



**Universidade de
Aveiro
2018**

Departamento de Educação e
Psicologia

**TÂNIA FILIPA
PINTO DOS
SANTOS FREITAS**

**A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM A POESIA:
ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DO 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**



**TÂNIA FILIPA
PINTO DOS
SANTOS FREITAS**

**A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM A POESIA:
ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DO 2.º CEB**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos dois homens da minha vida: o meu marido e o meu pai, eternos impulsionadores das minhas aventuras.

o júri

Presidente

**Prof.^a Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga
Fernandes Tomaz**
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Filipa Almeida da Silva
Professora de Quadro de Zona Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Agrupamento de
Escolas do Alto Lumiar

Prof.^a Doutora Maria Luísa Álvares Pereira
Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Luísa, por me ter dado a oportunidade de aprender tanto e porque, mesmo cansada, nunca se cansou.

À direção da escola do 2.º CEB que me abriu as portas, permitindo que este trabalho fosse possível.

Ao meu marido, porque acreditou (mesmo antes de mim), porque insistiu até ouvir um “sim” e pelo amor incondicional que demonstra todos os dias.

Aos meus pais, por todas as oportunidades que me proporcionaram e porque nunca deixaram de respeitar e de apoiar todas as minhas decisões.

Aos meus sogros e à avó Celeste, por todo o apoio e pelos jantares de quarta-feira.

Ao Vítor e à Carla, por todo o carinho, por estarem sempre prontos e por serem os melhores amigos do mundo.

Às minhas colegas de curso, por me terem recebido e integrado tão bem e pela extrema confiança que depositaram em mim, desde a primeira hora.

Por fim, mas não menos importante, a Deus, porque é sempre o primeiro a acreditar em mim e porque “mesmo quando caminho, mesmo quando descanso, segue(s) atento cada passo que eu der”.

palavras-chave

Texto literário; leitura literária; poesia; criatividade; formação de leitores.

Resumo

Este estudo tem como cerne o ensino e a aprendizagem da poesia, sendo o seu principal objetivo perceber a relação que os alunos têm com esse texto literário e a forma como as suas experiências escolares contribuem para o desenvolvimento dessa afinidade.

O trabalho apresenta um enquadramento teórico organizado em duas partes: a primeira relacionada com a aprendizagem da escrita criativa em que se abordam conceitos como a criatividade e os contributos para o desenvolvimento do indivíduo; a segunda está relacionada com o ensino e a aprendizagem da poesia e com o seu contributo para a formação de leitores.

Quanto ao estudo empírico, decorreu numa escola do 2.º CEB do Distrito de Aveiro, através da realização de um inquérito por questionário aos alunos, de modo a obter-se informação sobre três dimensões recursivas a relação dos alunos com a poesia; o seu conhecimento sobre poesia e a relação entre a poesia e a escola. Para completar ideias emergentes, recorreu-se à técnica de *focus group*, com o intuito de compreender e reforçar algumas conclusões que surgiram do questionário.

Em termos de análise de dados, verificou-se alguma dificuldade de posicionamento dos alunos relativamente à sua relação com a poesia, bem como alguma falta de conhecimentos no que respeita a poemas e a autores, pelo que se considera que as atividades escolares experienciadas foram pouco significativas.

Keywords

Literary text; literary reading; poetry; creativity; training of readers.

Abstract

This study has its major focus on poetry teaching and learning. Therefore, this work is a way to better understanding the affinity that students have with poetry and how school experiences do influence the development of this relationship.

We divided the theoretical work into two parts: the first one was about learning of creative writing in which were addressed concepts such as creativity and its contributions to the development of the individual; the second one is related to the teaching and learning of poetry and its contribution as a way to create readers.

By asking to students, from 5th and 6th grade, to answer a questionnaire, three different but related types of data were obtained: students' relationship with poetry; students' knowledge of poetry; the relationship between poetry and school. To better realize, we used the technique of *focus group*, in order to understand and reinforce some conclusions that emerged from the questionnaire.

There is some difficulty towards students regarding their relationship with poetry, as well as some lack of knowledge regarding poems and its authors. It is assumed that school activities seem to be insignificant and do not meet students' expectations and likes.

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE TABELAS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
1. O LUGAR DA POESIA NO <i>PROGRAMA E NAS METAS CURRICULARES</i> .	5
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
2.1. APRENDER A ESCRITA DE FORMA CRIATIVA.....	11
2.2. A POESIA E AS SUAS POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE LEITORES.....	16
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS	23
3.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	25
3.2. <i>FOCUS GROUP</i>	27
3.3. OS INSTRUMENTOS CONSTRUÍDOS.....	28
3.3.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	28
3.3.2. <i>FOCUS GROUP</i>	31
4. A APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	33
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	33
4.2. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	34
4.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	35
4.3.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	35
4.3.2. RELAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM A POESIA.....	35
4.3.3. CONHECIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE POESIA.....	46
4.3.4. RELAÇÃO ENTRE A POESIA E A ESCOLA.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
BIBLIOGRAFIA ATIVA.....	61
BIBLIOGRAFIA PASSIVA	67
APÊNDICES.....	69

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentagem de alunos por género e ano de escolaridade	33
Gráfico 2 - Resposta à questão 1 do questionário	36
Gráfico 3 - Resposta à questão 1 do questionário (5.º ano)	37
Gráfico 4 - Resposta à questão 1 do questionário (6.º ano)	38
Gráfico 5 - Resposta à questão 4 do questionário	42
Gráfico 6 - Situações em que os alunos afirmam ler poesia fora da escola	43
Gráfico 7 - Respostas à questão 10 do questionário	43
Gráfico 8 - Situações em que os alunos afirmam ter declamado um poema	44
Gráfico 9 - Resposta à questão 11 do questionário	45
Gráfico 10 - Situações em que os alunos afirmam ter declamado um poema	45
Gráfico 11 - Resposta à questão 7 do questionário	49
Gráfico 12 - Resposta à questão 8 (5.º ano)	50
Gráfico 13 - Resposta à questão 8 (6.º ano)	50
Gráfico 14 - Justificações da opção escolhida na questão 8	51
Gráfico 15 - Resposta à questão 6 do questionário	53
Gráfico 16 - Resposta à questão 9 do questionário	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Requisitos para se ser criativo (retirado de Moraes, 2011: 4)	13
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Conteúdos e Metas Curriculares (poesia - 5.º ano).....	7
Tabela 2 - Conteúdos e Metas Curriculares (poesia - 6.º ano).....	8
Tabela 3 - Classificação das técnicas e instrumentos de recolha de dados (Coutinho et al., 2009: 373)	24
Tabela 4 - Tipos de inquéritos de acordo com os critérios do grau de diretividade das perguntas e da interação entre o investigador e a população inquirida (Carmo & Ferreira, 1998: 140)	25
Tabela 5 - Dados dos alunos inquiridos	33
Tabela 6 - Grau de concordância dos alunos com as afirmações.....	39
Tabela 7 - Poetas que os alunos conhecem.....	48

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e tem como tema principal o ensino e a aprendizagem da poesia.

Tratando-se de um mestrado que confere habilitação profissional para a docência, é justificável que a temática se entrecruze com a profissão de professor do 1.º e do 2.º CEB. Aliando este facto a uma curiosidade de saber por que é que a poesia é a “filha renegada” do Português, desenvolvi a presente investigação que tem como objetivo principal compreender a relação¹ que as crianças estabelecem com a poesia, de que forma as experiências escolares vivenciadas a influenciam e qual a relação entre a poesia e a escola.

Para além do que referi anteriormente, a motivação para a realização do presente estudo prende-se com razões de ordem pessoal, uma vez que sinto que as minhas experiências com a poesia foram pouco significativas. Aliás, uma das razões apontadas por Bastos (1999, p. 157) para a desvalorização da poesia por parte da escola é o facto de que “(...) um grande número dos que hoje são professores muito raramente foram despertados para a poesia. E é um facto indiscutível que dificilmente se ama o que se desconhece e que para transmitir uma emoção é preciso senti-la”. Paralelamente, as minhas motivações prendem-se, também, com razões de ordem profissional, pois, tendo conhecimento das potencialidades da poesia, nomeadamente nas aulas de Didática do Português, e, conseqüentemente, das vantagens do seu ensino, parece-me fundamental tentar perceber de que forma posso proporcionar aos meus alunos experiências que lhes permitam desenvolver uma relação positiva com esse texto literário.

¹ Importa referir que, ao longo deste trabalho, utilizo a palavra “relação” no seu conceito mais simples e habitual, ou seja, a palavra é utilizada aqui como a ligação dos alunos à poesia e aos sentimentos que aquela lhes provoca.

Importa referir, ainda, que este trabalho surge no seguimento de outro sobre poesia realizado em 2008, por um grupo de estagiárias da Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro. Nesse estudo, entre diversas atividades, os alunos da escola foram convidados a preencher um inquérito sobre a sua relação com a poesia. A partir desse trabalho realizado em 2008, construí um inquérito e testei-o num grupo de alunos do 5.º e do 6.º anos, reformulando-o, posteriormente, tendo em conta as sugestões apresentadas por esse grupo-teste.

Tendo em conta o que foi referido até agora, coloquei as seguintes questões que guiaram este estudo:

- qual é a relação de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (doravante, 2.º CEB) com a poesia?

- quais as experiências que lhes são proporcionadas em contexto escolar e extraescolar?

- de que modo as experiências escolares são suscetíveis de influenciar essa relação?

Tendo em conta as questões referidas, optei por realizar um inquérito por questionário a todos os alunos do 2.º CEB de uma escola do distrito de Aveiro, ao qual responderam 207 alunos de 11 turmas do 2.º CEB (5 turmas do 5.º ano e 6 turmas do 6.º ano). Este inquérito, que será devidamente explicado no capítulo da Metodologia, foi construído com o intuito de perceber de que forma os alunos se relacionam com a poesia e de que forma as atividades e as experiências a que são sujeitos, dentro e fora da escola, influenciam essa relação.

Assim, a presente dissertação inicia-se com um Enquadramento Teórico sobre o ensino e a aprendizagem da poesia, apresentando-se as suas potencialidades didáticas e os seus benefícios para o desenvolvimento dos alunos. Posteriormente, no capítulo da Metodologia, elencam-se e justificam-se as opções metodológicas e os instrumentos construídos para a recolha dos

dados. O terceiro capítulo é relativo à apresentação e à reflexão crítica dos dados recolhidos.

Tratando-se de uma investigação no âmbito de um Mestrado da área do ensino, apresentam-se, no capítulo das conclusões, algumas sugestões de atividades passíveis de realizar em sala de aula, no sentido de contribuir para explorar com mais qualidade a poesia.

1. O LUGAR DA POESIA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Tratando-se de uma investigação na área do ensino, parece-me fundamental proceder, antes de mais, ao enquadramento do trabalho no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), bem como no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) para a disciplina do Português do 2.º CEB.

Conforme aludi, a investigação desenvolveu-se em turmas de 5.º e de 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB. Sendo este um trabalho acerca da poesia, esta análise foca-se, antes de mais, no lugar que lhe é atribuído no documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, isto é, procura desvelar o modo como o ensino da poesia está contemplado nesse documento orientador das práticas dos professores.

Numa análise mais superficial, é possível perceber, desde logo, que, para o 2.º CEB, os conteúdos encontram-se integrados em quatro domínios:

- Oralidade (O)
- Leitura e Escrita (LE)
- Educação Literária (EL)
- Gramática (G)

Importa referir que o estudo da poesia não tem início apenas no 2.º CEB, constando já no Programa para todos os anos de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (doravante 1.º CEB). Esta constante referência ao estudo da poesia no documento orientador do Ministério da Educação em todos os ciclos de ensino demonstra a tónica colocada no trabalho com o texto literário. No entanto, torna-se importante refletir sobre o tipo de trabalho que é proposto, ou seja, saber se a maior preocupação se prende com o desenvolvimento da fruição

estética e criativa dos alunos ou com os aspetos formais do texto poético, ou mesmo se há uma preocupação de interligar estes dois tópicos.

Conforme se pode verificar ao analisar o documento, relativamente à *compreensão do texto*, o programa coloca a ênfase nos aspetos formais; já no que se refere ao conteúdo *produção escrita* remete para metas curriculares relacionadas com o desenvolvimento da fruição estética e da composição de textos através da escrita criativa, bem como a expressão de sentimentos provocados pelos textos lidos. Desta forma, pode concluir-se que há no programa uma preocupação em contemplar ambos os aspetos.

Porém, verifica-se que, apesar de haver referências ao texto poético, este é secundário² em relação a outros conteúdos, havendo uma valorização do texto narrativo (Pereira, Pereira e Cardoso, 2017, p. 241), como se pode verificar, por exemplo, no domínio da escrita, em que não há qualquer referência à escrita de textos poéticos (Azevedo e Guimarães, 2017, pp. 103; 108).

Importa, ainda, referir que, em relação às obras literárias de poesia, estas são menos em opção de escolha, se se comparar com os programas anteriores, o que leva a “pensar que, ao contrário do que deveria acontecer, com o avançar da idade, a criança virá a romper os laços com a poesia” (Azevedo e Guimarães, 2017, p. 109).

Nas tabelas 1 e 2 estão sintetizados os conteúdos do programa e as metas que lhe estão associadas no que respeita ao estudo da poesia no 2.º CEB. Conforme se pode observar, enquanto no 5.º ano há uma preocupação com a compreensão do texto poético e com a produção expressiva, no 6.º ano a tónica é colocada apenas na compreensão do texto, o que é, de certa forma, estranho, uma vez que, do meu ponto de vista, não faz sentido que não se trabalhe a produção escrita em ambos os anos de escolaridade.

² Além desta questão de uma certa desvalorização da poesia no programa, há que acrescentar a ideia de que a forma como é abordado o texto literário em aula pode não ser a melhor, dado que muitas vezes se valoriza a estrutura em detrimento do conteúdo (Guedes, 1990, p. 34), desvalorizando a opinião do aluno, enquanto leitor. Além disto, em várias situações a poesia é

5.º ano	
Conteúdo	Metas Curriculares
<p>Compreensão de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso rimado e livre; sílaba métrica e sílaba gramatical; tema 	<p>Ler e interpretar textos literários</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar marcas formais do texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso (rimado 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. - Identificar temas dominantes do texto poético.
<p>Produção expressiva (oral e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e declamação de poema. - Reescrita de texto com alterações. - Composição de texto por imitação criativa. 	<p>Ler e escrever para fruição estética</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler, memorizar e recitar poemas, com ritmo e entoação adequados. - Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário. - Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação.

Tabela 1 - Conteúdos e Metas Curriculares (poesia - 5.º ano)

episódica, lendo-se textos separados uns dos outros e não havendo qualquer relação temática ou tipológica que os una, que lhes dê sentido (Ribeiro, 2007, p. 63).

6.º ano	
Conteúdos	Metas Curriculares
<p>Compreensão de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada). - Géneros literários: conto e poema (lírico e narrativo). - Relação entre partes do texto e estrutura global (modos narrativo e lírico). 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada). - Distinguir os seguintes géneros: conto, poema (lírico e narrativo).

Tabela 2 - Conteúdos e Metas Curriculares (poesia - 6.º ano)

No que diz respeito ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017, pp. 21-22), existe uma referência à literatura no geral, quando se afirma que o aluno deverá ser capaz de “utilizar diferentes símbolos associados à literatura” e de identificar, utilizar e criar diversos produtos, entre eles, produtos literários.

Como documento mais recente, existem as *Aprendizagens Essenciais* (2018)³ para os dois anos de escolaridade do 2.º CEB. Em ambos os anos, pode ler-se nas respetivas *aprendizagens essenciais* que no domínio da Educação Literária “é importante apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários” (AE, 2018 a) e b), p. 3)

No caso concreto do 5.º ano, é referido que os alunos devem “ler integralmente textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática” (AE, 2018 a), p. 9), devendo os alunos ler “no mínimo (...) 4 poemas” (AE, 2018 a), p. 9).

Já no 6.º ano, a referência é idêntica: “ler integralmente obras literárias narrativas, poéticas e dramáticas”(AE, 2018 b), p. 9); exige-se, porém, a leitura

³ É de referir que este documento apenas foi publicado em julho de 2018 e, nesse momento, o meu estágio havia já terminado. Apesar disso, penso que é importante fazer referência, nomeadamente no que diz respeito ao lugar que aí ocupa a literatura, no geral, e a poesia, em particular.

de mais poemas e não só de autores portugueses: “no mínimo quatro poemas de autores portugueses, quatro poemas de autores lusófonos, um poema do Romancelheiro, de Almeida Garrett...” (AE, 2018 b), p. 9). Em relação à forma, pretende-se que os alunos saibam identificar as marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica (redondilha) (AE, 2018 b), p. 9).

Antes de terminar este capítulo, é relevante referir que o professor tem a liberdade de utilizar as metodologias que considerar mais apropriadas para que os alunos possam atingir os objetivos propostos, pois, “cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio (...)” (Buescu *et al.*, 2015, p. 38). Os autores do documento orientador assinalam, ainda, a importância de o professor organizar “(...) o ensino estabelecendo uma programação que contemple todos os descritores de desempenho previstos nas Metas Curriculares, através de uma gestão do tempo que atenda à natureza e ao grau de exigência de cada um deles” (Buescu *et al.*, 2015, p. 38).

