

O valor pedagógico da poesia

João Manuel Ribeiro

Este artigo desenvolve-se em redor três grandes eixos de reflexão: no primeiro, e no quadro da epistemologia, onde se cruzam, muitas vezes sem fronteiras bem delineadas, correntes de pensamento de teor moderno e pós-moderno, discute-se o sentido ou sentidos que o conhecimento, e concretamente o conhecimento artístico e literário, tem na contemporaneidade, com vista a (re)pensar o valor relacional da poesia; no segundo tópico, procura-se esclarecer o lugar que a poesia tem ocupado na educação escolar e a relevância que este tipo de texto tem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando os documentos curriculares vigentes no nosso país, bem como as observações que sobre eles recaem, procurando identificar as práticas de ensino da poesia que têm sido descritas na literatura; no terceiro tópico, incide-se na fundamentação psicopedagógica da aprendizagem da poesia, explorando sobretudo as perspectivas de teor sócio-construtivista e construtivista, quanto aos pressupostos, suporte empírico e implicações para a organização do ensino, em geral, e da poesia, em particular, tentando-se ainda, sistematizar as práticas de ensino da poesia que se consideram mais desejáveis, com vista a estabelecer um quadro mentor para o desempenho docente.

Introdução

A literacia é, na actualidade, uma questão educativa fundamental que problematiza o lugar e papel da escola, por um lado, e a responsabiliza positiva e/ou negativamente, por outro. Entretanto, diversos países ocidentais, que proporcionam, desde há longa data, uma escolaridade alargada, como os Estados Unidos, a França e o Canadá, têm vindo a constatar, não sem alguma surpresa, problemas graves ao nível das aprendizagens básicas dos sujeitos, que se manifestam incapazes de usar as competências de leitura e de escrita (The National Commission, 1984). Esta constatação mostra-nos, antes de mais, que o conceito de literacia é amplo e envolve um conjunto significativo de variáveis que não dependem em exclusivo da escola. Envolve, por exemplo, reconhecer que o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser considerado como constante ou extrapolado a partir de uma medida localizada no tempo; não é algo que possa ser deduzido a partir dos níveis de escolaridade formal atingidos; não é algo adquirido de uma vez por todas e para

sempre, em definitivo; não é algo estático, isto é, tem de ser compreendido e avaliado no quadro dos níveis de exigência da sociedade em determinado momento. Note-se, entretanto, que afirmar uma correspondência linear entre a escolarização formal de uma população e o seu perfil de literacia, não significa negar que exista uma relação proporcional entre uma e outra.

Um estudo realizado em Portugal e publicado no ano de 1996 (Benavente, Rosa, Costa & Ávila 1996), traça o mesmo retrato para o nosso país, concluindo que o perfil geral de literacia da população portuguesa adulta é bastante fraco e que as competências que a definem se distribuem desigualmente. Outras conclusões deste estudo, merecem a nossa atenção: verificou-se, por exemplo, que o nível de literacia é proporcional à escolaridade; que as práticas de leitura e escrita variam muito e de maneiras diversas na vida quotidiana, sendo que a escrita é menos exercitada do que a leitura.

Não nos cumpre aqui analisar em pormenor as causas desta situação mas enfatizar estes dados que, não sendo surpreendentes, são preocupantes e não deixam de questionar o funcionamento da escola. Parece claro, como repetidamente vem sendo afirmado, que o sistema educativo não tem tomado as decisões mais adequadas no que respeita a princípios, medidas e estratégias para o ensino e para a aprendizagem, nem tem sabido articular, na justa medida, as necessidades de desenvolvimento social, cultural e civilizacional com as especificidades dos aprendizes e dos contextos que os envolvem.

Importa sublinhar que estudos de carácter internacional, posteriores ao acima referido, que avaliam, com grande rigor, a competência de leitura (por exemplo, o *Programme for International Student Assessment*, 2000, 2003 e 2006) mostram que, apesar de todos os esforços e reformas desenvolvidos pela Tutela na última década, a situação mantém-se sensivelmente a mesma. Este dado deve ser entendido como muito preocupante, porquanto, estão comprometidos, em primeira instância, o acesso à informação, e em segunda instância, os processos de compreensão, de envolvimento emocional, de criação, que definem e dão sentido à vida de cada um e à própria humanidade.

Esta situação permite-nos reflectir sobre as condições de possibilidade da poesia como conexão entre a linguagem educativa, a escola e a literacia (Strickland & Strickland, 1997), entre o currículo e os conteúdos, entre o ensino e a aprendizagem, entre o professor e o(s) aluno(s). Assim e a partir deste cenário, o presente artigo desenvolverá três grandes eixos de reflexão:

No primeiro eixo, discutiremos, no quadro da epistemologia, o sentido ou sentidos que o conhecimento, entendido na sua mais ampla acepção, tem ou pode ter na contemporaneidade, onde se cruzam, muitas vezes sem fronteiras bem delineadas, correntes de pensamento de teor moderno e pós-moderno. Complementarmente, e de modo mais específico, atentaremos no sentido ou sentidos que se imputam ao conhecimento artístico e, em particular, ao literário, com vista a (re)pensar o valor relacional da poesia.

No segundo eixo, além de tentarmos encontrar um entendimento seguro para o polissémico e fugidio conceito de poesia, procuraremos esclarecer o lugar que o texto poético tem ocupado na educação escolar, bem como perspectivar o lugar que, por direito, aí lhe deve ser atribuído, por referência ao sujeito e à civilização a que pertence e a que está intimamente ligado. Tendo em conta estes aspectos, deter-nos-emos, ainda na relevância que este tipo de texto tem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tanto, analisaremos os documentos curriculares vigentes no nosso país, bem como as observações que sobre eles recaem, procurando identificar as práticas de ensino da poesia que têm sido identificadas e descritas na literatura.

No terceiro eixo, incidiremos na fundamentação psicopedagógica da aprendizagem da poesia, explorando sobretudo as perspectivas de teor sócio-construtivista e construtivista, quanto aos pressupostos, suporte empírico e implicações para a organização do ensino, em geral, e da poesia, em particular. Não obstante serem as perspectivas sócio-construtivistas aquelas que orientam o currículo do Ensino Básico, daremos particular atenção às perspectivas construtivistas. Neste tópico, tentaremos, ainda, sistematizar as práticas de ensino da poesia que se consideram mais desejáveis, com vista a estabelecer um quadro mentor para o desempenho docente.

1. A poesia como conhecimento

A investigação sobre o ensino e a aprendizagem da poesia nos primeiros anos da escolaridade básica reclama e exige, em primeiro lugar, uma reflexão epistemológica séria sobre o valor do conhecimento, em geral, e sobre o valor do conhecimento estético e literário, em particular. Sendo uma reflexão antiga não deixa de ser particularmente actual.

1.1. Sentido(s) do conhecimento: contributos da epistemologia

Durante muitos séculos, e em resultado de um demorado processo de elaboração heurística, que tenta explicar e interpretar a realidade através da razão, o conhecimento adquire um valor intrínseco fundamental que lhe advém de um conjunto de pressupostos, de princípios, de procedimentos e de explicações aceites como objectivos, universais e definitivos, em que a interpretação humana está ou pode estar afastada. Este itinerário da racionalidade encontrou no Iluminismo o seu apogeu como projecto humano, filosófico e científico. Todavia, um conjunto de circunstâncias de cariz filosófico, cultural e histórico, de consequências existenciais assinaláveis, fez descer da razão, introduzindo-nos num âmbito para além da modernidade, designado de pós-modernidade.

O problema com que nos continuamos a confrontar toma forma na pergunta fundamental enunciada por Frondizi (1977): O conhecimento tem valor porque o desejamos ou desejamo-lo porque tem valor? É o desejo, o agrado, o interesse do saber que está em causa ou o sujeito que confere valor ao saber?

