

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação – Promoção e Mediação da Leitura



**Promoção e Mediação de Poesia
junto de Crianças de Pré-Escolar
Relato de uma experiência**

Carina Alexandra dos Reis Ferreira

Lisboa, dezembro de 2012

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação – Promoção e Mediação da Leitura

**Promoção e Mediação de Poesia
junto de Crianças de Pré-Escolar
Relato de uma experiência**

Carina Alexandra dos Reis Ferreira

Relatório final para obtenção do Mestrado em Ciências da Educação
– Promoção e Mediação da Leitura, orientado pela Professora
Doutora Violante Magalhães

Lisboa, dezembro de 2012

RESUMO

O presente trabalho procurou desenvolver a promoção e a mediação da leitura de poesia junto de um grupo de crianças do Ensino Pré-Escolar, assim como provocar a criação de poemas, feitos pelas próprias, contribuindo para a sua formação enquanto leitores, colocando-as em contacto com textos poéticos.

Começámos por nos debruçar, em termos teóricos, sobre a revisão da literatura referente ao desenvolvimento do pensamento da criança, o processo de leitura e a criança enquanto leitor, a poesia feita para crianças e finalmente a criança e a leitura da poesia.

As actividades de promoção e mediação da leitura efectuadas, contemplaram a leitura da poesia de três escritores portugueses: Matilde Rosa Araújo, Luísa Ducla Soares e Sidónio Muralha, seguida da realização de textos poéticos por parte das crianças.

Este trabalho inseriu-se numa abordagem qualitativa, com base na observação direta, seguida da análise e interpretação das produções das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: promoção, mediação, leitura, poesia, crianças, pré-escolar.

ABSTRACT

This thesis objective is to develop the promotion and mediation of the reading habits of poetry towards preschool children, also to stimulate the creation of poems by the same children, contributing to their formation as readers, putting them in contact with poetic texts.

We started by focusing on the theoretic terms, about the literature view regarding the thinking process of the child, the reading method and the child as a reader, poetry made by children and finally the child and the actually poetry reading.

The promotion and mediation activities off all the readings made, focused on the readings of three Portuguese writers: Matilde Rosa Araújo, Luísa Ducla Soares e Sidónio Muralha, followed by the production of poetic texts by the children.

This thesis focused on a qualitative approach, based on the direct observation, followed by the analyze and interpretation of the children work.

KEYWORDS: promotion, mediation, reading, poetry, children, preschool.



Escola Superior de Educação João de Deus

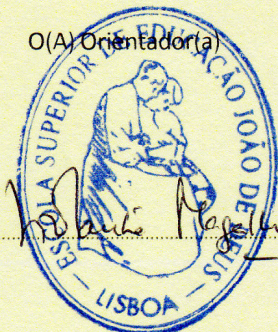
Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a).....Violante Magalhães....., tendo presente o Relatório Final do Mestrado desenvolvido pelo(a) licenciado(a), Carina Alexandra dos Reis Ferreira..... intitulado "A Promoção e Mediação de Poesia junto de Crianças do Pré-Escolar - Relato de uma Experiência"....., realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Promoção e Mediação da Língua..... considero que se trata de um estudo que reúne as condições para ser aceite, por corresponder a uma investigação centrada num problema pertinente e bem fundamentado, utilizar uma metodologia de investigação adequada para obter as respostas visadas e apresentar resultados de forma clara e consistente.

Nestes termos, solicito ao Conselho Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do Relatório Final apresentado pelo(a) candidato(a).

Lisboa, 12 de Dezembro de 2012

O(A) Orientador(a)



ÍNDICE

	pág.
INTRODUÇÃO	11
PARTE I - O PODER (E AS EXIGÊNCIAS) DA LEITURA LITERÁRIA JUNTO DE CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLAR	17
1. O Pensamento da Criança	18
2. O Processo de Leitura e o Leitor Infantil	25
3. A Literatura Infantil	30
4. A Poesia para Crianças	37
4.1 A Poesia de Sidónio Muralha	42
4.2 A Poesia de Matilde Rosa Araújo	44
4.3 A Poesia de Luísa Ducla Soares	47
4.4 <i>A criança e a vida</i> , de Maria Rosa Colaço	49
4.5 O Cancioneiro Infante-Juvenil para a Língua Portuguesa, do Instituto Piaget	50
5. A Criança e a Leitura de Poesia	51
PARTE II - METODOLOGIA	54
1. O Meio Envolvente	56
1.1 O Concelho da Amadora	56
1.2 A Freguesia da Venda Nova	57
1.3 Os Bairros Estrela d'África e 6 de Maio	58
2. O Centro Social	59
2.1 Historial	59
2.2 Objectivos Gerais e Modo de Funcionamento	60
2.3 Organização do Espaço	63
3. O Grupo da Sala Azul	63

	pág.
4. Metodologia	64
PARTE III – A PROMOÇÃO E MEDIAÇÃO DE POESIA JUNTO DE CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLAR – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	67
REFLEXÃO FINAL	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
1. Bibliografia activa	102
2. Bibliografia teórica	103
ANEXOS	107