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo tem como objetivo a conceptualização do tema em estudo, pretendo enquadrá-la teoricamente.

Sendo a poesia um tipo de escrita criativa, decidi iniciar este enquadramento teórico por essa ideia, explorando os conceitos de escrita e de criatividade, bem como o papel da imitação. De seguida, exploro a poesia e as suas potencialidades para o desenvolvimento e para a formação de leitores.

2.1. APRENDER A ESCRITA DE FORMA CRIATIVA

Tal como o ensino de qualquer outra capacidade, o ensino da escrita é um processo complexo. Quase todos tivemos exemplos claros na nossa vida escolar de que ensinar algo é bem diferente de cumprir um programa escolar anual. Relativamente à escrita, e se recordarmos o nosso percurso escolar, é fácil associar este domínio à escrita das famosas composições. Estas eram, sem sombra de dúvida, um tormento para a grande maioria dos alunos, isto porque, normalmente, o que era pedido não passava de uma indicação breve e pouco elucidante: *escreve um texto entre x e x palavras em que contes como foram as tuas férias* ou *escreve um texto com o título "Se eu fosse uma flor"*. Ora, como refere Pereira (2000, p. 191), citando Halté, “[o exercício de redação] é um espaço de mal-entendidos, troca ritualizada entre professor e aluno com protocolos que não mudam (...)”, em que os alunos que têm facilidade em realizar este tipo de tarefas vão progredindo continuamente, pois sentem-se estimulados a escrever mais, enquanto que os alunos com mais dificuldades de escrita não melhoram nem pioram, – ou por outra, pioram no sentido em que, como não conseguem melhorar, pois não sabem como, vão perdendo a pouca motivação que já

tenham, - ao mesmo tempo que desenvolvem um sentimento de rejeição em relação à escrita.

É de estranhar que, conforme refere Damas (2006, p. 7), “(...) a sociedade arraste para a escola a responsabilidade de inculcar e desenvolver o gosto pela escrita”, pois sendo as atividades de escrita muitas vezes resumidas às ditas composições, dificilmente se cumprirá esse importante objetivo.

Atendendo a que a desmotivação dos alunos em relação à escrita constitui uma situação preocupante, é fundamental que o professor conheça estratégias e processos de motivar o aluno para essa atividade⁴, aliando o desenvolvimento do gosto por escrever à consciencialização da importância da escrita para todas as situações da vida quotidiana, ao fazer o aluno perceber que “(...) escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia” (Baptista *et. al.*, 2011, p. 7).

Ora, no processo de escrita, é fundamental que o aluno escreva um texto por si e que esse texto seja autêntico. É aqui, e tendo como base o texto poético, que aparece o conceito de criatividade, isto é, a capacidade que o aluno possuiu para construir algo novo.

Assim sendo, importa explicar o que se entende por criatividade, a fim de perceber a sua relevância nos processos de ensino/aprendizagem da escrita, no geral, e no texto poético, em particular.

Trata-se de um conceito difícil de ser definido, uma vez que “é um conceito complexo, tendo sido já identificadas mais de uma centena de definições” (Jesus *et. al.*, 2012, p. 2). No caso particular da escrita como criação, partilho a definição de Oberlé (s/d), citado por Barbeiro (2001), em que se pode ler que se trata de “um processo que permite a um indivíduo (...) a elaboração

⁴ Neste processo, o professor deve ajudar o aluno a pôr a sua criatividade ao dispor da escrita e, para isso, é fundamental que o primeiro conheça os mecanismos neurofisiológicos envolvidos no processo de escrita, pois esses mecanismos controlam a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras.

de um produto novo ou original.” Daí, para alcançar este novo produto, são necessários alguns requisitos. De entre as várias teorias sobre o assunto, escolhi a de Morais (2011, p. 4) pela simplicidade de compreensão e cujo esquema se apresenta abaixo.

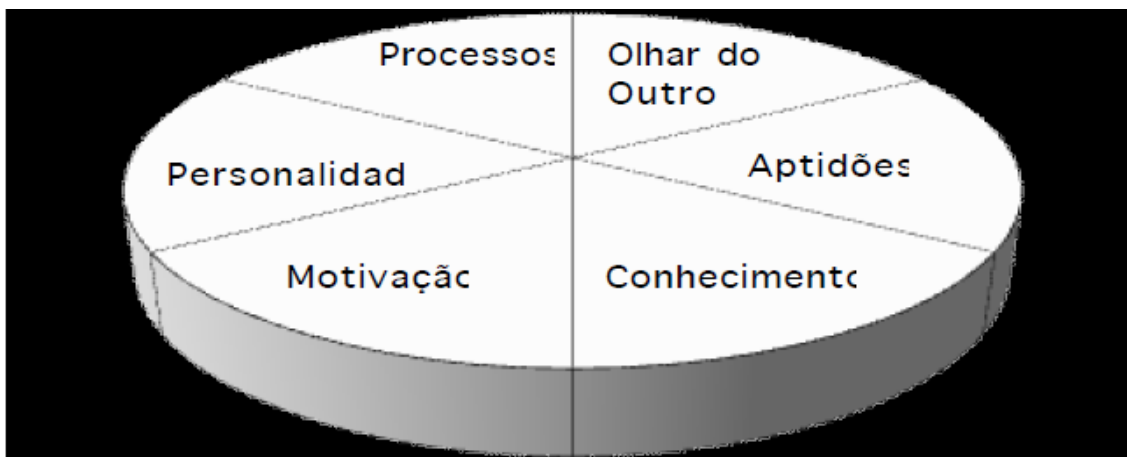


Figura 1 - Requisitos para se ser criativo (retirado de Morais, 2011, p. 4)

O esquema anterior permite-nos perceber que há várias dimensões implicadas na criatividade. Na realidade, tal como afirma Morais (2011, p. 4), cada indivíduo demonstrará a sua criatividade conforme a área para a qual tem mais aptidão, isto é, o facto de alguém não ser criativo na pintura não significa que não possa sê-lo na literatura. Neste sentido, assim se compreende que um indivíduo com uma grande capacidade verbal demonstre a sua criatividade na escrita, por exemplo.

Além das aptidões assinaladas, é indispensável um nível elevado de motivação⁵, isto é, sem motivação não há criatividade, já que “só se cria quando se está comprometido com o que se faz” (Morais, 2011, p. 4). Além da motivação, é, ainda, necessário que o indivíduo disponha de um elevado nível de conhecimentos sobre o produto que está a criar.

⁵ Dado que este não é o foco do meu trabalho, não me debruçarei acerca de questões sobre a motivação, entendendo este conceito como aquilo que incentiva o aluno a realizar uma atividade.

No que respeita à personalidade criativa, há algumas características da pessoa criativa que podem justificar o investimento nesta área. Aqui, refiro algumas a partir de Morais (2011):

- autonomia de atitudes e de comportamentos - a tomada de decisões é baseada nas próprias opções;

- autoconfiança - a pessoa persiste na sua tarefa, resistindo à rejeição, crítica ou insucesso antes que o seu produto seja socialmente aceite;

- tolerância à ambiguidade - é notória a capacidade de considerar opostos de forma a arranjar alternativas criativas;

- atração pela complexidade - a pessoa criativa demonstra interesse pela vivência e resolução de problemas, atraída pelo desafio;

- forte curiosidade - ultrapassa o interesse vulgar pelo necessário, mas demonstrando uma abertura a novas experiências;

- sentido de humor - capacidade de pensar sobre duas perspetivas diferentes, normalmente distintas;

- sensibilidade estética e investimento afetivo no trabalho - valorização do belo e dificuldade de separação entre o trabalho e o lazer;

- persistência na criatividade - realça-se a capacidade de concentração prolongada na tarefa que realiza.

Retomando, aqui, a ideia de que este estudo tem em conta a prática letiva, importa referir três dimensões apontadas por Reuter quando se problematiza a criatividade na escola (Pereira, 2000, p. 195-196):

- a primeira relaciona-se com o lugar do imaginário e da criatividade na relação pedagógica das correntes que têm em conta estes dois conceitos nos processos de ensino e aprendizagem;

- a segunda relaciona-se com a própria natureza da disciplina de língua materna, em que se insere a aprendizagem da escrita, uma vez que Reuter

(1996) acha difícil excluir a criatividade e a imaginação do processo de aprendizagem da língua materna;

- a terceira tem a ver com os contributos que essas noções deram, através da literatura fantástica, dos contos e dos jogos ao ensino e à aprendizagem da escrita. A escrita criativa é uma das dimensões da didática da escrita e, por isso, deve estar em concordância com as outras dimensões.

A partir das três dimensões anteriores, e tendo em conta que i) a escola pode não ser o lugar do imaginário e da criatividade, ii) a relação entre o ensino da língua materna e o conceito de criatividade pode ser deficitário e iii) pode não haver contributos da literatura fantástica, contos, jogos, é relevante perceber as razões pelas quais os alunos não serão criativos (Borges, 2015). Assim, “importa criar condições que levem ao desenvolvimento de estratégias de pensamento que vão além das formas comuns de observação e interpretação da realidade (...) que impedem [os sujeitos] de serem criativos e inovadores” (Borges, 2015, p. 15), ou seja, é fundamental que se tire partido desde cedo “dessa característica intrinsecamente humana” que é a imaginação. Desta forma, pode superar-se as dificuldades apresentadas pelos alunos no que à criatividade (e conseqüentemente também à escrita) diz respeito.

Por último deve abordar-se o conceito de “imitação”⁶, que me parece relevante, uma vez que o aluno precisa de um modelo para, posteriormente, poder criar um qualquer género de texto.

Como já foi referido, no processo de escrita está implicada a ideia de criatividade (Barbeiro, 2001). Porém, ainda que tratando-se de um processo criativo, este não se pode desligar de padrões já existentes, pois, “mesmo quando se inova (...), continuam vigentes critérios de coerência, de coesão, de adequação às exigências e finalidades” (Cachada, 2005, p. 38). Ora, a criatividade não exclui, antes exige um maior conhecimento dos critérios

⁶ A meta 22.6 das *Metas Curriculares* do 5.º ano (p. 68) e o *Programa* de Português do 5.º ano (p. 22) fazem já referência a este conceito.

referidos e, por esse motivo, a imitação torna-se também um processo importante no processo de escrita.

Neste ponto, é relevante ter em consideração que “uma das grandes ambiguidades que preside ao ensino da escrita assenta no papel da imitação” (Pereira, 2000, p. 191), uma vez que há uma certa relutância em utilizar esta estratégia nas aulas de português. Muitas vezes, essa relutância deve-se ao facto de os professores pensarem que as práticas imitativas limitam a expressão criativa dos alunos, quando, na verdade, essa prática é um ponto de partida para o desenvolvimento da capacidade da escrita.

Tendo em conta os parágrafos anteriores, importa concluir que o ensino da escrita não pode afastar-se da apropriação de técnicas, ou seja, a escrita criativa não é apenas composta por momentos de escrita livre, sem regras, em que os alunos são convidados a escrever o que lhes apetece, sem qualquer tipo de orientação. Pelo contrário, tal como a escrita em geral, a escrita criativa, em particular, tem de ser ensinada (Pereira, 2000), exigindo, assim, conhecimentos prévios sobre o funcionamento dos textos.

2.2. A POESIA E AS SUAS POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

“É preciso ensinar a poesia porque embora, como qualquer outra actividade, ela tenha aspectos inatos, é também uma coisa que se aprende.”
(Belo, 1969, p. 72).

Decidi iniciar este subcapítulo com a citação anterior devido à controvérsia que existe no que toca ao ensino da poesia. Se, por um lado, há quem defenda que a poesia é um dom inato, com o qual se, por outro lado, há quem, como Belo (1969, p. 72), defenda que a poesia, tal como qualquer outro conteúdo, pode e deve ser ensinada, sendo nesta última ideia que nos posicionamos.

O atual subcapítulo pretende refletir sucintamente sobre a necessidade do ensino da poesia, explorando, ao mesmo tempo, as suas potencialidades, nomeadamente na formação de leitores, associada ao desenvolvimento do seu gosto pela leitura. Nesse sentido, inclui uma referência geral a estratégias que podem ser implementadas em contexto de sala de aula.

Na realidade, a questão da leitura literária, incluindo naturalmente a leitura de poemas, e das finalidades do seu ensino foram, desde sempre, motivo de polémica em Portugal, mesmo se “a presença do texto literário sempre foi uma constante no currículo de língua portuguesa (...)” (Pereira, Pereira & Cardoso, 2017, p. 231). O que não deixa de ser verdade é que a afirmação do *literário* nos Programas de Português se dá com o aparecimento de um domínio próprio, intitulado *Educação Literária nas Metas Curriculares* (2012). Mas, conforme afirmam Azevedo e Melo (2012, p. 926), mesmo com a criação de tal domínio, formar leitores de qualidade constitui um dos maiores desafios com que as sociedades desenvolvidas se deparam atualmente.

Conforme refere Pereira (2004, p. 44), nem sempre as atividades de leitura e de escrita realizadas na escola são, efetivamente, atividades que propiciem a aprendizagem da leitura e da escrita. De facto, muitas delas não conduzem a um maior conhecimento sobre o processo de ler e de escrever, levando, muitas vezes, os alunos à desmotivação. Esta ideia tem sido corroborada por vários autores, dos quais destaco Freire (1986, p. 22): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, isto é, o pedagogo afirma que ler é muito mais do que a decifração de um código, pois é necessário compreender o que se lê, não só identificando as palavras lidas, compreendendo o seu significado, mas também a ligação do texto com a realidade.

Por seu lado, Pereira (2004, p. 44) refere, também, alguns estudos que se debruçam sobre as práticas escolares e/ou os manuais escolares, revelando “a predominância de modos de ação didática que mobilizam conceitos restritivos do que é ler/escrever”.

Focando, agora, mais concretamente a poesia e não o texto literário em geral, importa explorar o conceito de poesia no contraste com o de poema, no sentido de se perceber quais as suas diferenças, uma vez que estes dois conceitos são utilizados frequentemente como sinónimos⁷.

Assim, segundo Cohen (1976), citado por Sequeira (2013, p. 43), sendo o poema constituído por versos, a sua definição é mais restrita do que a de poesia. No entanto, a definição não é tão simples, uma vez que há quem defenda que nem tudo o que está escrito em verso é um poema, na medida em que, por vezes, são apenas descrições (Guedes, 1990, p. 43). Perante diferentes visões defendo que a poesia não é apenas um texto escrito em verso, muitas vezes com rima, mas sim um texto lírico em que as palavras tomam rumos e sentidos diferentes dependendo da imaginação e da criatividade do autor, ajudando a despertar sentimentos e emoções no leitor não comparáveis a qualquer outro género. Depois de definido o conceito de poesia, importa, ainda que resumidamente, refletir sobre algumas questões do seu ensino, nomeadamente os objetivos, as vantagens e potencialidades.

No que diz respeito aos objetivos do ensino da poesia, apesar de terem sido definidos há quase 30 anos, identifico-me com os objetivos gerais definidos por Guedes (1999, p. 34): i) favorecer o poder criador da criança; ii) desenvolver a imaginação e a criatividade; iii) iniciar a criança à arte em geral; iv) formatar [desenvolver] o sentido estético da criança.

Relativamente às vantagens associadas ao ensino da poesia, e tendo em conta o que Guedes (1999, p. 19; 34-36) concluiu de um trabalho realizado com os seus alunos, apresento uma síntese que nos permite perceber essa implicação:

- enriquece os poderes [capacidades] lexicais dos alunos;
- ajuda à concentração e à focalização das crianças;

⁷ Para a realização do inquérito com os objetivos a que me propus, não me parece relevante proceder a uma conceptualização muito aprofundada daquilo que é o poema/poesia.

- ajuda o aluno a descobrir a língua enquanto se descobre a si próprio;
- ajuda os professores a conhecerem melhor os seus alunos, cognitiva e afetivamente, já que está relacionada com o universo onírico;
- molda sentimentos, emoções, invenções e especulações do intelecto, contribuindo para a formação integral do indivíduo;
- contribui para a aceitação da diferença através do conhecimento de si próprio como ser individual;
- ajuda a fermentar a imaginação na medida em que se exterioriza não só em palavras, mas na arte em geral;
- a imaginação desafia a memória e está intimamente relacionada com o desenvolvimento da linguagem e da inteligência.

A partir da enumeração anterior, pode verificar-se que a poesia se apresenta como uma mais-valia e que, por isso, mais do que um conteúdo do programa, a poesia traz consigo vantagens para que os alunos melhorem a vários níveis, não só em termos de conhecimentos escolares, mas também intelectuais.

Tendo em conta as vantagens associadas ao ensino da poesia, posso, desta forma, apresentar as suas potencialidades no desenvolvimento das crianças:

- desenvolvimento cognitivo e emocional;
- desenvolvimento da capacidade de expressão de sentimentos e de emoções;
- desenvolvimento da imaginação e da criatividade;
- conhecimento do mundo e da diversidade;

Importa referir ainda que “a poesia ensina a pensar o mundo sem os limites do próprio mundo, num infinito reencontro e re-conhecimento do mundo que a um tempo nos situa no presente e nos projeta no futuro” Borges

(2015, p. 21). Além disto, “(...) a poesia, pelo seu poder de despertar emoções, pode constituir, precisamente, a luz necessária para gerar vida ao potencial inteligente e criativo de cada indivíduo” (Borges, 2015, p. 21). Ainda nesta linha, é minha convicção que o indivíduo terá maior e melhor capacidade de compreender o texto poético se as capacidades e as competências referidas estiverem desenvolvidas, daí a importância da sua valorização enquanto conteúdo escolar.