A resposta tem sido recorrentemente ensaiada no seio da perspectiva pós-moderna e vai no sentido de afirmar que nada tem valor intrínseco porque o valor é apenas o valorizar de alguém. Esta postura é coerente com um sistema de pensamento relativista e subjectivista, onde tudo tem valor e, em última instância, nada vale; um sistema onde se recusa a validade do universal e se valorizam os contextos, as situações particulares e concretas (Popper, 1996) que se interpretam como complexas, estando, portanto, além de qualquer possibilidade de apreensão e de explicação. Em simultâneo, situa-se o sujeito individual ou o grupo de pertença, como único e legítimo intérprete de cada acontecimento, afirmação e verdade. Daqui resulta que o conhecimento se entende como *subjectivo*, porque dependente da perspectiva do(s) seu(s) construtor(es); *contextualizado*, porque construído numa certa comunidade “cuja aceitação a(s) valida” (Nagel, 1999, 13), não possuindo, necessariamente, pertinência fora dela; *impreciso*, porque incapaz de mostrar uma verdade e/ou certeza estável; *provisório*, porque sujeito a revisões constantes, em função da convergência circunstancial de opiniões (Damião, 2001).

Trata-se de uma postura que denota uma profunda incompreensão da distinção entre valor intrínseco e valor absoluto. Sustentar que a valorização do conhecimento depende do sujeito ou sujeitos que o valorizam, é apenas afirmar que o conhecimento não é absoluto, mas isso não significa nem implica negar que o conhecimento não possua valor intrínseco. Ou seja, “o conhecimento que o sujeito

ou sujeitos valorizam por si e em si, e não em razão de qualquer outra coisa, tem um valor intrínseco” (Murcho, 2006, 1).

A resposta à pergunta de Frondizi, que acima formulámos, exige, antes de mais, que se afirme que o conhecimento tem valor intrínseco e não valor meramente instrumental, isto é, que tem valor por si mesmo e não só por causa de algum outro propósito ou para outros efeitos ou conseqüências considerados valiosos (Nozick, 1981). É razoável e plausível admitir que nem todo o valor esteja dependente de outras conseqüências e efeitos e que, em conseqüência, algo tenha valor em si mesmo. Note-se, todavia, que o conhecimento intrínseco não exclui nem é incompatível com o reconhecimento do valor instrumental que possa ter. O conhecimento da literatura e da poesia tem um valor intrínseco e um valor instrumental, dado que nos permite, por exemplo, desenvolver competências de leitura, escrita e compreensão.

Afirmar que o conhecimento possui valor intrínseco implica defender ainda que também a verdade possui valor intrínseco, porque sem essa ideia de verdade nenhuma outra atribuição de valor faz sentido (Murcho, 2006). Valorizar a poesia, por exemplo, pressupõe que é verdade que a poesia tenha valor. A verdade é um constructo inalienável, não susceptível de ser relativizado, primeiramente por uma questão de coerência, dado que ninguém pode afirmar de modo dogmático que tudo é relativo sem reconhecer a incoerência contraditória da própria afirmação (Murcho, 2006; Nagel, 1999) e, em segundo lugar, porque supera a confusão entre as noções de verdade, de crença e de tolerância (Murcho, 2006). O princípio do valor intrínseco do conhecimento e da verdade inerente ao mesmo, impossibilita a concepção pós-moderna da verdade como um mito e como um conceito obsoleto e, portanto, desnecessário e dispensável (Dennett, 1997; Murcho, 2006).

A tradição metafísica ocidental oferece, no dizer de Searle (1999), um conjunto de princípios básicos que nos permitem sustentar o valor e a verdade do conhecimento contra as tentativas pós-modernas de o desvalorizar, e mesmo, de o negar. Assim, é necessário sustentar que a realidade existe independente das representações humanas, contra a perspectiva de que tudo são representações da realidade e como tal, a realidade é sempre e só a realidade apreendida e/ou construída pelo sujeito; é preciso reconhecer que a linguagem possibilita a comunicação ao nível do significado e não apenas ao nível do significante, isto é, concebe-se a partir dum duplo carácter: o comunicativo e o referencial, havendo uma estreita relação entre um e outro: o que se diz e comunica tem por norma uma relação com objectos e estados de coisas cuja existência é independente da linguagem e até do emissor e

do receptor da mesma; é urgente reclamar, ainda, que a verdade é uma questão de precisão na representação: “as afirmações procuram descrever como são as coisas no mundo, cuja existência é independente da afirmação, e a afirmação será verdadeira ou falsa em função delas no mundo serem realmente como ela diz que são”(Searle, 1999, 10).

Deste conjunto de princípios, o referido autor retira uma conclusão, a nosso ver fundamental, para inferir o valor do conhecimento: “os padrões intelectuais (...) são critérios de excelência e realização intelectuais objectiva e inter-subjectivamente válidos” (Searle, 1999, 15). Não nos cumpre extrair, neste artigo, todas as consequências de tal conclusão. Basta-nos, por agora, afirmar que negar a verdade do valor intrínseco do conhecimento produz um conjunto de consequências educativas substanciais que não podemos deixar de apontar: a educação torna-se medíocre porque tudo vale e nada é verdade; o valor do conhecimento, em contexto pós-moderno, não se afere da verificabilidade (Nozick, 1981), suscitadora de argumentação e de provas, mas obedece a critérios de ordem emocional e não gnoseológica (Murcho, 2006); deixa de se considerar o valor intrínseco do conhecimento para sobrevalorizar o seu valor instrumental com todas as implicações ideológicas que daí advém; o conhecimento é desvalorizado em função do contexto sócio-cultural do sujeito, num círculo vicioso que empobrece o conhecimento e a educação; a complexidade torna-se o paradigma educativo fundamental, com a inerente opacidade de linguagem, de metas e finalidades (Dennett, 1997; Searle, 1999); a perda de relevância da busca da verdade racional conduz a educação à espontaneidade, supostamente criadora, não directiva, ao ritmo do bem-estar, à dispersão em detrimento da concentração, ao temporário em vez do voluntário, ao estético em vez do ético (Lipovetsky, 1988); a intencionalidade educativa desloca-se para a periferia da vocação escolar e sobretudo concebe-se como escrava e ao serviço da dinâmica sócio-cultural e económica; opera-se uma transferência do domínio das ideias e da razão (característica da modernidade) para o domínio das experiências e dos espaços comuns significativos, com um conseqüente discurso parcial e despretensioso e uma materialidade objectivada pelo ócio e cultura de matriz intimista e narcisista (Castillo, 1992); o saber deixa de ser um saber a longo prazo, para o futuro, mas é um saber imediato, para as questões e problemas do presente; o saber aparece fragmentado, desarticulado e pouco sistemático, porque não se centra na procura dos fundamentos mas na tecnologia e na *praxis* e ainda na mudança e na inovação e, como tal, é variado, multifocal e polissémico e organiza-se em função dos educandos, dos seus gostos e interesses, perdendo o seu carácter totalizante e inserindo-se na esfera do pessoal (McGavran, 1999); este saber pós-moderno não pre-

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

1.2. Valor da poesia: contributos da teoria estética e da literatura

Num ambiente epistemológico de tonalidades pós-modernas, caracterizador das sociedades actuais, e estando presente em todas as suas instâncias, ditando modos de pensar e de actuar, importa perguntar: Que valor tem a poesia e para que serve? Que realidade representa esta forma de texto? É-lhe atribuído valor intrínseco ou meramente instrumental? E, claro, qual o seu valor na e para a educação escolar?

Antes de mais, importa esclarecer e enfatizar, que aquilo que designamos de poesia não nasceu como prazer, mas como utensílio (Mounin, 1962) e como acção (Jean, 1995), o que pode, aliás, inferir-se da etimologia do verbo grego que originou a palavra: *poiein*, que significa fazer. Nasceu também como imitação, no sentido que lhe atribui Aristóteles, na sua Poética, isto é, como operação que consiste em (re)fazer com as palavras algo que se assemelhe o mais possível à realidade.

A poesia, e contrariamente ao que possa supor-se, situa-se no campo da razão prática e não é um mero exercício linguístico que nada comunica de substancial, como insinua Foucault (1966/2005, 346) ao perguntar: “Que é, pois, tal linguagem, que nada diz, jamais se cala e a que se chama literatura?”. Esta invectiva parece dar voz àquilo que, aos olhos dos pensadores contemporâneos, respeita ao texto literário, em geral, e à poesia, em particular, e que concebe esta última como algo difícil – ou impossível – de definir, situando-se no âmbito do controverso, do indizível (Alberti,

1991), sem utilidade evidente e incapaz de contribuir para a transformação social. Esta postura inscreve-se numa confluência de correntes de teor pós-moderno, que decretaram a morte do sujeito (Foucault, 1975), propuseram a análise do discurso (Pêcheux & Fuchs, 1975), conceberam a língua como sistema social (Saussure, 1915/1995) e sustentaram a desconstrução do texto (Derrida, 1972). Tais correntes concorreram para a abdicação da dimensão axiológica da poesia como texto literário, empurrando-a para a esfera axiológica do indivíduo, que passa a ser o único e exclusivo critério de valorização da poesia.

