reduzida presença no Ensino Básico pode explicar muita da relutância com que os professores lidam com ela quando se trata de a trazer para a sala de aula. Por outro lado, a ausência de esclarecimento sobre didática da poesia nestes documentos oficiais pode igualmente explicar o facto de algumas das experiências com ela, em sala de aula, serem um pouco limitadas e necessitarem de qualidade.

Estes documentos, porque oriundos do Ministério da Educação, e, por conseguinte, com força de lei, deveriam conter "indicações claras e concretas dos objetivos que se pretendem atingir" no que toca à poesia (MELO, 2011, p.143).

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 95-111, abr./jan. 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899

PLACES OF POETRY ON PORTUGUESE OFFICIAL CURRICULAR GUIDELINES

ABSTRACT: The article analyzes the place of poetry in several Portuguese official curriculum guidelines: in the *National Curriculum of Basic Education*, published in 2001, in the *Portuguese Program for Basic Education*, which came into force in 2011, and in the *Portuguese Curricular Goals for Basic Education* already in place. The authors conclude that although poetry is an asset for the child, because it provides him, in a natural and harmonious way, the domain of a range of relevant skills on the linguistic and literary levels, official documents do not provide poetry a great relevance.

KEYWORDS: Curriculum content. Language and literature. Objectives of Teaching and Learning

EL LUGAR DE LA POESÍA EN LAS ORIENTACIONES CURRICULARES OFICIALES PORTUGUESAS

RESUMEN: El artículo analiza el lugar de la poesía en varios textos curriculares oficiales portugueses: en el *Currículo Nacional de Educación Básica*, publicado en 2001, en el *Programa Portugués para la Educación Básica*, que entró en vigor en 2011, y los *Objetivos de Portugués Curriculares para la Educación Básica* ya en el lugar. Los autores concluyen que aunque la poesía constituye un activo para el niño, por ofrecerle, de una manera natural y armoniosa, el dominio de una serie de habilidades relacionadas con el nivel lingüístico y literario, los documentos oficiales no le proporcionan gran relevancia.

PALABRAS-CLAVE: Contenido curricular. Lengua y literatura. Objetivos de la Enseñanza y del Aprendizaje

REFERÊNCIAS

BUESCU, H. C.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R.; MAGALHÃES, V. F. *Metas curriculares de português:* ensino básico 1.°, 2.° e 3.° ciclos. Lisboa: Ministério da Educação, 2012. Disponível em http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf Acesso em: 03 Novembro 2015.

CERRILO, P. C. El archivo de la memoria. El Cancionero Infantil en la escuela. *Educación y Biblioteca*, v. 160, p. 78-81, 2007. Disponível em http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119372/1/EB19_N160_P78-81.pdf Acesso em: 03 Novembro 2015.

FRANCO, J. A. *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras, 1999.

GÓMEZ TORÉ, J. L. Perder el miedo a la poesía: ¿hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, v. 41, p. 165-175, 2010.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. *Currículo nacional do ensino básico:* competências essenciais. Lisboa, 2001.

MELO, I. M. P. S. *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. 2011. 427 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

PELEGRÍN, A. *La aventura de Oír*. Madrid: Anaya, 2004.

RAMOS, A. M. Dos sons aos sentidos: o texto poético para a infância e a juventude. In: RAMOS, A. M. *Livros de palmo e meio:* reflexões sobre literatura para a infância. Lisboa: Editorial Caminho, 2007, p. 79-33.

REIS, C. et al. *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

RIBEIRO, J. M. O. *A poesia no primeiro ciclo do ensino básico:* das orientações curriculares às decisões dos docentes. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Coimbra.

Recebido em novembro de 2015.
Aprovado em janeiro de 2017.