De facto, uma das características que mais facilmente distingue o texto poético de qualquer outro texto é a sua linguagem própria, livre, em que as palavras podem tomar outros sentidos, em que é possível transmitir ao leitor sentimentos e emoções de uma forma que nenhum outro género consegue, distinguindo-se de outros géneros textuais na forma como o mundo é representado e na interação do sujeito com esse mesmo mundo (Silva, 1996, p. 583).

O contacto desde tenra idade com o texto poético e com essa linguagem ajuda a crianças a desconstruírem o mundo e a reconstruí-lo de outras formas. A este propósito, devo acrescentar que “a poesia, pela utilização duma linguagem transgressiva, desmorona clichés e estereótipos e é indispensável à construção duma criança que mais tarde saiba inventar o homem” (Guedes, 1990, p. 53), justificando-se, assim, mais uma vez, a importância do contacto com o texto poético desde cedo, não o deixando em segundo plano.

Importa reforçar que, apesar das vantagens e das potencialidades do seu ensino, a poesia não ocupa o lugar que deveria nas escolas. Sendo a poesia o “parente pobre” do ensino da língua portuguesa (Guedes, 1990, p. 15), é notório que é colocada num plano inferior (Azevedo e Guimarães, 2017, p. 103), quase como um conteúdo desnecessário, talvez porque “ainda não se sentiu a poesia como uma realização linguística, na qual a língua não é um meio, mas um fim e um modo específico de comunicação” (Guedes, 1990, p. 13). Esta falta de importância observa-se também nos manuais escolares (especificamente nos do

2.º CEB), em que a poesia é renegada para o último capítulo⁸, levando a que seja, muitas vezes, excluída da planificação da disciplina, por exemplo, por falta de tempo.

A verdade é que o programa de Português é tão extenso que, por vezes, se torna impossível de cumprir. Ainda que antiga, não posso deixar de estar de acordo, ainda hoje, com Vítor Aguiar e Silva (1987), citado por Guedes (1990, p. 14), quando afirma que a maior preocupação da escola se prende com horários, programas e avaliações, o que leva a que “a escola obrigatória se torne na escola da obrigação e do tédio, particularmente no que respeita ao ensino do Português”.

Perante este problema geral, quais as estratégias específicas que o professor poderá mobilizar para abordar a poesia em sala de aula? Das várias que possam existir, Ribeiro (2007, pp. 68-69) apresenta-nos algumas:

i) a motivação para a leitura da poesia, associando-a a outros tipos de texto, não sendo apresentada apenas como mais um conteúdo;

ii) a leitura de textos poéticos de qualidade, de diferentes tipos e de crescente grau de dificuldade;

iii) a aproximação do texto literário a outras linguagens artísticas;

iv) o contacto individual e visual com o texto poético para que se concretize uma apropriação simultaneamente pessoal e integral do texto;

v) o fornecimento de ferramentas para a resolução dos problemas de compreensão do texto poético;

vi) o desenvolvimento da metacognição e a associação do poema com os restantes domínios do ensino-aprendizagem da língua.

A partir destas estratégias, os docentes podem implementar atividades diferenciadas que permitam uma melhor abordagem do texto poético, podendo,

⁸ Esta situação é verificada nos manuais do 2.º CEB adotados na escola em que realizei o estágio.

assim, cumprir os objetivos propostos e tirar proveito das vantagens e das potencialidades do ensino da poesia.

Aqui chegada, e depois de apresentar os objetivos, as vantagens e as potencialidades, e também algumas estratégias específicas, anunciados no início deste subcapítulo, posso concluir que o trabalho com a poesia é favorável ao bom desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo, na medida em que ajuda-o a desenvolver as suas competências de leitura e de escrita, proporcionando-lhe uma visão do mundo que lhe permite (re)desenhá-lo e (re)escrevê-lo a cada novo texto. No entanto, não se trata de uma tarefa fácil e imediata, pelo que deve ser um trabalho constante, ou seja, trata-se de “um processo contínuo e gradativo a prolongar desde o jardim infantil até à universidade” (Guedes, 1990, p. 162), acrescentando-se, ainda, o facto de a poesia não ser valorizada como seria de se supor.

Assim sendo, e perante esta incongruência entre as vantagens de se ensinar a poesia e de não o fazer, este trabalho encontra justificação, pois poder-se-á compreender melhor a situação do ensino/aprendizagem da poesia na escola e perceber qual é a opinião dos alunos em relação a este processo. E, ainda que haja apenas tendências, porque só apliquei este projeto numa escola, poderei obter dados mais fidedignos e mais próximos da realidade que poderão fazer (re)pensar a minhas práticas em sala de aula e as daqueles que por este tema se interessarem.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

“Um dos eixos fundamentais de qualquer investigação, seja de que natureza for, é o metodológico.” (Galego e Gomes, 2005, p. 173)

Neste momento do trabalho, apresento a metodologia adotada e os instrumentos utilizados para a recolha de dados. Assim, começarei por uma abordagem mais geral que culminará com a análise dos inquéritos por questionário e do *focus group*, visto que estes foram os instrumentos dominantes na recolha de dados. Posteriormente, apresento os instrumentos construídos, com os devidos objetivos, e explicarei o modo da sua construção.

São vários os dispositivos de que dispomos para a recolha de dados numa investigação. Porém, perante um leque alargado de opções, é fundamental que o investigador escolha um instrumento que considere adequado à investigação, de modo a recolher os dados de que necessita para dar resposta às questões que o levaram a desenvolver o seu trabalho, isto é, importa “(...) que o investigador seja capaz de conhecer e por em prática um dispositivo de investigação para conseguir esclarecer e explicar o real.” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 15).

Conforme indica Latorre (2003), citado por Coutinho *et al.* (2009, p. 373), as técnicas e instrumentos de recolha de dados podem ser divididos em três categorias:

- as técnicas baseadas na observação que são centradas na perspetiva do investigador, pois este observa em direto e presencialmente o que acontece;
- as técnicas baseadas na conversação que se centra na perspetiva dos intervenientes, enquadrando-se em ambientes de diálogo e de interação;
- análise de documentos que é centrada na perspetiva do investigador, pois implica a pesquisa e a leitura de documentos que se constituem como fonte de informação.

Coutinho *et al.* (2009: 373) apresentam, para tais técnicas e instrumentos, a seguinte classificação:

Instrumentos	Estratégias	Meios áudio-visuais
Testes	Entrevista	Vídeo
Escalas	Observação participante	Fotografia
Questionários	Análise documental	Gravação áudio
Observação sistemática		Diapositivos

Tabela 3 - Classificação das técnicas e instrumentos de recolha de dados (Coutinho *et al.*, 2009, p. 373)

Tendo por base estas categorias definidas por Latorre (2003), o meu estudo encaixa-se em duas delas: i) na categoria de análise de documentos (inquérito); e ii) na categoria baseada na conversação centrada na perspetiva dos intervenientes, enquadrando-se em ambientes de diálogo e de interação (*focus group*).

Segundo Carmo & Ferreira (1998, p. 139), em Ciências Sociais, o inquérito designa "(...) um processo de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados". Os autores acrescentam que há quem se refira ao inquérito como um instrumento de recolha de dados que permite a sua posterior análise quantitativa. No entanto, os autores defendem que o que define o inquérito é a recolha sistemática dos dados, de forma a dar resposta a um determinado problema, e não a possibilidade de quantificação dos dados recolhidos.

Os mesmos autores apresentam duas variáveis para diferenciar os inquéritos: o grau de diretividade das perguntas e a presença ou a ausência do investigador. Tendo em conta essas duas variáveis, os autores propõem quatro tipos de inquérito:

Grau de diretividade das perguntas	Situação do investigador no ato da inquirição	
	Está presente	Está ausente
Menor diretividade	A - Entrevista pouco estruturada	C - Questionário pouco estruturado
Maior diretividade	B - Entrevista estruturada	D - Questionário estruturado

Tabela 4 - Tipos de inquéritos de acordo com os critérios do grau de diretividade das perguntas e da interação entre o investigador e a população inquirida (Carmo & Ferreira, 1998, p. 140)

Através da interpretação da tabela anterior, é possível afirmar-se que o inquérito por entrevista se distingue do inquérito por questionário, na medida em que no primeiro há uma interação presencial entre os inquiridos e o inquiridor, enquanto no segundo não se verifica essa interação.

3.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Devido à falta de interação entre o inquiridor e os inquiridos, aquando da construção de um inquérito por questionário, deve ter-se em atenção a clareza das questões e das instruções, pois não há a possibilidade de serem esclarecidas dúvidas.

Habitualmente, o inquérito por questionário é constituído por vários tipos de questões (Carmo & Ferreira, 1998, p. 154), tais como:

- perguntas de identificação - aquelas que têm por objetivo caracterizar os respondentes, dos pontos de vista pessoal (idade, género...) e profissional (habilitações, profissão...). Todavia, considerando que, na maioria dos casos, os questionários são anónimos, não é hábito pedir-se a identificação dos inquiridos.

- perguntas de informação - aquelas que servem para recolher dados sobre factos e opiniões do inquirido;

- perguntas de descanso ou de preparação - estas têm por objetivo introduzir uma pausa no questionário, uma mudança de assunto, ou servem para introduzir questões que ofereçam mais dificuldade;

- perguntas de controlo - são questões cujo objetivo é verificar a veracidade de outras respostas.

Os mesmos autores chamam a atenção para um problema relativo à aplicação de um questionário: a elevada taxa de não-respostas e a forma como tal obstáculo pode ser contornado. Assim, referem vários fatores que são responsáveis pela resposta ou não-resposta a questionários, tais como a utilidade da natureza da pesquisa, o nível de habilitações académicas do inquirido e a clareza e a objetividade das questões e das instruções. A este propósito, os autores afirmam que um inquérito com questões objetivas apresenta um grau de fiabilidade maior do que um inquérito com questões subjetivas.

Relativamente à construção das perguntas do questionário, Carmo e Ferreira (1998, p. 158) são de parecer de que também é necessário ter em conta o número total de perguntas a responder, pois, se, por um lado, o excesso de perguntas pode ser influenciador as não-respostas, por outro lado, o número reduzido de questões pode constituir um problema, na medida em que pode não abranger todos os pontos da problemática a estudar. Além disto, a linguagem deve ser adaptada ao público-alvo, ou seja, mesmo que o inquirido não saiba responder, deve ser capaz de entender a pergunta que lhe é dirigida.

Os mesmos autores referem ainda que, quando o inquirido se depara com o questionário, seja digital ou em formato papel, é fundamental que o considere apelativo. Deste modo, o investigador tem de se preocupar com questões como a apresentação e a disposição gráfica do documento e a redução do número de folhas. Por outro lado, é fundamental que o questionário se inicie sempre com uma apresentação do investigador, do estudo e da temática em questão.

Carmo & Ferreira (1998, p. 162) acrescentam um ponto fundamental do inquérito por questionário: aquilo a que chamam “pré-teste”. Trata-se de uma fase em que se aplica o documento a um grupo com as mesmas características da amostra a estudar, podendo, desta forma, verificar-se se todas as questões e instruções são compreendidas pelo grupo, se há questões que se repetem e/ou se, por outro lado, poderá ser necessário incluir ou reformular algumas delas.

No sentido de obter um questionário fiável, é igualmente importante obter a opinião do grupo-teste sobre a dimensão e a sua dificuldade. Depois de testado, o investigador deverá melhorá-lo consoante as lacunas detetadas e, só depois, aplicá-lo à amostra. Desta forma, é expectável que os inquiridos respondam sem dificuldades, uma vez que já foram detetadas e, em princípio, resolvidas. Desta forma, os dados recolhidos através da análise das respostas estarão mais próximos da realidade a estudar.

3.2. FOCUS GROUP

Outro dos instrumentos de recolha de dados utilizado foi o *focus group*. Este instrumento consiste na realização de uma entrevista a um grupo de sujeitos em que se combina a entrevista com a observação. Há, assim, uma semelhança com a entrevista, na medida em que o entrevistador coloca algumas questões pré-definidas aos entrevistados, preferencialmente, num ambiente confortável (Coutinho, 2014).

Outros autores, porém, defendem que o *focus group* pode ser considerado uma técnica ou um método, como é o caso de Galego & Gomes (2005). Estes autores consideram-no uma técnica, se for utilizado como um instrumento de recolha de dados complementar, e um método de pesquisa, se for a única estratégia utilizada na recolha de dados. No caso deste trabalho, pode ser considerado uma técnica por não ser o único instrumento de recolha dos dados.

Relativamente à escolha dos sujeitos para o *focus group* deve ter-se em conta os pontos definidos por Krueger e Casey (2000) e mencionados em Coutinho (2014):

- O número ideal de participantes varia entre 5 e 10;
- O grupo deve ser homogéneo;
- Os procedimentos implicam a realização do *focus group* por um moderador, podendo ser acompanhado de um assistente;
- As sessões não devem ultrapassar as 2 horas;
- Nas sessões, o tópico discutido deve ser de interesse para o grupo.

3.3. OS INSTRUMENTOS CONSTRUÍDOS

3.3.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Como referido em pontos anteriores, o inquérito por questionário foi um dos instrumentos utilizado para a recolha dos dados.

Tendo em conta que o objetivo principal deste trabalho é perceber o tipo de contacto e a relação que os alunos têm com a poesia, o questionário revelou-se o instrumento mais adequado para a recolha dos dados, por ser um instrumento que, conforme afirmam Carmo e Ferreira (1998), permite a recolha de uma grande quantidade de informação num curto período de tempo.

Segundo Javeau (1990, p. 33-34), o inquérito por questionário passa por várias fases desde a definição dos objetivos até à sua versão final. Assim, antes de construir o inquérito, defini dois grandes objetivos:

- 1) compreender a relação dos alunos com a poesia,
- 2) identificar os conhecimentos dos alunos sobre o texto poético;

Dado que o primeiro poderia ser muito abrangente, coloquei como objetivos mais específicos os seguintes:

- i) conhecer as experiências dos alunos com a poesia dentro e fora do âmbito escolar;

ii) verificar de que forma a experiência dos alunos com a poesia influencia o seu gosto por esse tipo de texto;

iii) conhecer quais as atividades mais realizadas nas aulas de poesia;

iv) compreender quais as expectativas dos alunos relativamente às aulas de poesia.

Traçados os objetivos, defini três dimensões de questões orientadoras da realização do inquérito:

i) a experiência dos alunos com a poesia;

ii) os conhecimentos dos alunos sobre poesia;

iii) relação entre a poesia e a escola.

A versão final do inquérito por questionário conta com um parágrafo de apresentação. Apesar de Carmo e Ferreira (1998) defenderem que a apresentação do tema e do investigador constituem dois pontos fundamentais que legitimam o documento, neste caso, optei por fazer uma apresentação muito breve, tendo em conta a idade dos inquiridos e o facto de ter sido eu a aplicar os inquéritos e, por isso, ter tido a oportunidade de explicar pessoalmente o meu trabalho aos alunos. Esta situação permitiu, também, ultrapassar a dificuldade apontada pelos mesmos autores: a elevada taxa de não-respostas, uma vez que, como os alunos foram convidados a proceder ao preenchimento em sala de aula, apenas não responderam aqueles que estavam ausentes.

O inquérito inicia-se com o preenchimento de alguns campos relativos a informação sobre idade, ano de escolaridade e género do inquirido; seguem-se 12 questões construídas em função dos três domínios assumidos. Assim, as questões 1, 3, 4, 10 e 11 estão relacionadas com a relação das crianças com a poesia, almejando perceber de que forma as suas experiências com a poesia contribuíram para desenvolver essa relação; as questões 3, 5, 7 e 8 estão

relacionadas com o conhecimento sobre a poesia, quer ao nível da identificação de texto poético e seus autores, quer ao nível da definição de poesia; as questões 6, 9 e 12 estão mais relacionadas com a escola e com o ensino da poesia.

Nas questões 2 e 6 optei por utilizar uma escala de *Likert*. Assim, apresento uma série de afirmações às quais o inquirido deve responder, analisando o seu grau de concordância. Por norma, nesta escala, utiliza-se termos como “concordo totalmente”, “concordo”, “sem opinião”, “discordo” e “discordo totalmente”. Neste caso, por se tratar de um grupo de inquiridos com idades médias entre os 10 e os 12 anos, a escala utilizada para indicarem o seu grau de concordância foi “muitíssimo”, “muito”, “alguma coisa”, “pouco” ou “nada”, por considerar estas expressões de mais fácil compreensão para os inquiridos.

Habitualmente, para análise dos dados, cada resposta é cotada de 1 a 5, sendo 1 a resposta mais concordante e 5 a mais discordante. A cotação atribuída às respostas pode ser, igualmente, 2, 1, 0, -1, -2, funcionando da mesma forma. No entanto, é necessário ter atenção às afirmações negativas, pois, nesses casos, as cotações devem ser invertidas (Carmo & Ferreira, 1998). Na questão 2 do inquérito, há duas afirmações negativas, pelo que, na altura da aplicação do questionário, optei por chamar a atenção dos inquiridos para essas duas frases em particular, explicando que deviam assinalar o quanto concordam com essa frase.