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - Comparação do pensamento da criança e do adolescente	24
QUADRO 2 – Projectos do Centro Social	61
QUADRO 3 – Temas seleccionados	68

Introdução

Para formar leitores, nomeadamente, leitores de textos literários, é essencial fomentar-se hábitos de leitura na infância (incluindo no ensino Pré-Escolar), pondo as crianças em contacto com diversos tipos de textos, nos quais se incluem os textos literários e, entre estes, os textos de poesia.

No âmbito do Estágio do Mestrado em Ciências da Educação – Promoção e Mediação da Leitura, da Escola Superior de Educação João de Deus, decidi desenvolver um trabalho de promoção e de mediação da leitura de poesia junto de um grupo de crianças do Ensino Pré-Escolar. Este trabalho pretendia não só promover a leitura, como provocar a criação de poemas, feitos pelas próprias crianças.

O grupo com o qual trabalhei frequenta um Centro Social, situado num bairro socialmente desfavorecido, no qual sou Educadora de Infância. Pareceu-me que esta seria uma escolha acertada, pois, por um lado, a minha atração pela literatura infantil, em particular pela poesia, assim o justificava; por outro lado, e sobretudo, porque, considerando o meio envolvente em que estas crianças vivem, dificilmente que não em contexto de aula elas poderão ter acesso à poesia.

Terá a criança capacidade cognitiva para apreender o universo simbólico transmitido nos poemas? E para criar, ela própria, poesia? Os conceitos sobre o desenvolvimento do pensamento da criança modificaram-se ao longo do século XX. No início do século, pensava-se que era numa fase anterior ao nascimento que a inteligência era estabelecida; mais tarde, na década de 30 do mesmo século, Arnold Gesell viria a defender que este crescimento ocorria de uma forma sequencial em estádios de desenvolvimento, estádios esses excessivamente pormenorizados. Entre a década de 30 e de 60, Jean Piaget agitou os conceitos anteriores, através do método clínico e da observação naturalista, elaborando a sua teoria sobre o desenvolvimento da criança, nomeadamente sobre a forma com esta construía o conhecimento do mundo à sua volta. A teoria de Piaget rejeitava o papel inactivo a que a criança estava destinada nas anteriores correntes; para este autor, as estruturas do pensamento são consequência de uma construção sucessiva do sujeito que age/interage com o meio.

Mas como acede a criança à leitura, conseqüentemente à leitura de poesia? A leitura e todo o processo cognitivo que ela implica estão envolvidos por uma complexidade, que não facilitam a sua definição. Para Mendonza Fillola (1999), é um acto de decodificação ou um processo de construção da compreensão e interpretação; para Maria de Fátima Sequeira (1988), é um processo interactivo, para o que

contribuíram os estudos realizados na área da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva. É nos finais dos anos 60 do século passado que o ato de ler passa a ser compreendido como um processo dirigido pelo próprio leitor, com as suas competências cognitivas e linguísticas. No que diz respeito ao leitor, nomeadamente ao leitor infantil, a proximidade precoce com o livro tem como vantagem o reconhecimento da escrita como linguagem, permitindo-lhe identificar o escrito como veículo de comunicação.

No que se refere especificamente aos livros de literatura infantil, o seu aparecimento é um dado algo recente. No entanto, pode apontar-se que as origens da literatura infantil se ligam à literatura popular e tradicional, pelo que, nesta perspectiva, a literatura infantil existe desde tempos remotos. Assim, os textos eram transmitidos de geração em geração, como um acervo de vivências e práticas de um povo e cultura.

O período romântico – onde podemos encontrar nomes como Irmãos Grimm, E.T.A. Hoffmann, Hans Christian Andersen, entre outros – foi considerado o período por excelência da literatura infantil europeia, sendo que, em Portugal, foi apenas a partir da década de 60 do século XIX, com autores como Adolfo Coelho e Henrique O’Neil, e no caso da poesia, com Antero de Quental, que a literatura infantil se desenvolveu.