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

Tal depreciação do valor epistemológico da poesia obriga-nos a afirmar o valor relacional e dialógico que se lhe atribui e a perseguir, na senda de Aristóteles, o seu valor intrínseco, como meio, objecto e modo de imitação e representação da realidade ou, pelo menos, como representação do inefável que lhe é inerente, isto é, no sentido em que a poesia capta e descreve a verdade não capturável da realidade, sem se constituir como um mero discurso sobre ela, sugerindo-se, sim, como uma representação distinta dela.

A linguagem poética tem, em primeiro lugar, um valor relacional e dialógico, na medida em que “está sempre por reinventar e não existe, não vive, se não for acordada, reanimada pela imaginação do leitor e/ou do ouvinte” (Jean, 1995, 52), numa dinâmica de implicação simultânea entre o mundo real e os domínios do imaginário (Jean, 1987). Por outro lado, a densidade metafórica da poesia desencadeia uma leitura a dois (ou mais) níveis e velocidades, o que constitui uma poderosa provocação para a imaginação (Sallenave, 1997), estabelecendo-se uma correlação entre poesia e conhecimento (Young, 2001), entre poesia e compreensão e criatividade (Barret, 1972; Goodman, 1976/2006; Miall, 2003; Kintsch, 2002).

A poesia não é, por conseguinte e como insinuou Foucault (1994/1996), uma questão de linguagem sem carácter comunicativo e sem qualquer vinculação relevante

entre significado e objectos ou estados de coisas do mundo que existem independentemente da linguagem. O texto a que nos reportamos remete para um tipo de conhecimento que, situando-se para além da simples comunicação, mas sem a excluir (Sheiman, 1999), apela para o plano da memória (que sobrevive ao presente), das metáforas (que são uma forma especial de capturar a realidade) (Borges, 2002), do indizível (que é um registo diverso, mas legítimo da realidade).

Nesta linha de reflexão, a poesia é, no dizer de Jean (1995, 57 e 36), uma linguagem-sonho. Isto não significa que seja uma linguagem irreal, mas que é, antes, uma meta-linguagem no sentido de que “é muito mais do que a função poética da língua” e constitui-se como um “imperativo do essencial”.

A poesia tem, em segundo lugar, um valor intrínseco (Levinson, 2004), porquanto, em razão de um conjunto de características específicas, como a imitação (no sentido realístico-aristotélico), o ritmo, a memória, a rima e a métrica, as metáforas, a implicação do corpo e dos sentidos, o jogo e a emoção, a respiração e a sensualidade (Jean, 1995), lhe assiste um valor (em si) independentemente de quaisquer outras consequências e efeitos ou conexões. Isto significa que o texto poético, constituindo-se como uma unidade orgânica - entendida esta unidade como um conjunto articulado dos diversos aspectos que o configuram (Nozick, 1981; Pierce, 2003) -, encontra o seu fundamento axiológico na racionalidade própria da condição humana e situa-se para além da mera comunicação funcional, enxerta-se numa antropologia que possibilita ao Homem dizer-se inteiro e, enquanto tal, configura-se numa representação universal do mundo, determina-se por uma estética (Goodman, 1976/2006) de compromisso social e político (Davies, 1997) e recupera a temporalidade e o sentido da transmissão do próprio texto como testemunho humano fundamental.

Em sequência, impõe-se uma pergunta: Que significado e utilidade tem a poesia para o sujeito, considerado na sua individualidade e para a civilização?

Sallenave (1997), num ensaio de resposta a esta questão, ainda que referindo-se explicitamente à Literatura, onde a poesia se inscreve, defende a necessidade de a literatura (re)encontrar a sua função primordial, que é a de formar homens livres e cidadãos capazes de um juízo autónomo. Esta função não pode enquadrar-se, como quer a educação pós-moderna, numa mentalidade inspirada na etnia, nas etiquetas do grupo, nos regionalismos e multiculturalismos, mas na partilha de textos comuns a toda a humanidade e fazer ler obras de carácter universal e que dizem alguma coisa ao próprio homem, independentemente da sua nacionalidade, reli-

gião ou sexo. Diremos, com Savater (2005, 160) que “a nossa humanidade comum é necessária à definição do que há de verdadeiramente único e irrepetível na nossa condição, ao passo que a nossa diversidade cultural é da ordem do acidente”. Assim, e segundo este autor, o que chamamos civilização é o contágio de umas culturas pelas outras, devendo, por essa razão, assumir-se como tarefa educativa a transmissão da civilização e não simplesmente da cultura.

Para que esta transformação seja possível é necessário superar o que Popper (1999, 57) designa de mito do contexto e que concebe como “um conjunto de pressupostos básicos, ou princípios fundamentais – ou seja, uma textura intelectual”, com consequências filosóficas e educativas importantes e que se resumem na impossibilidade de uma discussão racional e produtiva se os participantes não partilharem ou não acordarem sobre o mesmo contexto de pressupostos básicos. Ora, os contextos distintos podem constituir-se como uma dificuldade, mas dificuldade susceptível de se superar. Este epistemólogo afirma explicitamente que a invenção poética, a par da racionalidade crítica, constitui uma componente fundamental da tarefa da razão humana de tornar o universo em que vivemos compreensível para nós (Popper, 1999). A poesia aparece aqui como uma estrutura de racionalidade própria e peculiar com validade axiológica para o entendimento do mundo por parte do sujeito como tal e por parte da humanidade.

Esta utilidade axiológica da poesia é também reiterada por Steiner que, na sua obra *Presenças Reais*, datada de 1989, embora confessando que não conhece nenhuma refutação lógica ou epistemológica adequada da semiótica desconstrucionista, afirma que o texto é sempre pré-dado e que a procura obsessiva do contexto em que o poema foi composto pode induzir-nos em erro. Para os desconstrucionistas não há diferença substancial entre o texto original e o comentário, entre o poema e a sua explicitação ou crítica, sendo todas estas enunciações partes de uma intertextualidade e equivalentes como *écriture* (Steiner, 1989/1993). Segundo esta perspectiva o poema é anónimo e a ideia de que conseguimos captar a intencionalidade de um autor e de que devíamos atender ao que ele nos quer dizer com o seu texto ou a compreensão do mesmo é absolutamente *naïf*. Mesmo reconhecendo o pragmatismo e a sedução do carácter lúdico da proposta desconstrucionista, Steiner sustenta ser necessária uma reacção que não seja pragmática, estatística ou profissional e que afirme que o poema surge antes do comentário, isto é, o texto primário é o primeiro e não apenas temporalmente, mas ontológica e intrinsecamente. “O poema é; o comentário significa. O significado é um atributo do ser” (Steiner, 2003, 45). Nesta perspectiva, o poema não é expressão individualista, quer do ponto de

vista de quem escreve, quer do ponto de vista de quem lê ou interpreta. “Quando lemos realmente, quando o que queremos conhecer é o significado, fazêmo-lo como se o texto (a peça de música, a obra de arte) *encarnasse* (a noção baseia-se no sacramental) *uma presença real de natureza significativa*” (Steiner, 2003, 47). Num ensaio breve de 1996, intitulado *A nossa pátria, o texto*, comentando um poema da autoria do russo Mandelstam, Steiner (1996/2003, 315) escreve: “(...) A força e a universalidade do apelo presente no poema são tais que devemos escutar tão bem quanto pudermos”.

A poesia, articulando de modo objectivo significado e significante, isto é, tendo um valor intrínseco e instrumental, constitui-se como uma convocação à compreensão, à imaginação e à criatividade, contribuindo assim para a humanização e para a contínua construção da civilização.

2. A poesia no âmbito da educação formal

A reflexão epistemológica efectuada sobre o valor do conhecimento, em geral, e sobre o valor do conhecimento estético e literário, em particular, solicita-nos agora que averiguemos, ainda que brevemente, qual o lugar efectivo e possível da poesia na escola e, concretamente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer ao nível da sua presença nos documentos curriculares, quer ao nível das práticas de ensino.