Apesar de os autores defenderem que as escalas de *Likert* devem ser categorizadas da forma referida no parágrafo anterior, decidi apresentar o quadro do inquérito preenchido conforme as respostas mais frequentes dos alunos.

3.3.2. FOCUS GROUP

Após a aplicação dos inquéritos, e numa primeira análise, surgiram algumas questões relevantes. Com base nessas questões, desenvolvi um guia de questões para o *focus group* (Apêndice 2). Tendo em conta as indicações de Krueger e Casey (2000) referidas anteriormente, escolhi, numa primeira fase, um grupo de crianças do 5.º ano com 5 alunos e um grupo de 6 crianças do 6.º ano (uma de cada turma), de forma aleatória. No entanto, na semana em que se realizou o *focus group* não foi possível levar avante essa ideia devido à existência de atividades fora da escola (como visitas de estudo, por exemplo), nas quais havia várias turmas a participar. Mesmo com esse constrangimento, optei por manter os 5 alunos do 5.º ano e os 6 alunos do 6.º ano. A escolha dos alunos foi feita, novamente, de uma forma aleatória, havendo nos dois grupos dois alunos que eram da mesma turma (já que uma turma estava ausente da escola em visita de estudo).

As sessões decorreram num gabinete da escola, onde os alunos tinham a possibilidade de permanecer sentados, confortavelmente, durante toda a sessão, sem ter havido qualquer tipo de imprevisto. A sessão do 5.º ano teve a duração de, aproximadamente, 22 minutos e a sessão do 6.º ano cerca de 17 minutos.

Não foi possível proceder à gravação das sessões, pelo que a análise dos dados foi feita tendo em conta as notas tomadas por mim durante a sessão. Para tal, identifiquei cada aluno com uma letra e fui tomando notas numa tabela (uma para cada grupo) (Apêndice 2.1).

4. A APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Na amostra não há diferenças estatisticamente significativas no que respeita à média de idades e ao número de elementos de cada género, conforme se pode verificar na Tabela 5.

Ano de escolaridade	Número de turmas	Número de alunos	Género		Média de idades (em anos)
			Masculino	Feminino	
5.º ano	5	94	46	48	10,7
6.º ano	6	113	64	49	11,7

Tabela 5 - Dados dos alunos inquiridos

O facto de se notar um equilíbrio na divisão de alunos por género e por ano de escolaridade (cerca de 25% para cada grupo), conforme se pode visualizar no gráfico 1, permite obter tendências mais próximas da realidade, uma vez que não há qualquer grupo que se sobreponha.

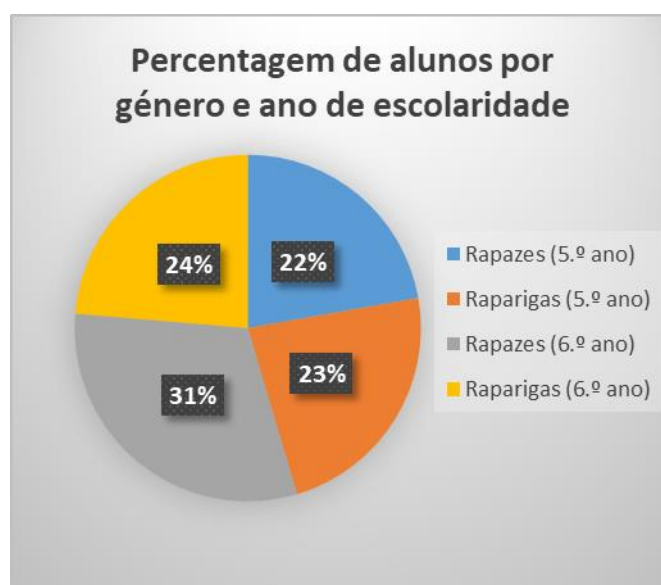


Gráfico 1 - Percentagem de alunos por género e ano de escolaridade

É importante referir que nenhuma turma da amostra tinha trabalhado a poesia no corrente ano letivo, à data da aplicação do inquérito, pois, analisando a planificação anual da disciplina de Português, pude verificar que a poesia é objeto de ensino apenas no final do 3.º período, tanto no 5.º como no 6.º ano.

No entanto, foi referido por vários docentes da disciplina de Português que, no primeiro período, leram alguns poemas nas aulas devido à participação num concurso de leitura e, daí, que considerassem que os alunos tinham tido, de algum modo, algum contacto com a poesia.

4.2. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Neste momento, pretendo explicar as opções que tomei na apresentação e na análise dos dados recolhidos, quer através dos questionários quer através das sessões do *focus group*.

Uma vez que pedi aos alunos que indicassem o ano de escolaridade e o género, utilizei esses dados para ser possível fazer uma comparação entre os alunos de cada ano e de cada género, isto é, para verificar as diferenças notórias nas respostas dadas entre as variantes apresentadas.

Quando procedi à análise dos inquéritos, tive em conta a planificação anual da disciplina de Português para o 2.º CEB. Para a análise dos dados dos questionários, optei por dividir as questões pelas três dimensões por mim definidas na construção do inquérito (conforme explicado em 3.3.1). Desta forma, apresento os dados e a sua análise dividida em três pontos:

- primeiro, os dados relativos às questões relacionadas com a relação das crianças com a poesia - questões 1, 2, 3, 4, 10 e 11;

- segundo, as questões 5, 7 e 8, que estão relacionadas com o conhecimento sobre a poesia;

- terceiro, as questões 6, 9 e 12, que estão relacionadas com a escola e com o ensino da poesia.

4.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.3.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Antes de avançar, é importante referir que o inquérito por questionário foi aplicado em suporte papel e que se encontra em apêndice à presente dissertação (Apêndice 1). O questionário foi aplicado por mim em quase todas as turmas, exceto em duas, tendo sido aplicado pela docente de Português.

Importa, igualmente, salientar que, apesar de Carmo e Ferreira (1998, p. 140) defenderem que o inquérito por questionário se caracteriza pela falta de interação entre inquiridos e inquiridor, é minha convicção que tal característica não se aplica a este trabalho, uma vez que fui eu que apliquei o questionário, que o apresentei e expliquei pessoalmente aos alunos e que, durante o seu preenchimento, estive presente para esclarecer algumas dúvidas que foram surgindo.

Após referir os dois pontos anteriores, posso apresentar os resultados das respostas aos questionários e a sua análise, de acordo com as três dimensões definidas. Desta forma, apresento, em primeiro lugar, a análise das respostas obtidas nas questões 1, 2, 3, 4, 10 e 11, relativas à relação e às experiências que os alunos assumem ter com a poesia; posteriormente, apresento a análise das respostas obtidas nas questões 5, 7 e 8, relacionadas com o conhecimento que os alunos demonstram ter sobre poesia; por fim, apresento a análise das respostas 6, 9 e 12, relativas a relação entre a escola e o ensino da poesia, ou seja, sigo os pontos pela ordem apresentada anteriormente.

4.3.2. RELAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM A POESIA

Como é possível visualizar no gráfico 2, que se encontra abaixo, dos alunos que participaram no estudo, a opção mais escolhida foi “alguma coisa” (38%), o que pode significar que as experiências que uma percentagem considerável de inquiridos tiveram com a poesia não lhes permitiram, ainda,

perceber se gostam ou não dela. Por isso, pode inferir-se que as experiências de uma parte dos alunos não tiveram significado. Para reforçar esta ideia de opinião nula relativamente à poesia, nota-se, ainda, que é praticamente inexistente o número de respostas das opções dos extremos – “muitíssimo” (10%) ou “nada” (3%). Porém, existe uma percentagem também considerável de alunos (32%) que afirma gostar “muito” de poesia.

Desta forma, obtive dados de um grupo de alunos que não apresenta nem um gosto bastante elevado pela poesia, nem a falta dele. Tal facto leva, desde já, a pensar que as respostas seguintes⁹ se encontrarão nas opções intermédias e não nos extremos, uma vez que os alunos não sabem ao certo qual será a sua relação com a poesia.

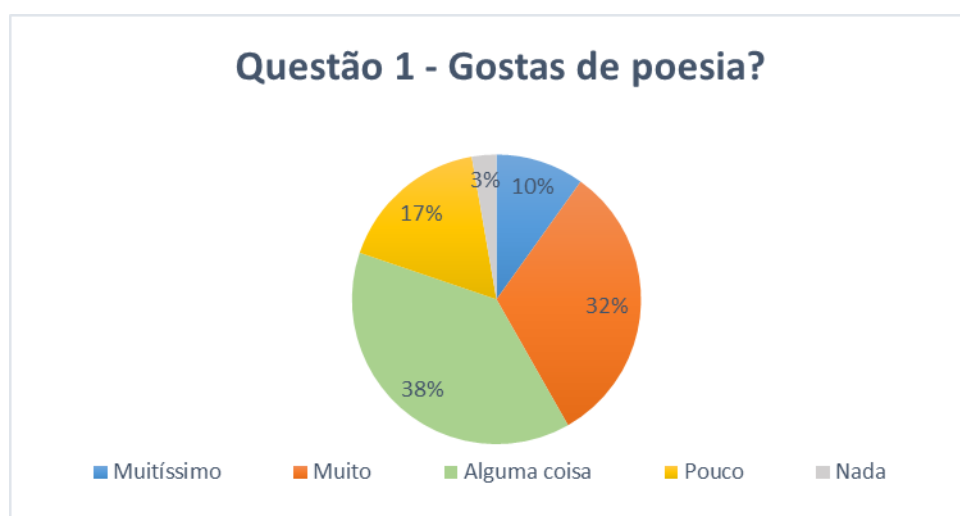


Gráfico 2 - Resposta à questão 1 do questionário

Ao analisar as respostas por ano de escolaridade e por género, pode verificar-se que são as raparigas de ambos os anos que afirmam gostar mais de poesia. No entanto, depois de analisados os gráficos 3 e 4, podemos verificar, ainda, que os alunos do 6.º ano assumem gostar menos de poesia do que os alunos do 5.º ano, já que, no primeiro caso, 30 alunos respondem gostar “pouco” ou “nada” de poesia, enquanto no 5.º ano há apenas 18 alunos que assinalam essas opções. Nota-se, ainda, uma diferença acentuada no número de

alunos que assinalam as opções “muito” ou “muitíssimo”, sendo 49 no 5.º ano e 27 no 6.º ano.

Tendo em conta o que já se referiu relativamente ao facto de a poesia ser um texto com o qual os alunos ainda não tinham contactado no presente ano letivo à data da aplicação do questionário, a notória diferença de respostas pode significar que as experiências do 1.º CEB podem ter marcado mais pela positiva os alunos do que as experiências do 5.º ano, já que, no geral, os que estão no 5.º ano referem gostar mais de poesia do que os alunos do 6.º ano.

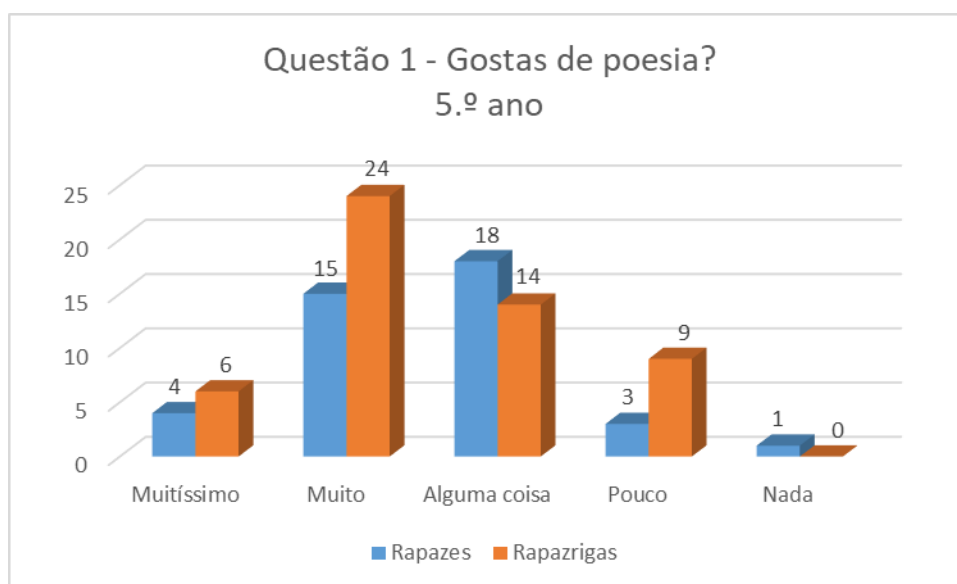


Gráfico 3 - Resposta à questão 1 do questionário (5.º ano)

⁹ Aqui faço referência às questões em escala de *likert*.

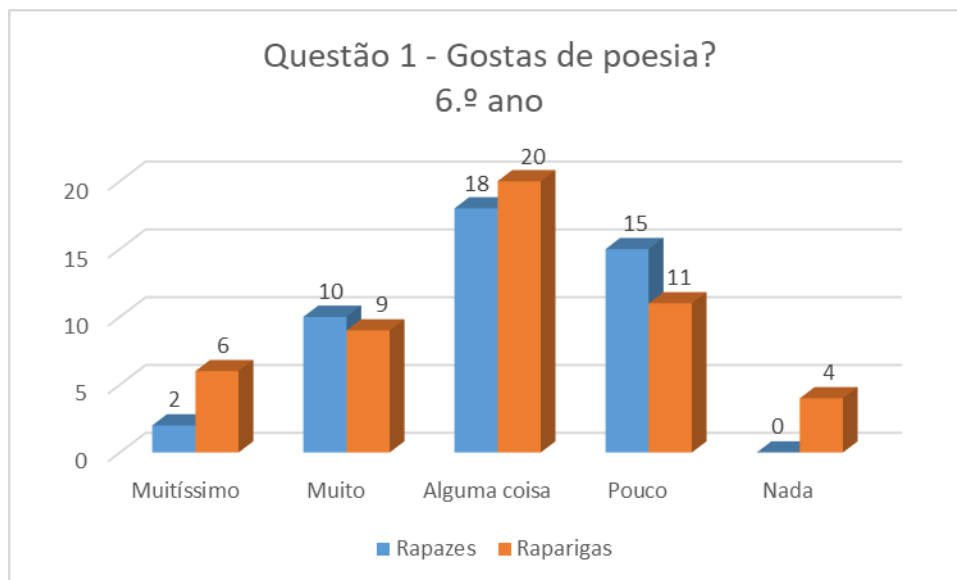


Gráfico 4 - Resposta à questão 1 do questionário (6.º ano)

Comparando os dados obtidos na questão 1 do questionário com os da questão 4 (que são apresentados no gráfico 5), verifica-se que são os inquiridos do género feminino e do 5.º ano de escolaridade que afirmam ler mais poesia, tendo sido exatamente esse grupo que afirmou gostar mais de poesia.

Assim sendo, pode inferir-se que o gosto pela poesia é um fator de motivação para os alunos lerem mais, como seria de esperar. Aliás, Famoso (2013, p. 16) refere um estudo de Wigfield e Guthrie para afirmar que “a motivação era um bom preditor do aumento da quantidade de leitura”. Neste sentido, posso afirmar que, no geral, os alunos envolvidos no estudo demonstram alguma falta de motivação para a leitura, nomeadamente para a leitura de poesia. No *focus group*, os alunos voltaram a reforçar a ideia de que leem pouco e de que já leram alguns poemas de livros diferentes, mas quase sempre em contexto de aula. Ora, para aqueles, ler neste contexto pode não ser uma atividade prazerosa, mas antes uma obrigação, o que não leva a uma fruição estética do texto, como é referido numa das metas curriculares.

Na questão 2 do questionário pedia-se aos alunos que assinalassem, numa escala de *Likert*, o seu grau de concordância com as dez afirmações apresentadas. Na tabela 6 seguinte, o X¹ identifica a resposta mais assinalada pelos alunos e o X² corresponde à segunda resposta mais assinalada.

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
As poesias que li na escola não me agradaram.			X ¹	X ²	
Os textos poéticos não se compreendem.		X ²	X ¹		
As poesias são inspiradoras.	X ²	X ¹			
O texto poético é divertido e joga com as palavras.	X ²	X ¹			
As poesias que li fora da escola eram criativas.		X ¹	X ²		
Os poemas fazem sonhar.		X ²	X ¹		
A poesia não serve para aprender.			X ¹		X ²
Gosto mais de histórias do que de poemas.	X ²	X ¹			
As poesias são textos complicados.		X ²			X ¹
As poesias têm rimas.	X ¹	X ²			

Tabela 6 - Grau de concordância dos alunos com as afirmações

Logo na primeira afirmação, é de notar que a maioria dos alunos se posiciona na opção “alguma coisa”, o que corrobora a ideia de que as experiências escolares dos alunos com a poesia poderão ainda não ter sido significativas o suficiente para que os alunos possam manifestar o seu gosto, ou falta dele, pela poesia.

Os alunos afirmam, na sua maioria, gostar mais de histórias do que de poemas, o que permite inferir que não têm a noção de que um poema também pode contar uma história¹⁰. Como também se comprovou (e ver-se-á mais à frente), os alunos associam o texto poético a uma mancha gráfica específica e em que os versos devem apresentar rimas.