No início do século XX, a literatura infanto-juvenil em Portugal ora resultava da adaptação de contos tradicionais, ora do surgimento de trabalhos originais. Após o golpe de Estado de 1926, durante as décadas de 30 e 40, existiu alguma letargia e enfraquecimento desta produção. Por sua vez, nas décadas de 50 e de 60, foi criada a Rede de Bibliotecas Fixas e Itinerantes pela Fundação Calouste Gulbenkian, facultando o encontro das crianças com o livro. Após o 25 de Abril de 1974, ocorreram várias mudanças, algumas resultantes de medidas internacionais, como seja o facto de 1974 ter sido designado o Ano Internacional do Livro Infantil. A década de 80 foi um período áureo da literatura infanto-juvenil portuguesa, em relação à sua quantidade e qualidade. Na década de 90, os pontos fortes situaram-se no domínio da articulação texto/ ilustração/ música. No que diz respeito à poesia para crianças, no decorrer do século XX, ela passou a desempenhar uma função mais activa dentro e fora do contexto escolar.

A poesia foi qualificada durante muito tempo como antónimo da prosa. No entanto, a sua raiz encontra-se na palavra grega *poiéw*, que significa fazer e criar. São várias as fontes onde encontramos uma definição de poesia. No *Dicionário de*

Furetière, ela é definida como “a arte de fazer poemas, fazer composições representações em verso”; no *Littré* diz-se ser a “arte de fazer obras em verso”; no *Petit Larousse Illustré*, especifica-se que poesia é a “arte de evocar e de sugerir as sensações, as emoções, as ideias, através de um emprego particular da língua que joga com as sonoridades, os ritmos, as imagens”.

Na poesia para crianças há a considerar, por um lado, que ela se assume como poesia lírica, por outro, como poesia narrativa. Temos ainda a poesia proveniente da tradição oral (as rimas tradicionais), que, inicialmente, não lhe foi destinada, ou seja, textos que não foram criados a pensar na criança como destinatário, mas que hoje são considerados literatura para crianças. Quanto à autoria do texto poético, se existe poesia escrita por um adulto que tem a criança como destinatário declarado, há também a poesia da autoria das próprias crianças. Esta última divide-se em dois grupos: a que surge naturalmente em expressões que nos espantam, resultantes de criações de palavras ou de construções imprevistas e que o adulto regista; a que as crianças escrevem formalmente, por sua própria iniciativa.

Ensinar poesia, seja ela especificamente criada por um autor adulto para crianças, seja a que é feita pelas próprias crianças, traz vários benefícios, dos quais a criança pode usufruir. Entre outros, poderemos apontar o aperfeiçoamento da linguagem e da inteligência, o incentivo sadio da memória, o crescimento da concentração e da focalização da atenção. Junto das crianças, a poesia pode ser uma prática multidisciplinar e enriquecedora, que incentiva o interesse num maior saber, ao estabelecer inúmeras ligações com o sujeito e o mundo à sua volta.

No presente estudo, relatarei o trabalho em torno da poesia desenvolvido por mim com crianças do ensino Pré-Escolar, especificamente com crianças na faixa etária dos 5 anos. Tratou-se de lhes dar a ler poesia, mas também de as pôr a criar poemas.

Os poemas que lhes li foram alguns dos escritos de propósito para o público infantil por reconhecidos autores portugueses (nomeadamente, por Sidónio Muralha, Matilde Rosa Araújo e Luísa Ducla Soares), mas apresentei-lhes, igualmente, textos poéticos feitos por crianças. Estes últimos foram recolhidos no volume *A criança e a vida*, cujos textos foram compilados pela escritora Maria Rosa Colaço, e nos vários volumes do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*, uma iniciativa do Instituto Piaget. A minha intenção era a de verificar como as crianças, escutados estes textos, poderiam elas próprias criar novos textos poéticos.

Na Parte I, para dissertar sobre o poder (e as exigências) da leitura literária junto de crianças de Pré-Escolar, desenvolverei os pontos já acima brevemente referidos. Interessou-me, em primeiro lugar, verificar algumas teorias existentes sobre como se processa o pensamento da criança, que apresento no capítulo 1. O modo como se desenrola o processo de leitura, especificamente o do leitor infantil, será o ponto que abordarei a seguir, no capítulo 2. No capítulo 3, faço uma breve resenha sobre a forma como evoluiu a literatura portuguesa para crianças. No capítulo 4, abordarei especificamente as obras de Sidónio Muralha, Matilde Rosa Araújo e Luísa Ducla Soares, assim como os volumes *A criança e a vida* (uma recolha de poemas da autoria de crianças, feita por Maria Rosa Colaço) e outros que integram a colecção do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*, do Instituto Piaget, já que foi neste conjunto de autores e de volumes que recolhi os textos que apresentei ao grupo de crianças. Por fim, no capítulo 5, reflectirei sobre a relação estabelecida entre as crianças e a poesia.