2.1. Lugar da poesia na escola

Ao referir-se o lugar da poesia na escola, a primeira e quase óbvia pergunta que se coloca é a seguinte: é possível ensinar poesia? (Cabral, 2002). Se procurarmos a resposta na palavra dos poetas, encontramos com frequência e insistência a afirmação de que a poesia não se ensina, não se pode definir ou que dela não se fala: o importante é deixar que ela fale por si e de si mesma. Como afirma o poeta António Ramos Rosa (2000, 15), “a poesia é o acto de respirar pela linguagem o que o homem não sabe ou não pode dizer (...)”, o desconhecido inerente à existência humana”; ou, como declara o poeta Jorge Luis Borges (2002, 24-25), só se pode responder ao que é poesia, parafraseando Santo Agostinho: “se me perguntarem, então não sei” e explica, não explicando, “conhecemo-la tão bem que não sabemos defini-la (...) assim como não sabemos definir o sabor do café, a cor vermelha ou amarela ou o significado da ira, do amor, ou do ódio, do nascer ou do pôr do sol (...). Estas são coisas tão fundas em nós que só podem exprimir-se mediante esses símbolos vulgares que partilhamos”.

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

Genericamente, os teóricos e os investigadores distanciam-se dos poetas por razões de vária índole: porque têm consciência do capital cultural que a poesia encerra e possibilita e porque lhe reconhecem valor pedagógico e educativo. Esta abordagem permite-nos dizer que a poesia pode e deve ser objecto de ensino e de aprendizagem e não apenas de aprendizagem, como defendem alguns autores (Branco, 2005; Carlos, 1999). Dito isto, importa fazer duas advertências: a primeira é que nada nem ninguém, no ensino e na aprendizagem da poesia, pode substituir-se ao próprio texto poético, como objecto estético; a segunda refere-se à irredutibilidade da poesia à pura “racionalidade discursiva com que a pedagogia, e mesmo a crítica, tentam frequentemente apoderar-se dela” (Cabral, 2002, 12).

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

Desta maneira, é convicção generalizada dos autores que se debruçam sobre este assunto, que o tratamento da poesia na escola deve ser iniciado desde cedo, ainda que apelando, obviamente, a procedimentos adaptados a cada nível etário. Cabral (2002, 13) refere, a este título, que a adesão à poesia nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico “tem muito a ver com a efectivação de toda uma pedagogia em que o texto poético seja objecto de um convívio, não esporádico, mas programado e esclarecido, muito anterior à aprendizagem da leitura”. A poesia, sendo neste período

trabalhada oralmente, funciona segundo Diogo (1994, 45) como uma propedêutica à poesia escrita, permitindo a “recuperação deste *continente poético esquecido*”.

A dicotomia entre o ensino e a aprendizagem da poesia aprofunda-se quando se questiona o *como* trabalhar este tipo de texto em contexto pedagógico. Sem pretensão de sermos exaustivos, apontamos resumidamente os principais reparos que podem ser feitos à sua didáctica no 1º Ciclo do Ensino Básico, na escola de hoje.

- Uma das críticas que, com frequência, se lhe dirige é a de que a poesia é tratada como mera actividade museológica (Diogo, 1994), isto é, como algo em desuso, uma forma de expressão culturalmente distante no tempo e dos contextos quotidianos, um tipo de comunicação não informativo, ao qual se recorre apenas em situações extraordinárias e que, em última instância, nos remete para um âmbito comunicativo pouco comum, que não é o dos alunos.
- Outra crítica é a de que a poesia apresentada na escola se situa no campo da trivialidade, isto é, do lúdico, da diversão e, portanto, como forma de “satisfação imediata e epidérmica da brincadeira”, em vez do “prazer retardado e profundo da fruição estética e da experimentação imaginativa” (Fonseca, 1994, 175). Considerem-se a este respeito, os manuais escolares, suporte essencial das práticas dos professores, onde os textos poéticos são, por norma, de reduzida dimensão e excessiva simplicidade estrutural e vocabular, o que acaba por “impedir o aluno de aceder a patamares qualitativamente mais elevados, que o farão ver o mundo com olhos mais ‘afinados’, capazes de explorar a complexidade, a estranheza que esse mundo comporta” (Sousa, 2005, 98).
- Outra crítica, ainda, tem a ver com a fragilidade ou inexistência de relações intertextuais, ou seja, a leitura da poesia é episódica porque se lê em separado um texto e depois outro e outro, sem que se estabeleça uma relação temática ou tipológica que os una, que lhe imprima sentido. Numa palavra, a poesia acaba por ser reduzida a uma lição de leitura (Diogo, 1994), com todas as questões correlativas que daí advém e que têm fundamentalmente a ver com a atitude passiva face ao texto e com a noção de que existe uma única forma interpretativa e que só uma resposta é a correcta.
- Uma última crítica tem a ver com o uso instrumental da poesia, estando esta ao serviço de efemérides e eventos esporádicos, sem que se definam objectivos pedagógicos com precisão, ou ao serviço de determinadas perspectivas ideológicas ou morais, ou ainda, como mero pretexto para aprender noções gramaticais ou outras. Esta postura utilitarista, não concebendo o contacto com a poesia

como uma inter-acção dinâmica entre o texto e o leitor (Iser, 1985), acaba por não despolotar o jogo da imaginação e privar da fruição estética. Além disso, a escolha e selecção dos textos poéticos por parte dos professores, secundada pelos manuais escolares, obedece, regra geral, a critérios de índole lexical e gramatical, depreciando as competências interpretativas e criativas, e mais ainda, as questões estético-fruitivas. Neste contexto, e em palavras simples, pode seguramente dizer-se que este tipo de texto, quando está na escola, apresenta-se mais como poesia para educar do que poesia que educa (Carter, 1998). Ao contrário, defendemos que, no que respeita à sua leitura e tratamento em contexto de sala de aula, é necessário que se oriente e esteja ao serviço do desenvolvimento do prazer estético “que é um prazer exigente, porque implica o domínio de saberes que permitem uma fruição sempre em constante processo de aprofundamento” (Cabral, 2002, 29).

Estas críticas ao modo como se apresenta e se trata a poesia na escola permitem-nos concluir que a sua importância educativa tem expressamente a ver com *o quê*, *o como* e *o para quê* na educação e na escola, devendo, desta maneira, o seu ensino ser assumido como uma responsabilidade na preservação e na construção da pessoa e como legado civilizacional. Talvez por essa razão, o ensino da Língua tem-se, em larga medida, apoiado em textos literários, nomeadamente, textos poéticos, porque estes, “entendendo-se como linguisticamente normativos, são também representativos de uma identidade cultural que se pretende apurar e aprofundar” (Reis, 1997, 37).

É significativo verificar que muitos dos acontecimentos, traços e características fundamentais da identidade nacional se encontram sob o registo da poesia épica, consubstanciando-se, assim, como um instrumento poético e educativo fundamental para a preservação e construção da identidade. Desta maneira, o contacto com a leitura, escrita e compreensão da poesia é “uma actividade decisiva na vida dos alunos, na medida em que (...) permite (...) um discernimento do mundo e um posicionamento perante a realidade” (Zilberman, 1987, 27), e que, como tal, constitui uma verdadeira e autêntica educação para a cidadania e para os valores e direitos humanos universais e fundamentais. Assim, se entendermos a poesia como uma vertente peculiar da literatura, podemos sustentar a importância do seu lugar na escola, nomeadamente no que se refere à aprendizagem da língua materna, “contribuindo para entender a língua em que se pensa e fala como jogo, espaço de exploração, de liberdade, lugar de fantasia e fruição” (Sousa, 2005, 89).

2.2. A poesia no 1.º ciclo do ensino básico: dos currícula às práticas de ensino

A pedagogia e a didáctica da poesia reivindicam uma articulação de saberes sociais, técnicos e históricos, exactamente porque, como atrás explicámos, e como nos adverte Jorge Luis Borges (2002), a poesia não é uma essência, mas uma construção, sujeita a circunstâncias de índole epocal, estilística e individual, que é preciso fazer chegar de modo adequado aos alunos. Isto implica, antes de mais, a necessidade de fazer ler textos diferenciados onde apareçam diversos saberes e pontos de vista.