¹⁰ Comprovarei, novamente, esta ideia na apresentação do gráfico 14, referente à questão 8.1.

Verifica-se que os alunos afirmam não terem gostado das poesias que leram. Numa afirmação abaixo dizem que concordam quando se afirma que os textos poéticos não se compreendem. Desta forma, fica a ideia de que um dos motivos pelos quais os alunos podem não gostar de poesia tem que ver com o facto de não compreenderem aquilo que leem. Porém, é curioso verificar que, quando se afirma que as poesias são textos complicados, os alunos dividem-se entre discordar de todo desta afirmação e outra parte concordar. Pode ser que reconheçam que o facto de não perceberem o texto não quer dizer que aquele seja difícil, isto é, não há uma ligação entre a possível complexidade de um poema e aquilo que é a sua compreensão.

Os inquiridos mostram estar de acordo quando se afirma que as poesias são inspiradoras, que no texto poético se joga com as palavras e que esses textos fazem sonhar. Vejo aqui uma aceitação por parte dos alunos de que na poesia existe liberdade e uma fuga da realidade, o que deveria trazer prazer na sua leitura.

É difícil perceber que a maioria dos alunos afirme que a poesia que leram fora da escola era criativa. Na verdade, são poucos os que dizem que tiveram contacto com ela em contexto extraescolar, pelo que, nesta alínea, devem ter respondido, tendo em conta a poesia no geral.

Termina-se esta parte com a ideia de que um poema deve possuir rima. Apesar de haver outras questões relacionadas com a poesia, foi esta a justificação mais recorrente.

Na questão 3 pedia-se aos alunos que ordenassem 6 afirmações conforme o seu grau de concordância. Assim, e depois de ter organizado as respostas, ordenei-as conforme o maior número de ocorrências, tendo obtido a seguinte ordem de concordância¹¹:

¹¹ A ordem apresentada na análise é a recolhida dos alunos e não a que aparece no questionário.

- 1 - *É um texto escrito em verso, muitas vezes com rima.*
- 2 - *É um texto inspirativo que pretende despertar sentimentos no leitor.*
- 3 - *É um texto em que se joga com as palavras.*
- 4 - *É um texto divertido.*
- 5 - *É um texto que utiliza palavras esquisitas.*
- 6 - *É um texto em que não se percebe a história.*

Observando as respostas dos alunos, vemos que se mantém, durante o questionário, a ideia de que um poema é um texto escrito em verso e que possui rima. Mais uma vez, verifica-se que os alunos associam uma poesia a um texto que deve ter rima.

As afirmações 2 e 3 indicam que os alunos veem os poemas como emissores de sentimentos, podendo despertar emoções no leitor. Indicam, ainda, que o jogo com as palavras tem um papel fundamental nos poemas. Tal posicionamento pode indicar que os alunos têm a consciência de que a poesia pode atribuir novos sentidos às palavras. Já num grau de menor concordância, vemos que os alunos não acham os poemas um texto divertido, nem que neles se utilize palavras esquisitas.

Por fim, os alunos não concordam (ou concordam em menor número) que num poema não se percebe uma história¹². É de ressaltar que uma justificação é a de que, segundo alguns, não se pode contar uma história, pelo que a sua sinalização apareça quase sempre em último lugar.

¹² Explicarei melhor esta ideia mais adiante, na exploração da questão 8.

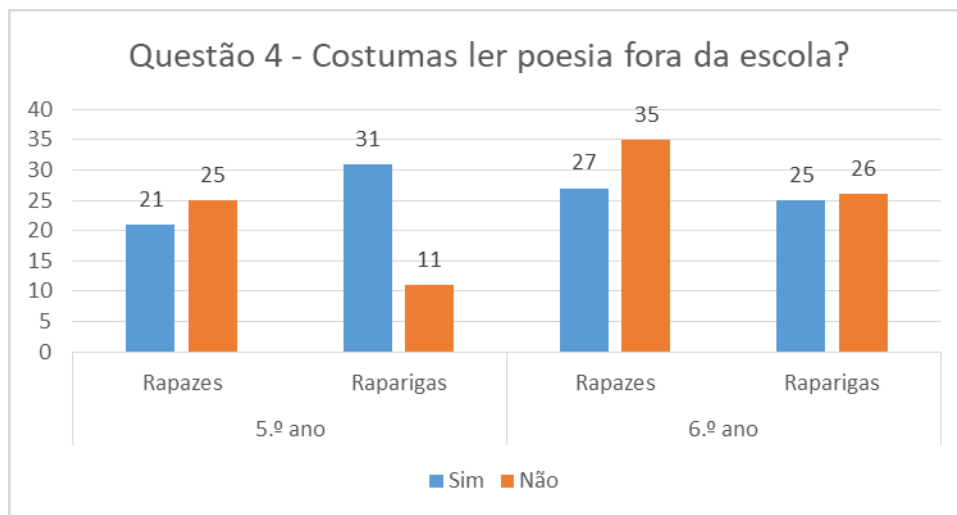


Gráfico 5 - Resposta à questão 4 do questionário

Relativamente às situações em que os alunos afirmam ler poesia, é de salientar positivamente o facto de mais de metade afirmar ter hábitos de leitura de poesia, pois 55% dos alunos afirma ler em casa, sozinho (ver gráfico 6). No entanto, como pude comprovar no *focus group*, a maioria dos alunos afirma ter livros de poesia em casa (alguns afirmam mesmo que são seus), mas, apesar disso, não os leem. Posso, assim, inferir, a partir do gráfico 6, em comparação com o *focus group*, que os alunos leem poesia em casa, em princípio, não por gosto, mas por obrigação, por exemplo, na realização de trabalhos de casa e durante o estudo para os testes de avaliação.

Ainda a partir deste gráfico, e tendo em conta a primeira questão do questionário em que os alunos demonstram dificuldade em posicionar-se relativamente ao seu gosto pela poesia, posso, também, inferir que a meta curricular relativa ao desenvolvimento da fruição estética pode não estar a ser desenvolvida na sua totalidade, já que, em princípio, a poesia é vista como um conteúdo a lecionar e a avaliar em teste escrito.



Gráfico 6 - Situações em que os alunos afirmam ler poesia fora da escola

Na questão 10 do questionário pediu-se aos alunos para referirem se já ouviram declamar um poema e, em caso afirmativo, para indicarem a situação em que o ouviram. O gráfico 7 mostra as respostas dos alunos por género e ano de escolaridade e o gráfico 8 evidencia as situações em que os alunos afirmam ter ouvido a declamação de um poema.

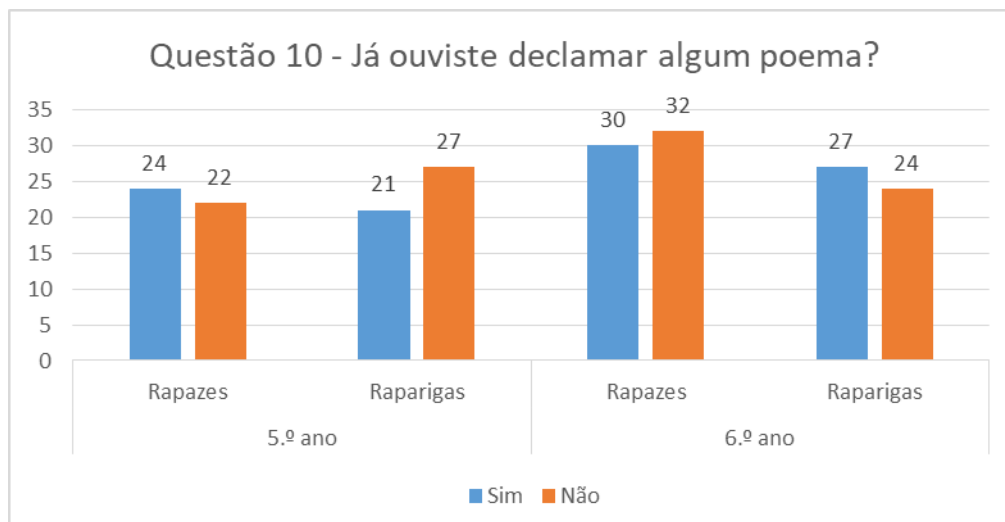


Gráfico 7 - Respostas à questão 10 do questionário

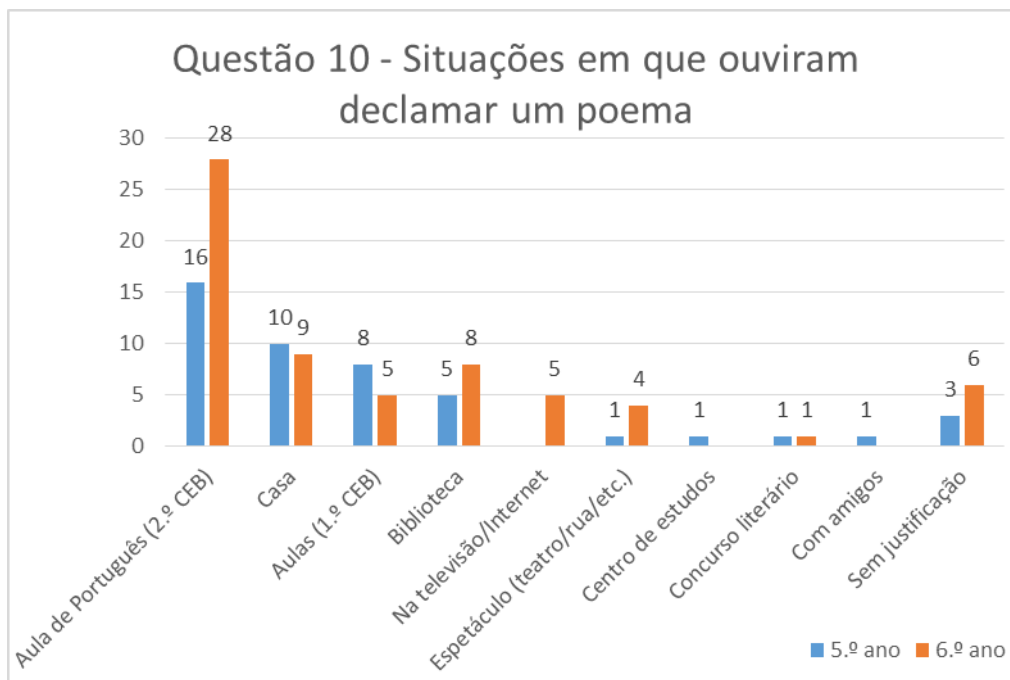


Gráfico 8 - Situações em que os alunos afirmam ter declamado um poema

Através da leitura do gráfico 7, é possível verificar um equilíbrio nas respostas, quer comparando os dois géneros em cada ano, quer comparando os dois anos de escolaridade. Portanto, cerca de 50% dos alunos responderam que já ouviram declamar um poema. Segundo o gráfico 8, essas experiências aconteceram nas aulas (do 1.º CEB e do 2.º CEB) e na própria casa. Tendo em conta que muitos alunos me perguntaram o que significava declamar um poema, parece-me que pode haver aqui alguma confusão entre leitura e declamação, ou seja, apesar de os alunos afirmarem ter ouvido declamar um poema, na realidade podem apenas ter ouvido a sua leitura.

Ainda na linha da ideia anterior, posso, também, inferir que esta confusão entre leitura e declamação tem que ver com o facto de o contacto com a poesia dar-se, maioritariamente, em contexto de aula e não em contextos extra- escolares.

Neste seguimento, na questão 11, era pedido que identificassem se já declamaram um poema e, em caso afirmativo, em que situação ocorreu. Nesta situação, comparativamente com as respostas à questão 10, o número de alunos que responde “sim” desce substancialmente, pois, se cerca de 50% dos alunos

afirmam já ter ouvido declamar poesia, são muito menos os que afirmam já ter declamado. Apesar disso, os locais/situações mais comuns que os alunos indicam continuam a ser a aula, quer do 1.º CEB quer do 2.º CEB, e a sua própria casa. Assim sendo, vê-se que a poesia é para os alunos algo que decorre principalmente em contexto escolar.

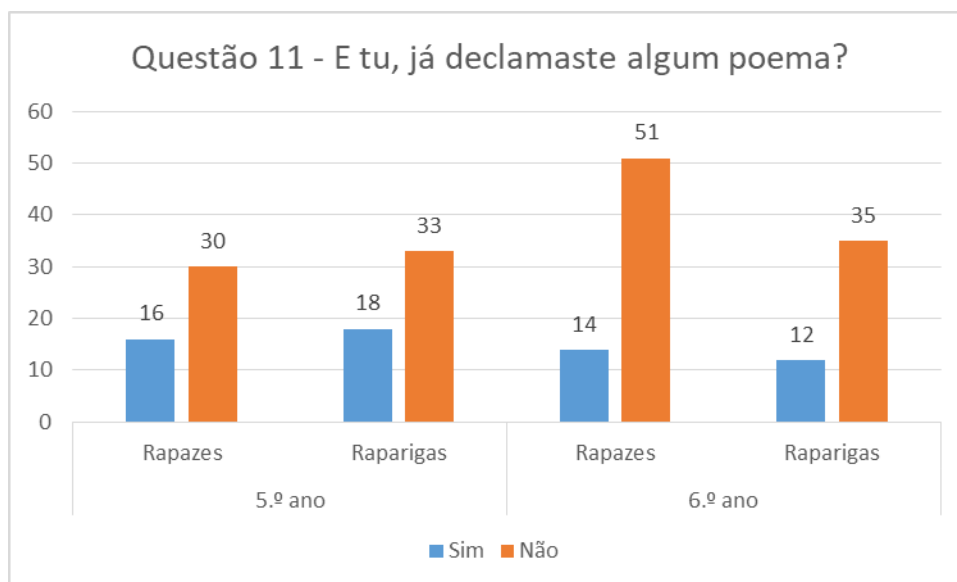


Gráfico 9 - Resposta à questão 11 do questionário

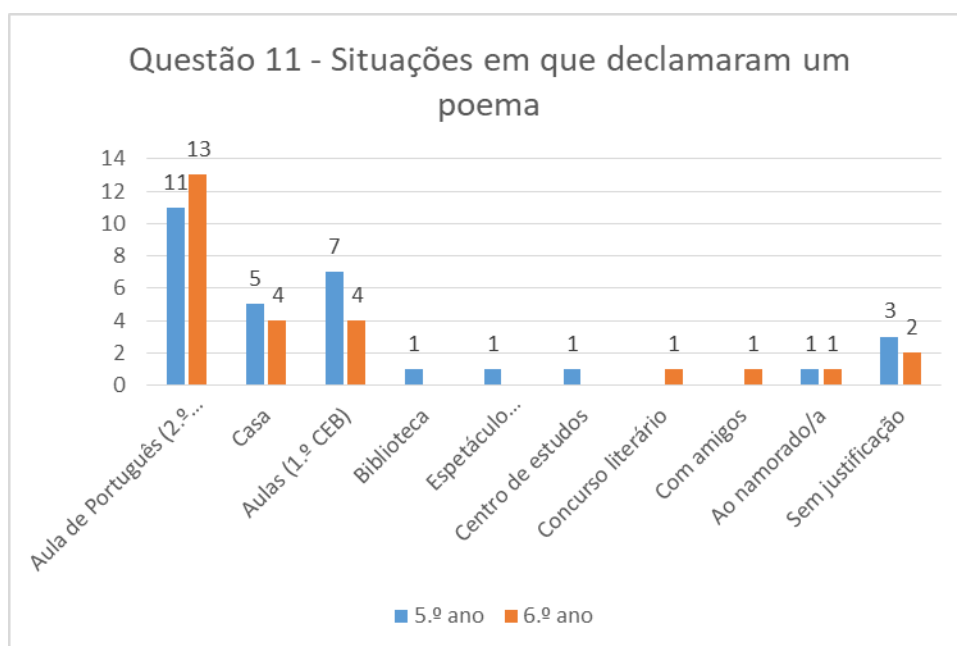


Gráfico 10 - Situações em que os alunos afirmam ter declamado um poema

Relativamente às suas experiências com poesia, posso afirmar que cerca de metade dos alunos revela ter pouca relação com esse texto. A maioria das experiências vai pouco além daquelas que têm na escola. Aliando este facto ao que foi referido anteriormente, no que diz respeito à falta de posicionamento no que toca ao gosto pela poesia, é possível afirmar-se que os alunos não só não têm opinião sobre a poesia, como, também, não foram expostos a experiências relevantes, como se pode verificar no subcapítulo seguinte (4.3.3). Assim sendo, percebe-se melhor que a maioria dos alunos não saiba dizer se gosta muito ou pouco de poesia e apenas diga “alguma coisa”, como já foi referido atrás.

4.3.3. CONHECIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE POESIA

Neste ponto, apresento e analiso os dados relativos a três questões do questionário relativas aos conhecimentos que os alunos demonstram ter sobre poesia: uma primeira em que se pede aos inquiridos que identifiquem os poetas que conhecem, uma segunda em que se solicita que escrevam um poema que conhecem ou alguma parte de que se recordem e uma terceira em que se pede que, dados dois textos, indiquem qual deles pode ser transformado num texto poético e a(s) razão(ões) que levam a essa escolha.