A Parte II respeita a metodologia seguida. Será efectuada uma caracterização do meio envolvente, mais concretamente o concelho da Amadora e da freguesia da Venda Nova, dos bairros Estrela d’África e 6 de Maio e por último a instituição (um Centro Social) onde se desenrolou esta experiência, nomeadamente dando notícia do seu historial, objectivos gerais e modo de funcionamento, organização do espaço. Após caracterizar o grupo com o qual trabalhei, apresentarei a metodologia seguida.

Na Parte III, darei conta da experiência prática levada a cabo por mim. Para a concretização do meu objectivo, selecionei textos poéticos de autores que escreveram poesia para crianças (Matilde Rosa Araújo, Luísa Ducla Soares e Sidónio Muralha), textos esses que estavam relacionados com várias temáticas – como veremos, as mais usualmente tratadas na poesia escrita para crianças.

No caso de Matilde Rosa Araújo, as temáticas pelas quais optei foram as seguintes: natureza, relação com as mães, a pobreza e os animais. De Luísa Ducla Soares, optei por estas outras temáticas/ motes: o nonsense, a hipótese “Se...”, crianças insubordinadas/ lúdico e os animais. Quanto aos textos poéticos de Sidónio Muralha, optei por seleccionar os que tinham a ver com os temas seguintes: animais de grande porte, animais domésticos, pássaros e, ainda, o binómio paz/ respeito. Selecionei também, como referido, vários textos poéticos produzidos por outras crianças, textos esses que se encontram no *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*, e no volume *A Criança e a Vida*, organizado por Maria Rosa Colaço.

A par destes textos selecionei também poemas que não estavam relacionados com os temas acima referidos, com o objectivo de perceber qual o grau de influência que estes teriam sobre os textos produzidos pelas crianças do grupo com quem trabalhei.

**PARTE I - O Poder (e as exigências) da Leitura
Literária junto de Crianças de Pré-Escolar**

O Pensamento da Criança

A compreensão do crescimento do poder cerebral mudou radicalmente durante as últimas décadas do século XX. Inicialmente, considerava-se que a inteligência era determinada antes do nascimento e que, depois dele, nada mais se poderia fazer, a não ser adequar ao ritmo de aprendizagem das crianças as diferentes experiências educacionais (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 96). Aquela tese reflectia-se nos programas educativos, onde a mesma matéria era leccionada a todos os alunos, mas em ritmos diferentes, pois não se esperava que o aluno mais lento aprendesse tanto ou tão depressa como o mais rápido.

Arnold Gesell, fundador do Instituto de Desenvolvimento da Criança, na Universidade de Yale, na década de 30 do século XX, foi o primeiro autor a defender que o crescimento e o desenvolvimento da criança ocorriam de uma forma sequencial. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 97), apesar desta contribuição sobre a existência de estádios de crescimento, Gesell errou na sobregeneralização, ao apresentar, baseado em estudos realizados com crianças, um mapa de desenvolvimento demasiado detalhado.

No entanto, para compreender o desenvolvimento cognitivo é necessário conhecer o processo de crescimento, ou seja, quando é que ocorrem as principais rupturas e os períodos de consolidação. Entre 1930 e 1960, foram efectuados vários esforços, sem sucesso, para abandonar a ideia de inteligência fixa e quantitativa. Tal abandono foi conseguido com o trabalho desenvolvido por Jean Piaget (no Instituto Jean Jacques Rousseau para o Estudo da Criança, em Genebra). Este psicólogo suíço revolucionou as concepções de inteligência e desenvolvimento cognitivo, utilizando o método clínico e a observação naturalista junto de várias crianças, nomeadamente dos seus filhos.

O objectivo de Piaget “era compreender como as crianças de diversas idades construíam o conhecimento do mundo à sua volta” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 99). Considerava que o ser humano evolui por estádios ou fases, correspondendo a cada uma delas características comportamentais e intelectuais específicas. Apesar de estabelecer idades limites para esses estádios, é importante referir que Piaget avisava que esses limites não são rígidos, variam de criança para criança. À medida que cresce, ela vai-se adaptando ao meio. Para o autor, “a cognição, pensamento ou processamento racional, é considerado um processo activo e interactivo” (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 102), pelo que o meio e a criança se influenciam mutuamente.