Neste aspecto, como bem nota Cabral (2002), na prática escolar do Ensino Básico, deve ter-se em conta que o contexto, sendo necessário e útil, não explica o que só o texto pode dizer a cada leitor e que as informações contextuais nunca deverão ser demasiadas, mas apenas convocadas quando oportunas e porque esclarecedoras para aprofundar o significado do que se lê. Esta chamada de atenção é crucial porque procura um justo equilíbrio entre as tendências curriculares do presente e as do passado: se estas acentuavam os aspectos externos da poesia – por exemplo, identificação do tipo de poesia, rima, métrica, aspectos lexicais e gramaticais –, as actuais negligenciam estes aspectos, acentuando quase exclusivamente as questões do sentido social, ideológico e político, fazendo apelo ao contexto do texto, do autor e de outros aspectos internos (Balça, 2006; Carey, 1989; Tompkins, 2006). No nosso entender, tanto uma perspectiva como outra, consideradas em e por si mesmas, empobrecem o acesso à poesia como uma totalidade.

No *Curriculo Nacional do Ensino Básico*, datado de 2001, e relativamente ao 1º Ciclo, não consta qualquer referência explícita ao ensino e à aprendizagem da poesia, cabendo esta todavia dentro dos enunciados genéricos das competências transversais da Língua Portuguesa, como “descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da humanidade”; “assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar”; “expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa”; ou de competências específicas, acentuadamente pouco específicas, como “capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos” e “conhecimento de técnicas básicas de organização textual”; ou ainda de experiências de aprendizagem ou situações educativas, como “audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes”, “actividades de leitura silenciosa e em

voz alta de diferentes tipos de textos”, “actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos”, entre outras.

Uma análise do *Programa de Língua Portuguesa* do 1º Ciclo do Ensino Básico, datado de 1991, permite-nos afirmar que também este documento enferma da ausência de indicações substanciais respeitantes aos saberes literários. Apesar de nele constarem referências dispersas a tipos de texto poético, à sua distribuição pelos diversos anos de escolaridade e a estratégias para se abordarem, segundo Mendes (1992), a poesia não está explicitamente contemplada nem nos objectivos, nem nos conteúdos, nem nos modos de operacionalização, nem no cânone seleccionado, nem mesmo no perfil do professor que deve assumir o ensino.

O carácter vago destas orientações curriculares permite-nos afirmar que, no Ensino Básico, a abordagem da poesia fica ao critério de cada professor, podendo este dar-lhe, ou não, um lugar de destaque nas suas práticas educativas. A este propósito, a autora supra citada pergunta-se: “o professor não fica informado do que da disciplina da Poética o aluno terá que saber no final de cada nível ou ciclo, ou seja: da versificação, o que aprende o aluno? E dos géneros poéticos, quais deve ou é suposto ficar a saber no final do 3º ciclo?” (Mendes, 1992, 62).

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

Estas insuficiências respeitantes às indicações curriculares e programáticas, questionam o perfil e o papel dos professores, bem como as suas práticas de ensino, não se lhes podendo exigir que, por si, sem orientações precisas, proponham e trabalhem a poesia como uma mais valia para o desenvolvimento da compreensão, da criatividade e de outras competências fundamentais. Curiosamente, esta situação parece ser recorrente no nosso panorama educativo. Já o poeta e professor Sebastião da Gama, no seu *Diário* (1958/1993), resultante do seu estágio de Português na Escola Veiga Beirão, no ano lectivo de 1948-1949, se queixava da inexistência de orientações precisas sobre o ensino e a aprendizagem do texto poético. Aliás, este registo autobiográfico, bem como outros testemunhos práticos corroboram

a ideia de que a competência do professor é condição primordial e indispensável para a pedagogia da poesia. Trata-se de uma competência que passa, em primeiro lugar, por cultivar o gosto pela sua leitura, o que se traduz no convívio regular com os textos dos poetas e outros eventos de índole poética.

Com Reis (1992, 44), diremos que a didática da literatura e, por maioria da razão, a da poesia, “solicita ao professor uma atitude e uma vivência exemplares (...), uma intervenção fortemente pessoal, dando testemunho intenso de uma experiência que vale a pena viver e que é a experiência da Literatura; uma experiência feita de uma paixão que como tal há-de ser transmitida, mesmo pela via de um certo toque carismático que o professor deve saber cultivar”. A estas características, Mendes (1992, 68) acrescenta a de “leitor furioso e exímio”, que diz não ver nem sequer delineado no programa de 1991, “onde nunca se fala no gosto e capacidade científica do professor, na sua necessária influência na criação e transformação dos leitores”, professor de quem se espera apenas que seja “um gestor, um animador, um administrador das milhares de tarefas a organizar na sala de aula”, que apenas “ajuda, apoia, partilha, respeita, facilita”.

Em contraponto positivo com esta descrição e para uma pedagogia dos textos poéticos, Cabral (2002) apresenta um perfil de professor que inclui as seguintes características: 1) capacidade para falar com paixão nas aulas da poesia que lê e de sugerir leituras ajustadas e adequadas a cada aluno; 2) acompanhar o movimento e as novidades editoriais no que se refere à poesia; 3) escolher uma poesia para estudar em sala de aula, ampliar o seu conhecimento sobre o autor (a biografia e outras obras) e outros saberes em ordem a uma estratégia didática séria e profunda; 4) procurar e encontrar materiais motivadores de qualidade, sem os absolutizar, mas colocando-os ao serviço do próprio texto poético. Costa (1992) acrescenta, ainda, a capacidade de criar um “clima poético”, como modo de desenvolver uma pedagogia global da poesia.

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

Tendo como pano de fundo a informação apurada nos documentos curriculares acima enunciados, e considerando o diagnóstico dos problemas pedagógicos e didáticos que a revisão da literatura desvenda, pensamos ser legítimo esboçar um conjunto de estratégias susceptíveis de se implementarem, quer em contexto de formação de professores, quer em termos de sala de aula. São elas:

- A motivação para a leitura da poesia, “associando-a o mais possível a todo o tipo de aprendizagens e de textos” (Cabral, 2002, 60) e não a apresentando apenas como mais um conteúdo escolar ou académico;
- A leitura de textos poéticos de qualidade comprovada (Collom & Noethe, 2005), de vários tipos (Lukens, 2007), de crescente grau de dificuldade e beleza, de modo a constituir-se como um desafio a ir mais longe e mais fundo na compreensão (Magalhães, 2006) e na fruição estética;
- A aproximação do texto poético a outras linguagens artísticas de qualidade em ordem a superar o preconceito de que a poesia se inscreve exclusivamente no reino da formalidade e do tédio (Lansky, 1997);
- O contacto individual e visual (Jean, 1995) com o texto poético, para que se concretize uma apropriação simultaneamente pessoal e integral do texto como um todo, como uma unidade orgânica (Nozick, 1981; Pierce, 2003);
- A proposta e concretização de abordagens progressivamente complexas no sentido de desenvolver os níveis de compreensão (Barret, 1972; Miall, 2003; Kintsch, 2002) e de fruição estética (Souza, 2006);
- A oferta de ferramentas para a resolução dos problemas de compreensão do texto poético (Carter, 1998; Sharp, 2005) em ordem a desenvolver uma dinâmica de ensino-aprendizagem colaborativa entre professor e alunos e vice-versa e outros agentes educativos (Collom, J. & Noethe, S., 2005);
- O desenvolvimento da metacognição, desafiando cada um a tomar consciência e a inteirar-se dos processos pessoais de aprendizagem (Sheiman, 1999; Laubenthal, 2000);
- A associação do poema com os restantes domínios do ensino-aprendizagem da língua de modo a evidenciar o carácter simultaneamente transversal e universal do texto poético (Azevedo, 2002b; Johnson & Myklebust, 1967);
- A contemplação dos saberes e valores transversais que a poesia por inerência proporciona (Bloom, 1997; Galda & Liang, 2003);

- A procura da plenitude do acto educativo, através da poesia, que potencia o desenvolvimento de competências cognitivas, socio-afectivas e criativas, entre outras (Grimes, 2000).

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

3. 0 ensino e aprendizagem da poesia

Assumindo, como atrás o fizemos, que a poesia possui valor educativo e contribui para a aprendizagem, e em particular, para o desenvolvimento dos níveis de compreensão, obrigamo-nos a uma reflexão sobre os fundamentos psicopedagógicos desta afirmação, no sentido de perceber como é que esse valor é encarado e operacionalizado em diversos quadros teóricos.