No que diz respeito aos poetas, é curioso verificar uma tendência relativamente aos autores que os alunos assinalaram: na sua maioria, os alunos do 5.º ano não assinalaram a autora Maria Alberta Menéres, mas os alunos do 6.º ano fizeram-no. Tendo por base a planificação anual da disciplina de Português do 2.º CEB, pode afirmar-se que os alunos do 6.º ano conhecem Maria Alberta Menéres porque a sua versão da obra *Ulisses* é uma das obras de leitura obrigatória desse ano. Assim, como os alunos do 5.º ano, provavelmente, não tiveram contacto com textos desta autora, não a assinalaram. Desta forma, concluo que os alunos ainda não associam os autores a modos literários em específico.

Conforme a lista de obras de leitura obrigatória que consta como anexo ao *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, nos 3.º e 4.º anos, os alunos leem alguns poemas de Matilde Rosa Araújo. Assim, como os alunos do 5.º ano são os que terminaram o 1.º CEB há menos tempo, é possível que se recordem desta autora por esse motivo.

É notório que quase todos os alunos assinalaram António Torrado, Luísa Ducla Soares e Sophia de Mello Breyner Andresen. Novamente recorrendo ao Programa de Português, é possível verificar que são trabalhados textos destes três autores quer no 1.º CEB quer no 2.º CEB, situação esta que torna mais fácil a identificação dos autores por parte dos alunos. No entanto, a maioria das obras estudadas não é de poesia, mas, uma vez que reconhecem o nome, os alunos assinalam-nos. Esta ideia já estava presente no estudo de Pereira, Pereira e Cardoso (2017, p. 241) quando afirmam que “é notória a valorização do texto narrativo e de textos de autores portugueses”.

Analisando a tabela 4, é possível concluir que os alunos assinalaram todos os nomes que lhes eram familiares e não por associá-los necessariamente a textos poéticos.

		N.º de alunos do 5.º ano		N.º de alunos do 6.º ano	
		Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
António Torrado		41	42	51	50
Luísa Ducla Soares		42	46	51	42
Maria Alberta Menéres		7	4	37	39
Sophia de Mello Breyner Andresen		42	46	46	39
Matilde Rosa Araújo		21	18	7	5
Manuel António Pina		22	17	42	40
Outro	Camões	2	1	—	—
	Virgínia Wolf	1	—	—	—
	Alice Vieira	1	1	—	—
	Filipe Monteiro	—	—	—	1
	Isabel Rosette	—	—	—	1
	Manuel Alegre	—	—	—	1
Nenhuma escolha		1	—	4	—

Tabela 7 - Poetas que os alunos conhecem

Pedindo aos alunos para indicarem nomes de outros poetas, podemos observar que foram referidos mais 6, o que revela que alguns discentes, embora muito poucos, têm conhecimento de mais alguns poetas que não estavam referidos no questionário. Por outro lado, constata-se que vários alunos não conhecem praticamente nenhum autor de poesia, o que pode levar à ideia anterior, segundo a qual não associam os nomes que se referem a poetas, mas antes a autores que conhecem de outros modos literários.

Na questão 7 do questionário pedia-se aos alunos que escrevessem um poema ou parte dele, conforme se lembrassem. Para uma leitura mais fácil dos dados, optei por categorizar as respostas em “sim” para os alunos que

escreveram algo e “não” para os alunos que não escreveram nada (ver gráfico 11). É de realçar que mais de 80% dos alunos preencheram este campo. É, ainda, de reforçar que, dos 14% que escreveram algo, 75% (21 alunos) escreveram um excerto de um poema e os restantes 25% (7 alunos) escreveram apenas o título, mas nenhum aluno escreveu um poema completo. É, ainda, de notar que poucos foram os alunos que, tendo escrito algum excerto ou título de poema, identificaram o poeta. Assim sendo, os alunos mostram não conhecer poemas, já que poucos foram capazes de escrever algum ou, pelo menos, parte dele.

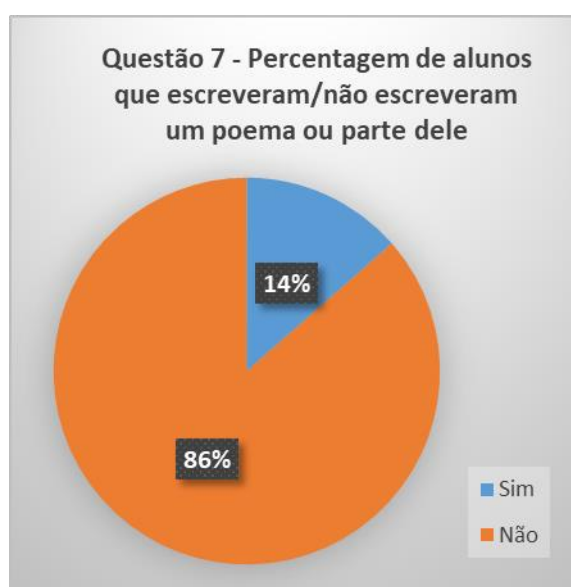


Gráfico 11 - Resposta à questão 7 do questionário

Tal como no ponto anterior, em que parece haver pouco conhecimento em relação a poetas, pode verificar-se aqui que existe um desconhecimento de poemas¹³, dada a grande falta de respostas. Esta situação vem, mais uma vez, reforçar a ideia de que as atividades sobre poesia parecem não deixar rasto na memória dos alunos.

Apesar de terem tido dificuldade em lembrar algum excerto de um poema, ou mesmo um poema completo, os inquiridos não demonstraram

¹³ A análise foi feita separadamente, uma vez que os alunos podem conhecer poetas, mas não os seus poemas ou vice-versa.

dificuldades em identificar, na questão 8, que o texto A é, dos dois textos dados, o que poderia ser transformado num poema, conforme se pode verificar nos gráficos 12 e 13; esta facilidade de identificação genológica aponta para o facto de os alunos terem, apesar de tudo, uma representação do funcionamento do texto poético.

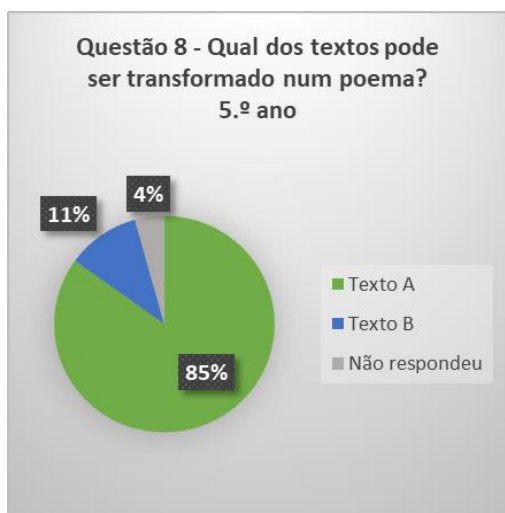


Gráfico 12 - Resposta à questão 8 (5.º ano)

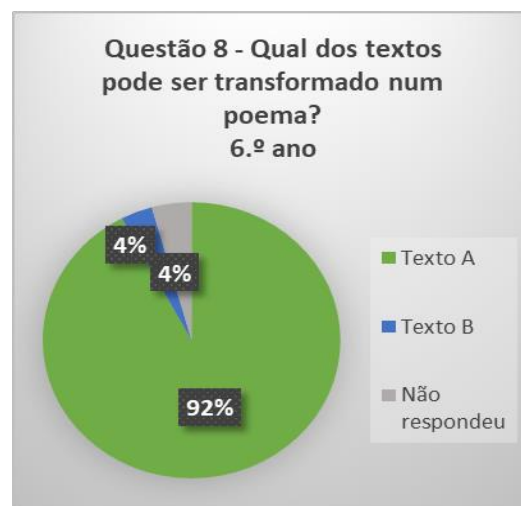


Gráfico 13 - Resposta à questão 8 (6.º ano)

Quando se verificam as justificações para a escolha do texto A, percebe-se que quase metade dos alunos justificam a sua escolha pela existência de rimas, pelo que é possível depreender que, se não existissem rimas no texto A, os alunos poderiam não o identificar. 18% dos alunos justificaram a escolha com o facto de os poemas não poderem começar com a expressão “Era uma vez”, o que pode indicar que têm a ideia de que um poema não pode contar uma história, isto é, não têm presente a noção de poema narrativo, como já referi em pontos anteriores.

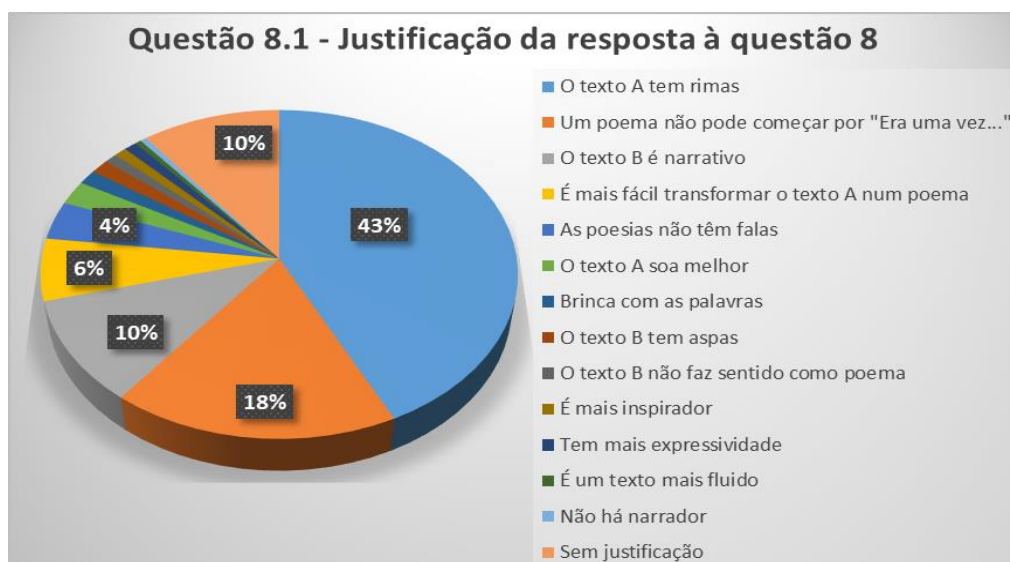


Gráfico 14 - Justificações da opção escolhida na questão 8

Apesar de os alunos conhecerem, ou pelo menos, identificarem vários poetas, é possível concluir que há um fraco conhecimento de poesia, uma vez que quase todos assinalam mais do que um nome dos poetas apresentados, mas são poucos os que acrescentam outros poetas para além dos que são referidos no questionário. É de sublinhar ainda que as opções assinaladas pelos alunos se resumem a autores estudados na escola e, muitas vezes, não estudaram poemas desses autores.

Ainda nesta linha de reflexão sobre os dados do questionário, apesar de quase todos os alunos terem sido capazes de reconhecer no texto A algumas características próprias do texto poético e, por isso, terem sido capazes de o assinalar como a opção mais facilmente transformada num poema, são raras as justificações da escolha que apontam para diferenças no tipo de escrita. Esta situação parece estar, hoje ainda, em conformidade com a seguinte afirmação de Melo (2001, p. 75): “a distinção entre estes dois géneros [prosa e poesia] fica reduzida à observação da mancha gráfica dos textos e à existência ou não de rima nos versos.”

4.3.4. RELAÇÃO ENTRE A POESIA E A ESCOLA

Neste tópico, apresento os dados e a análise das respostas dadas pelos inquiridos às questões 6 e 9, relativas às experiências escolares dos alunos com a poesia e, conseqüentemente, à relação entre a poesia e a escola.

Na questão 6, os alunos foram convidados a assinalar, numa escala de *Likert*, a frequência com que o professor realiza determinadas atividades sobre poesia nas aulas. Tal como já foi dito, a escala é composta por cinco níveis - “Muitíssimo”, “Muito”, “Alguma coisa”, “Pouco” e “Nada”. Notou-se um equilíbrio numérico nas respostas por ano de escolaridade e por género e, por isso, apresento os dados num único gráfico (gráfico 15).

Importa referir que não considere as respostas de 10 alunos por acreditar que não seriam respostas fidedignas, visto que esses 10 alunos assinalaram “Nada” em todas as atividades, numa clara atitude de não implicação em responder ao questionário. Desta forma, nesta resposta, o universo passa de 207 para 197 alunos.

A leitura do gráfico 15 permite verificar uma tendência para a realização de atividades como leitura, declamação e audição de poemas e pesquisa de informação sobre os autores. Tal como já afirmaram Pereira, Pereira e Cardoso (2017, p. 245), o trabalho didático em torno dos textos literários apresenta atividades como: leitura silenciosa, leitura em voz alta, questões de compreensão de conteúdo e de análise pormenorizada do texto. No entanto, atividades tão relevantes para a aprendizagem do texto poético como a reescrita, a ilustração de poemas e a construção de poemas em grupo são das atividades menos frequentes nas aulas de poesia destes respondentes. Assim, vê-se que as atividades de mais fácil realização são aquelas que são mais habituais em aula, em detrimento daquelas que são mais complexas na sua preparação e na sua aplicação, talvez por falta de tempo ou de preparação dos docentes.

É ainda de notar que não há nenhuma atividade em que se destaque a opção “muito” ou “muitíssimo”, o que pode levar a crer que, além de pouco

significativas (como tem vindo a ser referido), as experiências escolares com a poesia sejam, também, poucas.

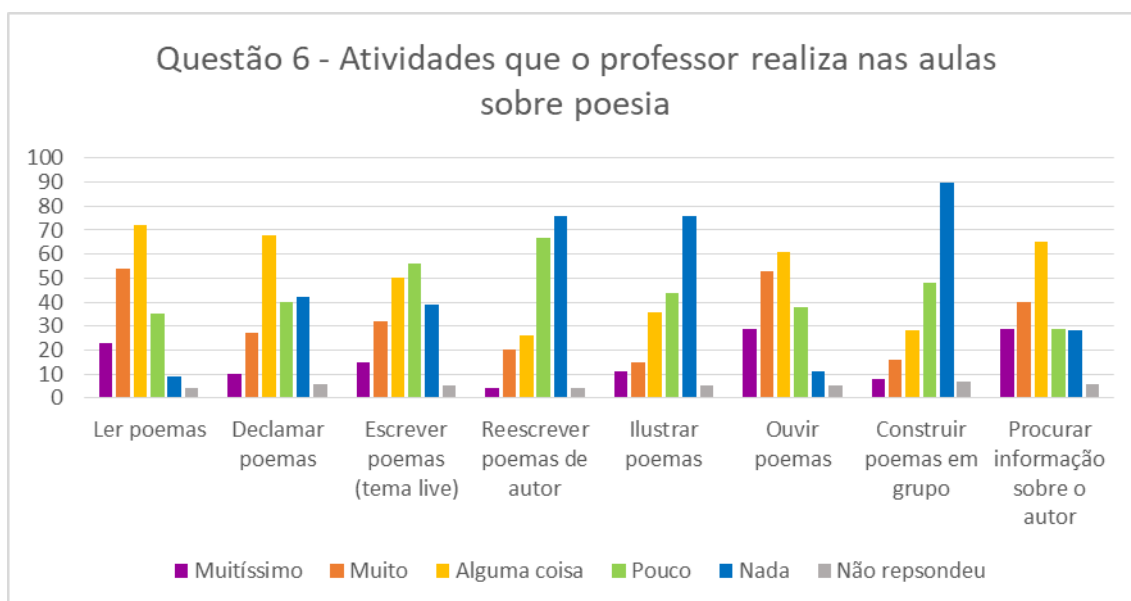


Gráfico 15 - Resposta à questão 6 do questionário

Na questão 9, os alunos foram convidados a escolher, no máximo, 3 atividades de poesia que gostariam de fazer nas aulas de português. Nesta questão, todos os alunos responderam e quase todos assinalaram três das opções apresentadas sem acrescentar outras, havendo apenas uma aluna do 5.º ano que acrescentou: “Ler poemas em que cada aluno lê uma estrofe”.

Conforme se pode verificar pelo gráfico 16 (abaixo), a opção “Construir poemas em grupo” foi a mais escolhida pelos alunos, quase a par de “Ler poemas”, “Escrever poemas (tema livre)”, “Ilustrar poemas” e “Ouvir poemas”. Nota-se, ainda, uma tendência de não escolha das opções “Declamar poemas” e “Reescrever poemas de autor”.

É de notar que as opções “construir poemas em grupo” e “ilustrar poemas” são das mais assinaladas pelos alunos como algo que gostariam de fazer em aula e, ao mesmo tempo, são as mesmas que foram assinaladas como sendo das menos realizadas em sala de aula (ver gráfico 15).

Esta situação pode demonstrar alguma necessidade de fazerem trabalho em grupo, o que pode ser um sinal da necessidade de trabalharem em conjunto e, assim, sentirem-se mais implicados no processo de ensino-aprendizagem do texto poético. Pelas respostas dos alunos no questionário, conclui-se que sentem que é vantajoso ouvir os poemas que estudam. Esta necessidade pode prender-se com o facto de os alunos terem um exemplo de como podem ler/declamar um poema. Assim, justifica-se a importância do conceito de imitação, pois é através de um modelo que os alunos podem aperfeiçoar as suas competências no que diz respeito à poesia.

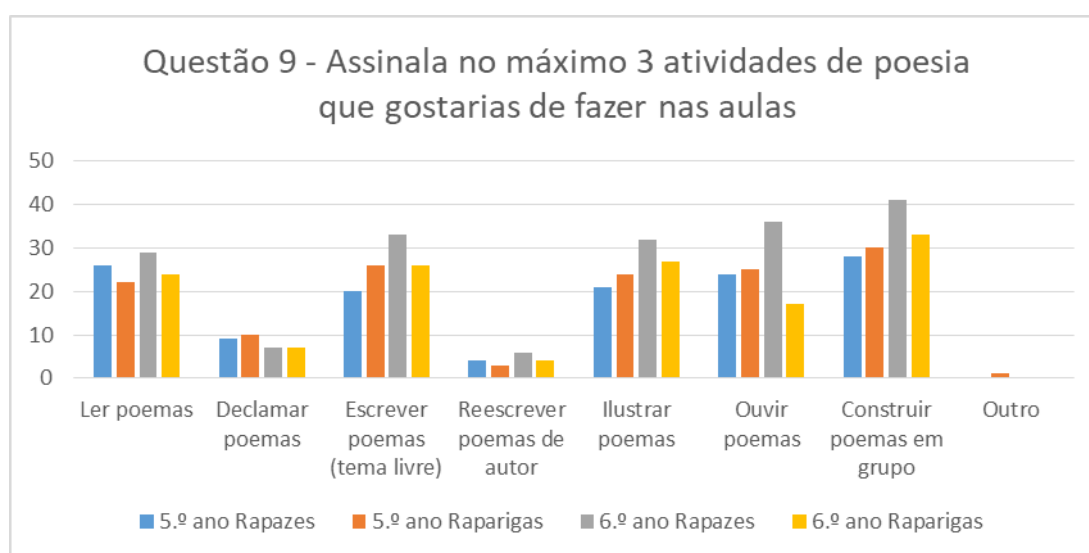


Gráfico 16 - Resposta à questão 9 do questionário

No que respeita às experiências escolares dos alunos com a poesia, posso afirmar que, na linha do que foi referido no ponto 4.3.2. sobre a relação e as experiências dos alunos com a poesia, as experiências escolares são também pouco marcantes no seu percurso escolar, na medida em que os alunos afirmam não fazer atividades que realmente lhes despertem interesse. Nesta lógica, verifica-se que duas das atividades que os alunos mais gostariam de fazer nas aulas (“Ilustrar poemas” e “Construir poemas em grupos”) são assinaladas pela maioria com uma frequência de realização em aula de “pouco” ou “nada”, ou seja, as atividades que, provavelmente, mais despertariam a atenção dos alunos são as que menos se realizam em aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que se termina o presente estudo, é chegada a fase de refletir sobre o trabalho desenvolvido e fazer algumas considerações. Sendo um trabalho em que se pretendeu compreender a relação que os alunos têm com a poesia e a forma como as experiências escolares contribuem para o desenvolvimento dessa relação, recorreu-se à aplicação de um questionário para recolher as representações e/ou opiniões dos alunos e de um *focus group* para esclarecer e complementar algumas respostas dadas no questionário. Depois de apresentadas algumas considerações sobre os documentos reguladores, de comentadas algumas questões teóricas relativas ao tema da poesia e depois de analisados e comentados os resultados do questionário e do *focus group*, posso apresentar algumas considerações a reter no final desta investigação.

Com este trabalho, pude ter mais contacto com os documentos curriculares e problematizar algumas das suas orientações. Ao longo das leituras realizadas, percebi quais são as vantagens do ensino da poesia em contexto escolar.

Tendo em conta que um professor deve estar em constante formação, as leituras sobre as metodologias de investigação permitiram-me ganhar alguma experiência neste campo para que, no futuro, possa problematizar a minha prática docente e levar a cabo investigações como esta. Com isto, poderei refletir e investigar mais sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Relativamente aos dados obtidos com a aplicação do questionário, importa, desde já, referir que os resultados aqui apresentados foram obtidos numa só escola, o que me permite, apenas, apresentar tendências e não conclusões que possam ser generalizadas ao resto do país. Permite, porém, um ponto de partida para futuros trabalhos nesta área ou em áreas convergentes.

Logo na primeira questão, pude perceber que os alunos não sabem ao certo se gostam ou não de poesia. Esta dificuldade de posicionamento pode dever-se ao facto de não terem tido experiências que fossem marcantes ao longo do seu percurso escolar.

Perante os resultados obtidos, os alunos do 5.º ano demonstram, no geral, gostar mais de poesia do que os alunos do 6.º ano, havendo várias interpretações possíveis para o justificar; uma delas é a possibilidade de as experiências do 1.º CEB terem sido mais significativas ou as do 5.º ano foram menos marcantes e isso repercutiu-se nas respostas dos alunos do 6.º ano.

No que diz respeito à leitura de poesia, pude concluir que os alunos leem mais em contexto de sala de aula e em casa. Neste caso, é minha convicção que a leitura era feita por obrigação: ou para a realização dos trabalhos de casa ou para o estudo para os testes escritos, convicção esta que me preocupa já que uma das metas curriculares para o 2.º CEB referida no início deste trabalho se prende com o desenvolvimento da fruição estética e o desenvolvimento do gosto pela leitura.

No que concerne o conhecimento sobre poesia, concluí que os alunos, de forma geral, conseguem identificar os nomes de poetas, mas são poucos aqueles que são capazes de indicar nomes que não lhes sejam apresentados e/ou nomes que não tenham sido estudados em aula.

Abordando, ainda, a questão do conhecimento de poemas, nenhum aluno foi capaz de escrever, tendo apenas alguns alunos escrito partes de poemas que conheciam. Ainda neste ponto, verifiquei que praticamente todos os alunos associam nomes de autores estudados noutros contextos à poesia, e, por isso, fica a dúvida sobre se assinalaram porque estavam seguros de que era um poeta ou se, simplesmente, o fizeram porque os haviam estudado em aula e os nomes eram conhecidos. Esta ideia leva-me a pensar que os discentes nem sempre associam os autores aos modos literários.

Para o reconhecimento de textos que fossem poemas, ficou bastante marcada a ideia de que os alunos justificam frequentemente a poesia como textos que apresentam rima, o que leva a concluir que ainda não dominam a noção de que a rima pode nem sempre estar presente num poema; para eles um poema não pode contar uma história, o que prova que não conhecem a poesia narrativa. Além disso, os alunos pensam que há um cuidado com as palavras escolhidas na construção de um poema, o que se pode justificar pelo facto de o poema ter uma mancha gráfica muito específica e em que deve haver rima.

Relativamente ao aspeto formal, os alunos conseguem identificar um texto poético com duas regras que para eles são fundamentais: a mancha gráfica (texto escrito em versos com estrofes) e existência de rima. É assim que aqueles conseguem distinguir este de outros tipos de texto.

No que respeita à posição da poesia na escola, concluí, através das respostas dos alunos, especialmente no *focus group* que há pouca presença e que as atividades extra aula são residuais. As atividades de mais simples planificação e aplicação são as mais habituais, ao passo que as demais não são as preferidas para serem implementadas.

Tendo perguntado aos alunos aquilo que eles gostariam de fazer aquando do estudo da poesia na escola, ficou a ideia de que, na sua maioria, os discentes gostariam de “Ilustrar poemas” e de “Construir poemas em grupos”, atividades simples, que poderiam, inclusivamente, ser realizadas de forma interdisciplinar. É curioso verificar que, mesmo existindo formas diferentes de trabalhar este conteúdo na escola, os professores continuem a dar as suas aulas de forma tradicional. Por isso, a alteração/atualização de práticas poderá levar a melhorias na motivação e, conseqüentemente, no rendimento dos alunos.

Do ponto de vista pessoal, concluo que este estudo me permitiu, por um lado, saber mais sobre o género da poesia, o que me será útil aquando da lecionação das aulas sobre este conteúdo. Por outro, estive em contacto com as opiniões e também com as dificuldades que os alunos apresentam e, assim,

poderei, no futuro, preparar aulas que vão ao encontro das necessidades reais dos alunos, não me limitando, por isso, a fazer cumprir um programa.

Para finalizar, importa referir que pretendo apresentar e discutir os resultados dos questionários com a escola que me abriu as portas para a realização deste trabalho, nomeadamente com o grupo de professores de Português do 2.º CEB, de forma que este trabalho seja vantajoso para a comunidade escolar.

Como qualquer trabalho académico, este estudo deixa muitas janelas abertas para possíveis futuras investigações. Por isso, apresento, de seguida, algumas sugestões de trabalhos futuros que poderão ser desenvolvidos.

Numa perspetiva investigativa, e tendo em conta o questionário que apliquei, seria interessante aplicar um questionário semelhante aos alunos do 5.º ano no próximo ano letivo, quando estes estiverem no 6.º ano, para verificar se o gosto pela poesia diminuiu após a experiência do 5.º ano de escolaridade, ou, pelo contrário, aumentou, já que, conforme foi referido atrás, os alunos ainda não tinham trabalhado a poesia no ano letivo que decorria aquando da aplicação dos questionários.

A partir das justificações apresentadas pelos alunos à questão 8, seria interessante apresentar aos alunos uma questão do mesmo género, mas em que se colocassem mais opções de poemas começados por “Era uma vez” e poemas sem rima para verificar se os alunos identificavam poemas, tendo em conta outras características da poesia.

Seria interessante repetir a mesma questão, apresentando aos alunos uma hipótese de texto poético sem rimas para verificar se os alunos escolheriam, maioritariamente, esse texto e, também, para verificar como justificariam a sua escolha.

Saindo do âmbito do questionário, penso que seria interessante, em investigações futuras, analisar as planificações anuais das escolas e verificar

onde existem atividades (ou a falta delas) nas nossas escolas: que atividades são realizadas, como são implementadas, que alunos dos diferentes anos de escolaridade estão envolvidos e saber ainda se as atividades levadas a cabo são significativas, eis alguns dos exemplos de pontos a abordar.

Fui, ao longo deste estudo, apresentando os dados e resultados da minha investigação sobre poesia. Seria interessante e relevante realizar um estudo idêntico, com as devidas adaptações, e perceber se os problemas aqui identificados são também visíveis noutros géneros de textos ou se, pelo contrário são específicos da poesia. Vimos que os alunos não conhecem muitos autores (sem ser a lista para os identificar), mas será que não aconteceria o mesmo com o texto dramático? Se assim fosse haveria que repensar esta questão não só do ponto de vista da poesia, mas também dos outros tipos de texto.

Outra perspetiva seria realizar um estudo idêntico, mas no 3.º CEB ou no Ensino Secundário, para verificar se os problemas de mantêm ao longo da escolaridade ou se é específico do 2.º CEB por ser um dos ciclos iniciais. Dado que são níveis superiores, poder-se-ia, ainda, trabalhar conteúdos mais específicos sobre a poesia.

No âmbito da promoção da poesia em contexto escolar, e após ter refletido sobre a situação dos alunos face à poesia, parece-me relevante que se deveria realizar (mais) atividades relacionadas com este género, uma vez que é importante aumentar nos alunos o conhecimento sobre poesia, em geral, e de autores e poemas, em particular. Os dados apresentados indicam que há uma grande falta de conhecimento que, a meu ver, deve ser colmatada.

Por fim, e sendo este um trabalho no âmbito de um Mestrado em Ensino, ao terminar este trabalho parece-me fundamental apresentar algumas propostas de materiais com atividades sobre poesia que podem ser desenvolvidas em sala de aula, uma vez que considero que o professor deve

estar em constante atualização. No entanto, o que aqui se apresenta não são planificações de atividades, mas antes livros de atividades que considero interessantes e possíveis de utilizar em aulas sobre poesia.

Sendo este um trabalho pensado e desenvolvido para o 2.º CEB, as atividades aqui propostas são apropriadas para esse ciclo de ensino. No entanto, tratando-se de um Mestrado em Ensino também do 1.º CEB, apresentam-se algumas propostas para esse ciclo, podendo a maioria ser adaptada para o 2.º CEB.

O livro *Poetry across the curriculum: an action guide for elementary teachers* de Aaren Perry (1997) é referido por Azevedo e Melo (2012, p. 929) como um livro de referência para professores no que respeita à realização de atividades com crianças. As atividades são, fundamentalmente, sobre escrita poética e é possível encontrá-las planificadas passo a passo.

O livro *Jouer avec les poètes*, de Jacques Charpentreau (2002), apresenta uma compilação de poemas diversos. No final, o autor apresenta algumas propostas de jogos para trabalhar com os poemas apresentados ou com outros poemas que o professor prefira. Uma vez que os poemas apresentados são em francês, os professores de Português podem utilizá-lo para explorarem as ideias dos jogos adaptados a poemas portugueses.

A obra *Poesia como estratégia*, de José António Franco (2012), é um livro sobre o ensino da poesia no 2.º CEB.

Outro livro de referência que, apesar de ser pensado para o 1.º CEB, na minha opinião, algumas das atividades que o constituem podem ser adaptadas para o 2.º CEB, é o livro *Poesia das Letras. Atividades com o texto poético*, de Helena Carvalho Borges e Luísa Álvares Pereira (2011).

BIBLIOGRAFIA ATIVA

Aprendizagens Essenciais (Português, 5.º ano), disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf, consultado a 6 de dezembro de 2018.

Aprendizagens Essenciais (Português, 6.º ano), disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf, consultado a 6 de dezembro de 2018.

Azevedo, F. & Guimarães, A.S. (2017). “O lugar da poesia nas orientações curriculares oficiais portuguesas”, in *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 28(1), pp. 95-111, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46872/1/3899-18269-1-PB.pdf>, consultado a 3 de março de 2018.

Azevedo, F. & Melo, I. (2012). “Poesia na infância e formação de leitores” in *Perspectiva*, v. 30, n.º 3, pp. 925-946, disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p925/24396>, consultado a 10 setembro de 2018.

Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *PNEP – O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. (2001). “A dimensão criativa da expressão escrita” in Sequeira, F., Carvalho, J. & Gomes, A. (orgs.) *Ensinar a escrever. Teoria e prática – Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: C.E.E./U.M. pp. 55-66.

Barbeiro, L. (2013). “Colaborar para aprender línguas” in *O ensino do português como língua não materna: estratégias, materiais e formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Belo, R. (1969). *Na senda da poesia*. Lisboa: Presença.

Borges, H. (2015). *Entre o pensar e o sentir – as tecnologias, o ensino e a aprendizagem do texto poético*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de Doutoramento).

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. e Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Cachada, M. (2005). *A escrita criativa no contexto escolar. Exemplificação de uma prática no terceiro ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto--aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cortesão, M. (2012). *O ensino da Poesia com o Quadro Interativo. Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Mestrado).

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. R. (2009). “Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas”, in *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nr. 2, Avintes: Lusoimpress - Artes Gráficas Lda., pp. 355-380, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>, consultado a 02 de abril de 2018.

Coutinho, C. P (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Damas, M. (2006). *Desenvolvimento da Escrita Criativa através de WebQuests no 1º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Mestrado).

Ferreira, V. (2014). “Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes” in Torres, L. & Palhares, J. A. (2014) *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação*. V. N. de Famalicão: EDIÇÕES HÚMUS, pp. 165-195.

Freire, P. (1986). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Galego, C. & Gomes A. (2005). “Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação” in *Revista Lusófona de Educação*. Nr. 1, pp. 173-184, disponível em http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1419/1/Educacao05.pdf_Gomes.pdf, consultado a 20 de junho de 2018.

Guedes, T. (1990). *Ensinar a Poesia*. Rio Tinto: Edições Asa.

Javeau, C. (1990). *L'enquête par questionnaire*. Bruxelles: Éditions de L'Université de Bruxelles.

Jesus, S., Morais, M. F., Pocinho, M., Imaginário, S., Duarte, J., Matos, F., Gerês, S., Costa, M. & Sousa, F. (2012). *Escala de personalidade criativa: estudo preliminar para a sua construção*. Atas Avaliação psicológica-escala personalidade criativa., disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21088>, consultado a 10 de janeiro de 2018.

Martins, G. *et al.* (2017). “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, consultado a 6 de dezembro de 2018.

Mateus, M. & Solla, L. (orgs.) (2013). “Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação” in *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. Porto: Universidade do Porto. Vol. 9 (2014), pp. 151-155.

Melo, I. (2001). *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*. Brega: Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento).

Morais, M. F. (2011). *Criatividade: desafios ao conceito*. In Actas Congresso Internacional Criatividade e Inovação. Brasil: Associação Brasileira de Criatividade e Inovação, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15332>, consultado a 09 de janeiro de 2018.

Pereira, L. Á. (2000). "A dupla ordem escritural: 'um pouco mais de luz' e 'um pouco mais de azul'" in *Escrever em Português: didáticas e práticas*. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.

Pereira, L. Á. (2001). "A formação de professores para o ensino da escrita" in SIM-SIM, I. (org.). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores*. N.º 12, pp. 35-49.

Pereira, L. Á. (2004). "Ler e escrever na escola 'primeira' (ou como) de pequenino se pode ser leitor e escritor de textos" in *Calidoscópio*. Vol. 02, N.º 01, disponível em <http://docplayer.com.br/45037045-Ler-e-escrever-na-escola-primeira-ou-como-de-pequenino-se-pode-ser-leitor-e-escritor-de-textos-1.html>, consultado a 27 de setembro de 2018.