3.1. Fundamentação psicopedagógica da aprendizagem da poesia

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

Sem nos emaranharmos em esclarecimentos demasiado extensos e complicados, em ordem a situarmos o ensino e a aprendizagem da poesia no contexto educativo actual, descrevamos, brevemente e apenas o essencial de cada um destes quadros teóricos.

No que respeita ao sócio-construtivismo devemos começar por notar que, sob esta designação, têm surgido inúmeras abordagens, com implicações e interpretações educativas diversas (Bidarra & Festas, 2005), ainda que todas elas sejam muito influenciadas por correntes epistemológicas de cariz pós-moderno. Desta maneira, apresentam como denominador comum a preocupação de compreender como se

estrutura subjectivamente a experiência de aprendizagem dos sujeitos individuais e de grupos específicos, aprendizagem essa sempre dependente dos contextos de que sujeitos individuais e os grupos específicos fazem parte e sempre em permanente diálogo com eles, no sentido de uma permanente adequação e resposta às solicitações dos mesmos.

Nesta lógica, a investigação empírica de matriz sócio-construtivista, muito influenciada pelas abordagens da sociologia, antropologia, etnografia e filosofia, centrou-se na descoberta da vida das escolas e nas salas de aula, “sobretudo daquelas que abrigavam os que, por serem provenientes dos níveis económicos e culturais desfavorecidos e pertencerem a minorias ráticas, étnicas ou linguísticas, pouca ou nenhuma voz tinham dentro da sociedade” (Damião, 2001, 19).

Tal conjectura e tal quadro de investigação, ao pretender captar o sentido das acções e especificidades dos sujeitos num determinado contexto interactivo, alteram as próprias noções de realidade e verdade - entendidas com objectivas e, logo, devem ser encaradas no singular -, nas quais a educação escolar tem assentado. Efectivamente, essas noções - que passam a considerar-se como subjectivas e, logo, devem ser encaradas no plural - estão sempre dependentes de quem as interpreta, o que remete para a ideia da construção - cultural e individual - subjacente a todo e qualquer objecto: cada grupo social cria, num determinado momento, as suas próprias interpretações, os seus próprios significados e cada pessoa que a ele pertence procede do mesmo modo. Ambos os tipos de interpretações, de significados - que podem aproximar-se ou distanciar-se -, uma vez edificados, funcionam como reais, ou seja, como atributos efectivos dos objectos que permitem discriminar o mundo e agir nele (Erickson, 1989; Watzlawick, 1991).

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

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

Algumas dessas consequências recaem sobre o desempenho docente, cuja eficácia não pode agora ser definida à priori, deixando de se lhe poder imputar um carácter universal, como as perspectivas behavioristas vivamente recomendavam. Acresce

dizer que deixa igualmente de se poder estabelecer uma relação de causalidade, mais ou menos directa, entre esse desempenho e a aprendizagem do(s) aluno(s) (Shulman, 1989). De facto, a perspectiva teórica a que nos referimos, remete, explícita ou implicitamente, os professores para segundo plano naquilo que se designa por relação pedagógica, uma vez que prioritariamente devem considerar-se as especificidades dos alunos e dos seus contextos e partir delas para organizar o ensino. Mais, em muitos discursos de teor sócio-construtivista, os professores são apresentados como insensíveis a essas mesmas especificidades, como incapazes de compreender as subtilezas dos discentes e, portanto, como potenciais inibidores do seu natural desenvolvimento e expressão. Interpreta-se esta suposta postura como decorrente de forças sociais poderosas que manipulam os professores e os tornam em instrumentos de opressão de minorias indefesas.

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

Outras consequências, ainda, referem-se aos princípios psicopedagógicos que devem nortear os processos educativos, e entre os quais se contam a fraca estruturação e organização do ensino, com negação de procedimentos como a análise de tarefas; a desvalorização da definição prévia de objectivos, a subvalorização de estratégias como a memorização, o treino e o exercício; a desvalorização da avaliação formal (Bidarra & Festas, 2005). Em contrapartida, valoriza-se o trabalho de grupo, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem situada no contexto dos alunos, a aprendizagem integrada, a resolução de problemas do quotidiano, ou seja, as aprendizagens que possam ter sentido para cada aluno ou grupo social.

No que respeita às perspectivas cognitivistas devemos igualmente assinalar que esta designação não constitui um corpo teórico-empírico único, abrigando também diversas abordagens. De qualquer maneira, o seu denominador comum reside na conjectura que o aluno apreende e organiza, através dos seus processos intelectuais, a informação que lhe chega. A tónica é posta, não na produção de respostas, como defendiam as perspectivas behavioristas, ou na atribuição de significado

social, como defendem as perspectivas sócio-construtivistas, mas sim nas condições da situação-problema que se apresentam a quem aprende e nos meios de as solucionar. Neste quadro, o que é posto em evidência são as estruturas internas de compreensão, sublinhando-se, por conseguinte, a este nível, o papel activo do aluno na estruturação do conhecimento.

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

3.2. Organização do ensino da poesia

O *Programa de Língua Portuguesa* para o Ensino Básico, no que apenas diz respeito à poesia, oferece alguns princípios orientadores: “Reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar”.

Diz-se que se optou “por um conjunto de directrizes pedagógicas e por uma estrutura de programas que visam a coerência do ensino, ao longo da escolaridade básica” e que se pretendeu, deste modo, “constituir referenciais organizados e permanentes para alunos e professores”.

Os domínios referidos são a comunicação oral, a comunicação escrita, o funcionamento da língua com a consequente análise e reflexão, “em três blocos distintos, mas pressupondo uma prática integrada”.

Dos conteúdos diz-se que “actualizam os diferentes domínios, operacionalizando-se num processo pedagógico centrado nos alunos que, em interacção na turma, com o professor, constroem a sua aprendizagem”.

Acerca das estratégias educativas refere-se que é “pelo uso da Língua, pela valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão opor-

tuna e integrada sobre o funcionamento da Língua” que “o aluno evolui para práticas mais normalizadas da comunicação oral e escrita”.

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

Os indicadores e os reguladores do processo de aprendizagem apontados são o ritmo de aprendizagem dos alunos e a avaliação contínua dos níveis de progressão. “O recurso a estratégias diversificadas deve permitir o atendimento de necessidades individuais. As actividades de avaliação devem ser sempre desenvolvidas num sentido construtivo e encorajador”.

A adopção desta perspectiva pedagógica, segundo o *Programa de Língua Portuguesa*, contribuirá para que o aluno, ao longo do Ensino Básico, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário, na Língua em que pensa, fala, lê e escreve.

Estas Orientações Curriculares, no que à poesia dizem respeito, são, como já mostrámos, insuficientes quanto aos objectivos, aos conteúdos, aos modos de operacionalização, ao cânone, que nem sequer aparece referido, ao perfil do professor que deve assumir o ensino da poesia. Assim, a partir do trabalho de alguns autores nacionais e estrangeiros que têm desenvolvido meritório trabalho de campo (v.g. Cabral, 2002; Franco, 1999; Grimes, 2000; Jean, 1995), ousamos esboçar aqui um conjunto de critérios orientadores e estruturantes do processo de ensino-aprendizagem da poesia.

Antes de mais, afirma a generalidade desses autores (v.g. Laubenthal, 2000; Mendes, 1992; Searson, 1999; Sharp, 2005; Sloanm, 1991, entre outros), o tratamento da poesia na escola tem de ser um longo processo iniciado em idades prematuras, com etapas diferenciadas em conformidade com as fases do desenvolvimento e com procedimentos adaptados a essas fases.

Outro aspecto frequentemente referido é o de que o contacto com a poesia deve ser regular e continuado. A este propósito, Franco (1999, 84) refere mesmo que cada professor deve ter “sempre de reserva um poema ou uma pequena citação”, que conecte com os diversos temas que surjam em contexto de sala de aula e ajudem a consubstanciar uma intimidade profunda com a poesia; deve ser um contacto provocado, porque, como refere Jean (19995, 156), “há que admitir que as

crianças raras vezes irão procurar espontaneamente livros de poesia, se alguém - pais, professor, colega - não as incitar"; deve ser abundante, no sentido de que deve ser uma presença com a qual os alunos se familiarizem e não redutível ao que consta no manual; deve ser variada e não se deixar intimidar com as supostas questões de dificuldade, porque, como refere a poetiza Sophia de Mello Breyner Andresen (1993, 185), "a cultura é feita de exigência" e "uma criança é criança mas não é um pateta".