Pereira, L. Á., Pereira, L. C. & Cardoso, I. (2017). "Práticas de leitura literária no 1.º ciclo do ensino básico para a compreensão do agir docente em Portugal, in *Letras & Letras*. Vol. 22, n. 2. Uberlândia, pp. 229-254.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, J. M. (2007). "O valor pedagógico da poesia", in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 42-2, pp.51-81.

Sequeira, A. (2013). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica. Concepções de poesia e produções poéticas dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria (Dissertação de Mestrado), disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2037/1/Relat%C3%B3rio_Rita_final.pdf, consultado a 15 de setembro de 2018.

Silva, V. (1996). *Teoria da literatura*. (8.^a ed.). Coimbra: Almedina. [1.^a ed. 1967].

Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs). (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.

BIBLIOGRAFIA PASSIVA

Borges, H. & pereira, L. (2011). *Poesia das Letras. Atividades com o texto poético*. Porto: Porto Editora.

Charpentreau, J. (2002). *Jouer avec les poètes*. Vanves: Livre de Poche Jeunesse.

Franco, J. A. (2012). *A poesia como estratégia*. Porto: Trinta por uma linha.

Perry, A. (1997). *Poetry across the curriculum: an action guide for elementary teachers*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário não tem qualquer propósito de avaliação e pretende-se apenas saber o que pensas sobre a poesia e o seu ensino.

Ano de escolaridade: _____

Idade: _____

Sexo: Masculino Feminino

1. Gostas de poesia?

MUITÍSSIMO MUITO ALGUMA COISA POUCO NADA

2. Assinala no quadro o teu grau de concordância com as afirmações seguintes, de acordo com as circunstâncias que contribuíram para tu gostares/não gostares de poesia.

	MUITÍSSIMO	MUITO	ALGUMA coisa	POUCO	NADA
As poesias que li na escola não me agradaram.					
Os textos poéticos não se compreendem.					
As poesias são inspiradoras.					
O texto poético é divertido e joga com as palavras.					
As poesias que li fora da escola eram criativas.					
Os poemas fazem sonhar.					
A poesia não serve para aprender.					
Gosto mais de histórias do que de poemas.					
As poesias são textos complicados.					
As poesias têm rimas.					
Outra. Qual?					

3. Ordena, por ordem crescente, as seguintes afirmações, de acordo com o que é para ti a poesia, sendo 1 a afirmação com que mais concordas e 6 a afirmação com que menos concordas.

- É um texto escrito em verso, muitas vezes com rima.
- É um texto que utiliza palavras esquisitas.
- É um texto inspirativo que pretende despertar sentimentos no leitor.
- É um texto em que se joga com as palavras.
- É um texto em que não se percebe a história.
- É um texto divertido.

4. Costumas ler poesia fora da escola? Sim Não

Se sim, indica em que situações:

- Em casa, sozinho.
- Em casa, com a família.
- No centro de estudos.
- Na biblioteca municipal.
- Com os amigos.
- Outro: _____

5. Dos seguintes poetas, assinala com um X aqueles que conheces.

- António Torrado Sophia de Mello Breyner Andresen
- Luísa Ducla Soares Matilde Rosa Araújo
- Maria Alberta Menéres Manuel António Pina
- Outro: _____

6. Assinala as opções de atividades que o professor realiza nas aulas sobre poesia:

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
Ler poemas					
Declamar poemas					
Escrever poemas com tema livre					
Reescrever poemas de um autor					
Ilustrar poemas					
Ouvir poemas					
Construir poemas em grupo					

Procurar informação sobre o autor					
Outra. Qual?					

7. Escreve algumas palavras ou partes de alguma poesia que conheças. Se te lembrares de um poema completo também podes escrevê-lo.

8. Dos seguintes textos, assinala aquele que pode ser transformado num poema.

Texto A

Pescador da barca bela, onde vais pescar com ela que é tão bela, oh pescador? Não vês que a última estrela no céu nublado se vela?
 Colhe a vela, oh pescador! Deita o lanço com cautela, que a sereia canta bela... Mas cautela, oh pescador!
 Não se enrede a rede nela, que perdido é remo e vela só de vê-la, oh pescador.
 Pescador da barca bela, inda é tempo, foge dela, foge dela, oh pescador!

Texto B

Era uma vez um pescador de uma bela barca que encontrou um rapaz que lhe perguntou: “Para onde vais pescar com ela, oh pescador?”.
 E continuou, dizendo: “Não vês que a última estrela no céu nublado se vela? Colhe a vela, oh pescador!”.
 O mesmo rapaz continuou, alertando o pescador, dizendo-lhe: “Deita o lanço com cautela, que a sereia canta bela... mas cautela!” E, antes de o pescador partir para o mar, levou outro conselho do rapaz: que não enredasse a rede nela, que ainda era tempo de fugir dela.

8.1. Justifica a escolha anterior.

9. Assinala no máximo 3 atividades de poesia que gostarias de fazer nas aulas.

- Ler poemas
- Declamar poemas
- Escrever poemas com tema livre
- Reescrever poemas de um autor
- Ilustrar poemas
- Ouvir poemas
- Construir poemas em grupo
- Outro(s) _____

10. Já ouviste declamar algum poema? Sim Não
Se sim, em que situação?

11. E tu, já declamaste algum poema? Sim Não
Se sim, em que situação?

12. Propõe uma atividade com poesia que gostasses de realizar na aula de português.

Utiliza este espaço para algo que queiras acrescentar.

APÊNDICE 2 – GUIÃO PARA *FOCUS GROUP*

Há algumas semanas, convidei-vos a responderem a um questionário sobre poesia. Hoje, queria falar convosco mais um pouco sobre esse assunto. Gostava de saber um pouco mais sobre as vossas experiências com a poesia.

1. Vocês gostam das aulas de Português?
 - 1.1. E nas aulas de Português quais são os conteúdos que gostam mais de trabalhar?
 - 1.2. Acham que é importante terem aulas de Português? Para que serve essa disciplina?
 - 1.3. Vocês gostam quando as aulas de Português são sobre poesia? Essas aulas são das que gostam mais, das que gostam menos, assim-assim...?
 - 1.4. E acham que é importante haver aulas sobre poesia? Para que servem essas aulas?
 - 1.5. Quando estão a trabalhar a poesia nas aulas, costumam ser mais ou menos participativos do que quando estão a trabalhar outros conteúdos? Por que razão acham que isso acontece? Sentem-se mais/menos motivados nessas aulas do que nas aulas sobre outros conteúdos?
2. Quando estão a trabalhar a poesia nas aulas de Português, têm uma ideia de quantas horas semanais são gastas com a poesia? Ou quantas aulas são dispensadas ao trabalho com a poesia?
3. Lembram-se de algumas atividades sobre poesia que realizaram nas aulas no 1.º CEB?
 - 3.1. E no 2.º Ciclo, lembram-se de algumas atividades sobre poesia que tenham realizado nas aulas?
 - 3.2. Das atividades sobre poesia que já fizeram nas aulas, de qual é que gostaram mais?

4. Nesta escola ou na escola do 1.º CEB em que andaram costuma/costumava haver atividades sobre poesia? (Concursos de poesia, saraus de poesia, etc.)
5. E fora da escola, já alguém participou em alguma atividade sobre poesia? Qual?
6. Sabem dizer-me o nome de algum poeta?
Se disserem algum nome:
 - 6.1. Estudaram poemas desse poeta na escola?
7. Em casa, têm algum livro de poesia?
Se alguém tiver:
 - 7.1. Esse livro é teu ou de outra pessoa lá de casa?
 - 7.2. Já leste esse livro?
8. Há algum livro sobre poesia que gostasses de ter em casa? Algum que tenhas visto/lido na biblioteca ou que o professor tenha falado na aula, por exemplo.

APÊNDICE 2.1.

Tabela de notas das respostas da sessão de *focus group* com os alunos do 5.º ano

	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
1. Vocês gostam das aulas de Português?	Não gosto porque não tenho boas notas.	Não gosto.	Sim, gosto.	Sim, gosto	Sim, gosto.
1.1. E nas aulas de Português quais são os conteúdos que gostam mais de trabalhar?	Gramática	Nenhum	Não sei bem.	Texto dramático e poesia.	Poesia.
1.2. Acham que é importante terem aulas de Português? Para que serve essa disciplina?	Não acho muito importante. Nós já sabemos falar português.	Não devíamos ter aulas de Português porque já somos portugueses. Não faz sentido.	<i>[Em resposta ao que disseram os alunos A e B]</i> Mas eu acho que é importante para aprendemos coisas que temos que utilizar ao longo da vida como a gramática. Há pessoas que não sabem escrever corretamente as palavras e isso é feio.	Há muitas palavras que não conhecemos e que aprendemos nas aulas, por isso é importante.	Eu acho importante para aprendermos a falar e a escrever a nossa língua.
1.3. Vocês gostam quando as aulas de Português são sobre poesia? Essas aulas são das que gostam mais, das que gostam menos, assim-assim...?	Eu só gosto quando são aulas de gramática. É mais fácil.	Eu nunca gosto.	Eu gosto mais quando são outras aulas, sem serem de poesia.	Gosto quando são aulas de poesia e de texto dramático. Esses textos são mais engraçados.	Gosto mais quando são de poesia.

1.4. E acham que é importante haver aulas sobre poesia? Para que servem essas aulas?	Não acho importante. Nós nunca temos de usar os poemas para falar ou assim.	Não sei.			Sim, é importante para conhecermos mais poemas e mais poetas.
1.5. Quando estão a trabalhar a poesia nas aulas, costumam ser mais ou menos participativos do que quando estão a trabalhar outros conteúdos? Por que razão acham que isso acontece? Sentem-se mais/menos motivados nessas aulas do que nas aulas sobre outros conteúdos?	Participo menos, porque prefiro as outras matérias.	Participo menos.	Participo menos porque não gosto.	Eu participo mais porque gosto muito.	Eu gosto dessas aulas, mas participo igual, acho eu.
2. Quando estão a trabalhar a poesia nas aulas de Português, têm uma ideia de quantas horas semanais são gastas com a poesia? Ou quantas aulas são dispensadas ao trabalho com a poesia?	3 semanas, no máximo	2 semanas	2 semanas	3 semanas, no máximo.	Sim, 2 ou 3 semanas.
3. Lembram-se de algumas atividades sobre poesia que realizaram nas aulas no 1.º CEB?	Sim, fizemos uma vez um acróstico com o nosso nome e tinha de rimar, por isso, era um poema.	Não me lembro.	Não me lembro.	Sim, fizemos um poema coletivo: cada um escrevia uma frase e, no fim, fizemos um poema com essas frases todas.	A professora lia poemas nas aulas.
3.1. E no 2.º Ciclo, lembram-se de algumas atividades sobre poesia que tenham realizado nas aulas?	Lemos poemas nas aulas.	Sim, lemos poemas e fizemos um poema sobre um animal.			Escrevemos poemas com tema livre.
3.2. Das atividades sobre poesia que já fizeram nas aulas, de qual é que gostaram mais?				Das da outra escola [do 1.º CEB].	Gostei de todas as atividades.
4. Nesta escola ou na escola do 1.º CEB em que andaram	Não sei.	Sim, o concurso	Só o concurso da		

costuma/costumava haver atividades sobre poesia? (Concursos de poesia, saraus de poesia, etc.)		da Câmara Municipal.	Câmara Municipal.		
5. E fora da escola, já alguém participou em alguma atividade sobre poesia? Qual?	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.
6. Sabem dizer-me o nome de algum poeta?	Luísa Duclas Soares		Manuel António Pina		
Se disserem algum nome: 6.1. Estudaram poemas desse poeta na escola?	Sei porque estudei nas aulas de Português.				
7. Em casa, têm algum livro de poesia?	Sim, tenho um, porque no 1.º CEB a professora pediu para comprar um livro de poesia.	Não	Sim	Sim	Sim.
Se alguém tiver: 7.1. Esse livro é teu ou de outra pessoa lá de casa?	Sim, é meu.		Não são meus, são dos meus pais.	Sim, é meu.	Sim, é meu.
7.2. Já leste esse livro?	Sim, já li na escola, quando o estudei.		Nunca leio nada.	Sim, costumo ler todos os dias e já li esse de poesia também. Mas leio mais dos outros [que não sejam de poesia].	Já li todos.
8. Há algum livro sobre poesia que gostasses de ter em casa? Algum que tenhas visto/lido na biblioteca ou que o professor tenha falado na aula, por exemplo.	Não.	Não.	<i>Poemas da Mentira e da Verdade</i> porque estudei no 1.º CEB e é muito giro.	Não.	Sim. Alguns que a professora mostrou nas aulas.

Tabela de notas das respostas da sessão de *focus group* com os alunos do 6.º ano

	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F
1. Vocês gostam das aulas de Português?	Mais ou menos	Mais ou menos	Mais ou menos	Mais ou menos	Mais ou menos	Mais ou menos
1.1. E nas aulas de Português quais são os conteúdos que gostam mais de trabalhar?	Gosto de gramática porque é mais fácil decorar os conteúdos.		Também acho a gramática mais fácil. O texto nunca se sabe qual vai ser e quais são as perguntas.			
1.2. Acham que é importante terem aulas de Português? Para que serve essa disciplina?	É importante para aprender vocabulário.	É importante. Ficamos mais cultos e aprendemos a falar melhor.	É importante para aprendermos a escrever sem dar erros	É a nossa língua materna, por isso, é importante aprendê-la.		
1.3. Vocês gostam quando as aulas de Português são sobre poesia? Essas aulas são das que gostam mais, das que gostam menos, assim-assim...?	Mais ou menos	Mais ou menos	Mais ou menos	Mais ou menos	São das que gosto menos. Não gosto mesmo nada.	Sim, gosto mais das aulas de poesia.
1.4. E acham que é importante haver aulas sobre poesia? Para que servem essas aulas?	Não sei muito bem para que servem essas aulas.				Não sei. Não percebo muito essas aulas.	
1.5. Quando estão a trabalhar a poesia nas aulas, costumam ser mais ou menos participativos do que quando estão a trabalhar outros conteúdos? Por que razão acham que isso acontece? Sentem-se mais/menos motivados nessas aulas do que nas aulas sobre outros	Participo normalmente.	Participo normalmente.	Participo normalmente.	Participo normalmente.	Participo menos porque não gosto e quase nunca percebo as perguntas .	Participo mais porque gosto das aulas de poesia.

conteúdos?						
2. Quando estão a trabalhar a poesia nas aulas de Português, têm uma ideia de quantas horas semanais são gastas com a poesia? Ou quantas aulas são dispensadas ao trabalho com a poesia?	4 ou 5 aulas		2 semanas		Sim, 2 semanas	2 ou 3 semanas
3. Lembram-se de algumas atividades sobre poesia que realizaram nas aulas no 1.º CEB?	Às vezes, fazíamos um poema com um tema qualquer que quiséssemos e, depois, líamos para a turma.	Às vezes, a professora escrevia palavras no quadro e tínhamos de construir um poema com elas.	Construíamos poemas com tema livre.	Fazíamos uma atividade que se chamava "palavra puxa palavra": começávamos cada verso com a última palavra do verso anterior.	Não me lembro de nenhuma.	Fazíamos poemas visuais.
3.1. E no 2.º Ciclo, lembram-se de algumas atividades sobre poesia que tenham realizado nas aulas?						Poemas visuais.
3.2. Das atividades sobre poesia que já fizeram nas aulas, de qual é que gostaram mais?	poema visual	poema visual	poema visual	poema visual	prof dava palavras e deviam construir um poema	
4. Nesta escola ou na escola do 1.º CEB em que andaram costuma/costumava haver atividades sobre poesia? (Concursos de poesia, saraus de poesia, etc.)						
5. E fora da escola, já alguém participou em alguma atividade sobre	No campo de férias fiz uma	Não	Não	Não	Não	Não

poesia? Qual?	atividade com um poeta que foi apresentar um livro.					
6. Sabem dizer-me o nome de algum poeta?	Isabel Rosette	Não	Não	Não	Não	Não
Se disserem algum nome: 6.1. Estudaram poemas desse poeta na escola?	Não. Eu conheço a Isabel. Ela escreve muitos livros, mas não são só de poesia.					
7. Em casa, têm algum livro de poesia?	Sim, tenho muitos.	Não.	Tenho alguns.	Sim, tenho.	Não.	Sim, tenho um.
Se alguém tiver: 7.1. Esse livro é teu ou de outra pessoa lá de casa?	A maioria é da minha mãe. Ela gosta muito de poesia.		Alguns são meus.	São meus.		É meu.
7.2. Já leste esse(s) livro(s)?	Sim, já li alguns, mas gosto mais de ler histórias.		Não costumo ler esses livros. Gosto mais de ler histórias.	Não, nunca os li.		Sim, já li muitas vezes.
8. Há algum livro sobre poesia que gostasses de ter em casa? Algum que tenhas visto/lido na biblioteca ou que o professor tenha falado na aula, por exemplo.	Não.	Não.	Há um que a professora mostrou na aula que gostava de ter, mas não sei o nome.	Não.	Não.	Gostava de ter mais alguns porque já li aquele que tenho muitas vezes.