A poesia, ao ser proposta aos alunos, deve ter em conta que o contacto primeiro tem a ver mais com aspectos rítmicos e vocais do que com estruturas sintáticas ou com os planos formal e semântico. A oferta e trabalho com o texto poético tem de desenvolver uma dinâmica de audição e leitura, primeiramente individual, interiorizada e silenciosa e só depois comunitária ou social. Trata-se de ouvir/ler um poema para si e para os outros, de modo a captar e transmitir as questões rítmicas e da musicalidade, num exercício que Jean (1995) designa como sendo de respirar o sentido e de captação do texto, não apenas na sua globalidade, mas também na sua especificidade e dificuldade.

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

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

Todas estas dimensões, se articuladas e coerentemente propostas e desenvolvidas, conduzem a um processo e itinerário pedagógico que possibilita a passagem gradual do jogo à reflexão, da fruição da leitura elementar à análise e crítica refletida, do carácter limitado da linguagem a um progressivo e desenvolvido domínio da língua e da sua estrutura (Cabral, 2002).

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

Conclusão

Ao longo deste artigo emergiram diversas ideias, que são, afinal, conjecturas com interesse heurístico. Entre elas, e a título conclusivo, destacamos as que se seguem:

Os documentos curriculares de que os professores do primeiro ciclo do Ensino Básico dispõem (*Programa de Língua Portuguesa*, 1991; *Currículo Nacional do Ensino Básico*, 2001) são pouco precisos quanto ao lugar que a poesia deve ocupar nas actividades de sala de aula. São também de difícil operacionalização, no sentido em que não especificam clara e precisamente os recursos poéticos que os professores devem trabalhar, nem os objectivos concretos que devem perseguir (Costa, 1992; Torrado, 1988);

Nesses documentos curriculares constata-se que a poesia é preterida a favor de textos avulsos, partindo do pressuposto que estes, pela simplicidade linguística e clareza de significado ou, ainda, pelo ritmo e musicalidade lúdica, captam e prendem o interesse das crianças. Por outro lado, esses documentos denotam a tendência para imporem o critério de utilidade na escolha da poesia, parecendo que os textos são postos ao serviço da aquisição de competências com sentido no e para o quotidiano imediato dos alunos (Azevedo, 2002a; Ceia, 1999; Dionísio, 2000; Sloan, 1991).

Este lugar de menoridade e subserviência que a poesia ocupa no currículo dos primeiros anos de escolaridade contrasta com a importância que vários teóricos e práticos lhe imputam no desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos. De facto, muitos autores referem que a poesia é uma poderosa forma de comunicação (v.g.

Jean, 1985; Searson, 1999; Sheiman, 1999) com potencialidades educativas em termos cognitivos, como a escrita, a leitura e a compreensão (v.g. Durham, 2000; Sim-sim & Santos, 2006), afectivo, como a emoção e a fruição estética (v.g. Grimes, 2000; Jean, 1977; Perfect, 1999; Strickland & Strickland, 1997) e criativos (v.g. Azevedo, 2002; Carter, 2001; Pennac, 1997; Sousa, 1998).

A formação inicial e contínua de professores, sendo incipiente no que respeita, nomeadamente, ao desenvolvimento de competências de compreensão de textos com carácter literário (Vaz, 1998), e sem um “rigoroso e sólido suporte científico em estudos literários e em estudos linguísticos” (Azevedo, 2002a), não constitui garantia de que todos os docentes tenham adquirido os saberes, as atitudes e as técnicas necessárias à correcta introdução da poesia nas suas práticas (Canvat, 1999; Fonseca, 1994).

E, por fim, a investigação empírica sobre as práticas de ensino e os processos de aprendizagem da poesia, apesar de começar a receber atenção por parte dos investigadores, ainda ocupa um lugar diminuto no quadro científico internacional (McCutchen *et al.*, 2002; Sharp, 2005), sendo residual no nosso país. Assim, encontra-se praticamente desconhecido o trabalho que os professores desenvolvem em torno deste tipo de texto, bem como os seus efeitos na aprendizagem (Sousa, 1998; Veloso, 2001).

Bibliografia

- Alberti, V. (1991). Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. *Estudos Históricos*, 4 (7) 66-81.
- Alexandre, A. F. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago - Revista de poesia*, 6, 13-14.
- Andrade, E. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago - Revista de poesia*, 6, 27-28.
- Andresen, S. M. B. (1993). *Primeiro Livro de Poesia - Posfácio*. Lisboa: Caminho.
- Aristóteles (2003). *Poética. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa*. (7ª Ed.). Lisboa: INCM.
- Azevedo, F. (2002a). O texto literário para a infância em manuais escolares do 1º ciclo. Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico. In: *Congresso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica. Santiago de Compostela*. 27-29 de Novembro de 2002.
- Azevedo, F. (2002b). *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos - Universidade do Minho.
- Balça, A. (2006). A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. In F. Azevedo (Coord.), *Língua maternal e literatura infantil - Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp.231-244). Lisboa: Edições Lidel.

- Barret, T. (1972). *A Taxonomy of reading comprehension*. Lexington:GinnMa.
- Benavente, A; Rosa, A. ; Costa, A. F. & Ávila, P., (1996). *A literacia em Portugal - Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Bidarra, M. G. & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2) 175-195.
- Bloom, H. (1997). *The anxiety of influence: a theory of poetry*. Oxford: University Press.
- Borges, J. L. (2002). *Este ofício de poeta*. Lisboa: Teorema
- Borges, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Branco, A. (2005). A poesia na aula de português (2º e 3º ciclos do Ensino Básico): Interrogações. In: *No branco do sul: as cores dos livros. Encontros sobre literatura para crianças e jovens*. Actas (pp.57-69). Lisboa: Editorial Caminho.
- Cabral, M. M. (2002). *Como abordar...o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- Canvat, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux*, 46, 93-111.
- Carey, M. A. (1989). *Poetry. Starting from scratch. How to teach and write poetry*. Nebraska: Foundation Books.
- Carlos, L. A. (1999). A Poesia Portuguesa do Século XX e o problema do seu ensino. *Incidências*, 1, 51-57.
- Carter, D. (1998). *Teaching Poetry in the primary school - Perspectives for a new generation*. London: David Fulton Publishers.
- Carter, J. (2001). *Creating writers*. London: Routledge.
- Carvalho, A. S. (2000). Algumas propostas para não falar de poesia? *Relâmpago - Revista de poesia*, 6, 17-18.
- Castillo, E. G. (1992). Postmodernidad: valores y educación. In *Filosofía de la educación hoy - axilología y educación*, 1. Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (pp. 349-371). Madrid: UNED.
- Ceia, C. (1999). *A Literatura ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Colibri.
- Collom, J. & Noethe, S. (2005). *Poetry everywhere. Teaching poetry writing in school and in community*. New York, T&WBooks.
- Costa, M. J. (1992). *Um Continente Poético Esquecido, as Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora.
- Damião, H. (2001). *O erro no ensino*. [Dissertação de doutoramento]. Coimbra: FPCEUC.
- Davies, S. (ed.) (1997). *Art and its Messages: Meaning, Morality and Society*, University Park, PA: Penn State University Press.
- Dennett, D. C. (1997). Fé na Verdade. *Disputatio*, 3, 1-19.
- Derrida, J. (1972). La pharmacie de Platon. In *Platon - Phèdre* (pp. 255-388). Paris: Flammarion.
- Diogo, A. A. L. (1994). *Literatura Infantil, História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Durham, J. (2000) On time and poetry. In T. V. Rasinski et al. *Developing reading-writing connection. Strategies from The Reading Teacher* (pp.11-17). Newark: International Reading Association.

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In Merlin Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*, I (pp. 239-240). Barcelona, Paidós.
- Fonseca, F. I. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. In: *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português* (pp.147-176). Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (1966/2005). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Portugalia.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison*. Paris, Gallimard.
- Foucault, M. (1994 /1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras.
- Fronzizi, R. (1977). *Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Galda, L. & Liang, L. A. (2003). Literature as experience or looking for facts: Stance in the classroom. *Reading Research Quarterly*, 38 (2), 268-275.
- Gama, S. (1958/1993). *Diário de Sebastião da Gama*. (9ª edição). Lisboa: Edições Ática.
- Goodman, N. (1976/2006). *Linguagens da arte. Uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva.
- Grimes, N. (2000). The power of poetry. *Book Links*, 9 (4) 32-36.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeurs.
- Jean, G. (1987). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris : Casterman.
- Jean, G. (1995). *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Johnson, D. & Myklebust, H. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practice*. New York: Grune & Stratton.
- Kintsch, W. (2002). On the notions of theme and topic in psychological process models of text comprehension. In M. Louwerse & van Peer (Eds.), *Thematics: Interdisciplinary Studies* (pp. 157-170). Amsterdam: Benjamins.
- Lansky, B. (1997). How to get kids excited about reading poetry. *Florida media quarterly*, 23 (1) 16-17.
- Laubenthal, G. (2000). Reflections on reading and writing poetry with children. *Texas Child Care*, 23 (4) 10-15.
- Levinson, J. (2004). Intrinsic Value and the Notion of a Life. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62 (4) 319-329.
- Lipovetsky, G. (1988). *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Lukens, R. J. (2007). *A critical handbook of children's literature*. Ohio: Pearson Education.
- Magalhães, M. L. (2006). A aprendizagem da leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 73-92). Lisboa: edições Lidel.
- Martinho, F. J. B. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, 37.
- McCutchen, D. et al. (2002). Beginning literacy: links among teacher knowledge, teacher practice and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35 (1), 69-86.
- McGavran, J. H. (Ed.) (1999). *Literature and the child. Romantic continuations, postmodern contestations*. Iowa: University Press.
- Mendes, M. V. (1992). A educação literária no ensino básico. *O Professor*, 26 (3ª série), 62-68.

- Miall, D. (2003). Literary discourse. In A. Graesser, M. Gernsbacher, & S. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp.321-355). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. [<http://www.gove.pt>]
- Ministério da Educação (2001). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1º Ciclo*. Mem Martins: Departamento de educação Básica do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do Estudo internacional Pisa 2000*. [<http://www.gove.pt>]
- Mounin, G. (1962). *Poésie et société*. Paris : PUF.
- Murcho, D. (2006). Para que serve o ensino? *Crítica* (2 de Fevereiro de 2007), URL = <http://criticanarede.com/html/ens_valor.html>.
- Nagel, T. (1999). *A última palavra*. Lisboa: Gradiva.
- Nozick, R. (1981) *Philosophical Explanations*. London: Clarendon Press.
- Pêcheux, M. & Fuchs, C. (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso: actualização e perspectivas. In F. Gadet & T. Hak (Cord.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (3ª Ed.), (pp. 33-72) Campinas: Editora da Unicamp.
- Pennac, D. (1997). *Como um romance*. Porto: Asa.
- Perfect, K. A. (1999). Rhyme and Reason: Poetry for the heart and head. *Journal of Children's Literature*, 52 (7) 728-737.
- Pierce, R. B. (2003). Defining "Poetry". *Philosophy and Literature*, 27 (1) 151-163.
- Popper, K. P. (1999). *O mito do contexto. Em defesa da ciência e da racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, C. (1992). Reflexões genéricas sobre o estatuto da didáctica da literatura. *O Professor*, 26 (3ª série), 40-44.
- Ribeiro, C. (1997). Contributo da perspectiva cognitivista para o esclarecimento de processos intervenientes na aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31 (1, 2 e 3), 223-237.
- Rosa, A. R. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago - Revista de poesia*, 6, 15-16.
- Sallenave, D. (1997). *À quoi sert la littérature ? Entretien avec Philippe Petit*. Paris : Les Éditions Textuel.
- Saussure, F. (1915/1995). *Curso de Linguística Geral* (7ª Ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote. (Obra original de 1915).
- Savater, F. (2005). Identidade e cidadania. *Iberografias. Revista de Estudos Ibéricos*, 1, 27-31.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Searle, J. R. (1999). Racionalidade e realismo. *Disputatio*, 7, 3-25.
- Searson, M. (1999). Children's Literature for the Primary Grade Years. In Hannah Nuba, Deborah Lovitky Sheiman & Michael Searson (Eds), *Children's literature. Developing good readers* (pp. 69-78). New York & London: Garland Publishing.
- Sharp, E. (2005). *Learning through talk in the early years: practical activities for the classroom*. New York: Paul Chapman Publishing.
- Sheiman, D. L. (1999). What makes good children's literature. In Hannah Nuba, Deborah

- Lovitky Sheiman & Michael Searson (Eds), *Children's literature. Developing good readers* (pp. 3-12). New York & London: Garland Publishing.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas e programas de investigação en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I* (pp. 9-91). Barcelona, Paidós.
- Sim-Sim, I, & Santos, M. M. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In Inês Sim-Sim (Coord.). *Ler e ensinar a ler* (pp. 63-78). Porto: Edições Asa.
- Sloanm G. D. (1991). *The child as critic: teaching literature in elementary and middle schools*. New York: Teachers College Press.
- Sousa, M. E. (2005). A literatura para a infância nos manuais escolares do Ensino Básico: apontamentos de um estudo. In *No branco do sul: as cores dos livros. Encontros sobre literatura para crianças e jovens*. Actas (pp.87-103). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sousa, M. L. D. (1998). Agora não posso. Estou a ler. In R. V. Castro & M. L. D. Sousa, *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp.13-27). Braga: Angelus Novus.
- Souza, R. J. (2006). A poesia no contexto escolar: sons e rimas formando leitores. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp.47-56). Lisboa: edições Lidel.
- Steiner, G. (1989/1993). *Presenças reais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Steiner, G. (1996/2003). *Paixão intacta. Ensaios 1978-1995*. Lisboa: Gradiva.
- Steiner, G. (2003/2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Strickland, D. & Strickland, M. R. (1997). Language and literacy: the poetry connection. *Language arts*, 74 (3) 201-205.
- The National Commission on Excellence in Education (1984). *A Nation at Risk*. Usa: Cambridge.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century: A balanced approach* (Fourth Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Torrado, A. (1988). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para activação de competências*. [Dissertação de Doutoramento]. Coimbra: FPCEUC.
- Veloso, R. (2001). Literatura infantil e práticas pedagógicas. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a infância e juventude*, 6, 22-24.
- Watzlawick, P. (1991). *A realidade é real?* Lisboa: Relógio D'Água.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Young, J. (2001). *Art and Knowledge*. London & New York: Routledge.
- Zilberman, R. (1987). *A literatura infantil na Escola*. (7ª edição). S. Paulo: Global Editora.

Résumé

Cet article se déroule au tour de trois axes de réflexion: le premier point, se situe au niveau de l'épistémologie, où se croisent, souvent sans frontières bien délimitées, des courants de pensées moderne et post-moderne, là se discutent le sens ou les différents sens que le savoir, et surtout le savoir artistique et littéraire, a dans la contemporanéité, en vue de (re) penser la valeur relationnelle de la poésie ; le deuxième point, cherche à offrir des éclaircissements sur la place que la poésie a occupé, dans l'éducation scolaire et l'importance que ce genre de texte a dans l'enseignement primaire, ayant comme support d'analyse les programmes actuellement enseignés dans notre pays, ainsi que les observations faites sur ceux-ci, cherchant à identifier les pratiques pédagogiques utilisées dans l'enseignement de la poésie, décrites dans la littérature; le troisième point présente la fondation psychopédagogie de l'apprentissage de la poésie, en explorant surtout les perspectives à caractère socioconstructiviste et constructiviste, quant aux présupposés, support empirique et implications dans l'organisation de l'enseignement, en général, et de la poésie, en particulier, en essayant aussi, de systématiser les pratiques de l'enseignement de la poésie, considérées les plus intéressantes, en vue d'établir un ensemble de données pédagogiques pour la pratique des enseignants.

Abstract

This article is developed about three axis of reflection: on the first one, and on the field of epistemology, where they cross, very often without sketched borders, ways of thinking of modern and post modern opinions, we discuss the meaning or meanings that the knowledge, and in other words the artistic and literary knowledge, has in the present days, looking for the relational meaning of the poetry; in the second topic, we want to clarify the place that the poetry has in the school education and the value that this kind of text has at primary school, having as support the programs used in our country, and the opinions about these programs in literature; in the third topic, we show the psycho pedagogic foundation of learning poetry exploring the perspectives of socio-constructivist and constructivist meaning, according to the foundations, empirical support and implications for the organisation of teaching in general and of poetry in particular, trying to put in system the best ways of teaching poetry.