O desenvolvimento cognitivo faz-se por mudanças de estruturas, através de invariantes funcionais, isto é, de mecanismos de adaptação (que têm como objectivo o da auto-regulação). Existem “variações na rapidez e na duração do desenvolvimento” (Piaget, 1983, p. 36), que podem ser explicadas por diferentes fatores. Piaget (1983) distinguiu quatro fatores:

1. A hereditariedade, a maturação interna dos sistemas nervoso e endócrino e o crescimento orgânico têm um papel fulcral no processo de desenvolvimento. Ainda que a maturação dependa de factores genéticos a estimulação do meio pode acelerar ou retardar o processo de maturação.
2. A experiência física, a acção exercida sobre os objectos desenvolve a motricidade da criança propiciando o seu desenvolvimento intelectual. A inibição da manipulação de objectos pode comprometer o desenvolvimento da criança.
3. A transmissão social relaciona-se com a integração da criança na sociedade e com a sua interacção com o meio físico e social. Quanto mais estimulante for o meio, melhor será o desenvolvimento da criança.
4. A equilibração, mecanismo auto-regulador, permite às novas aquisições equilibrarem-se com as anteriormente adquiridas. É com este factor que o sujeito se adapta harmoniosamente ao meio, isto é, que a sua inteligência progride num sentido de um pensamento cada vez mais complexo (pp. 36-40).

A equilibração é um processo dinâmico que pressupõe uma série de equilíbrios e desequilíbrios, que regula a assimilação e a acomodação. A assimilação é o processo mental pelo qual se incorporam os dados das experiências aos esquemas de acção e aos esquemas operatórios existentes, ou seja, “a assimilação cognitiva acontece quando um organismo cognitivo ajusta uma experiência numa estrutura conceptual que já possui” (Glaserfeld, 1995, p. 115). A acomodação é o processo mental pelo qual os esquemas existentes vão modificar-se em função das experiências do meio. É um movimento do organismo no sentido de se submeter às exigências exteriores, adequando-se ao meio. Segundo Glaserfeld (1995), sempre que há um acto de aprendizagem fala-se de uma acomodação (p. 120).

O processo evolutivo avança através de estádios. Na sua observação dos padrões de pensamento das crianças desde o nascimento até à adolescência, Piaget definiu quatro estádios de desenvolvimento. Cada estádio pode ser caracterizado como uma estrutura com características próprias, uma ordem de sucessão constante e uma evolução integrativa, isto é, as novas evoluções são integradas na estrutura anterior, organizando-se uma nova estrutura hierarquicamente superior. No entanto, apesar de uma forma fundamental de actividade cognitiva definir cada estádio, estes não existem numa forma pura: estão sempre presentes elementos do estádio

antecedente e do subsequente, como foi demonstrado por várias investigações (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 103). Assim, pode concluir-se que os estádios não são tão estanques como se pensava e que as idades médias estabelecidas de início e fim de cada um são meras referências teóricas.

Quanto aos Estádios de Desenvolvimento, o estágio Sensório-Motor (0-18/ 24 meses) estende-se desde o nascimento até à aquisição da linguagem, ou seja, aproximadamente durante os primeiros dois anos de vida, sendo “marcado por um desenvolvimento mental extraordinário” (Piaget, 1978, p. 18). A designação de *sensório-motor* prende-se com o facto de a inteligência da criança se manifestar através da acção motora e sensorial, isto é, manifesta-se através de mecanismo locomotores (gatinhar e andar) e de preensão que lhe permitirá explorar o meio em que se encontra, ao mesmo tempo que desenvolve a visão, a audição, o tacto, etc. (Henriques, 1996, p. 44). Entre os dezoito meses e os 2 anos faz-se a transição de uma inteligência sensório-motora para uma inteligência representativa e simbólica. Assim, a criança é capaz de imitar sem a presença do objecto (imitação diferida) e diz palavras referentes a coisas ou pessoas ausentes, ou seja, já possui as representações mentais correspondentes (Henriques, 1996, pp. 50-52).

No estágio Pré-Operatório ou Intuitivo (2-7 anos) – aquele a que me interessa fazer uma aproximação mais detalhada por caracterizar as idades das crianças com que trabalhei, surge a função simbólica (capacidade de evocação). A criança consegue diferenciar os significantes dos significados, nas suas diferentes formas – como são exemplo a linguagem, o jogo simbólico (ou de imaginação ou o faz-de-conta), a imagem mental, a imitação diferida e o desenho (Piaget, 1983, p. 66). O pensamento sofre assim uma modificação qualitativa (Henriques, 1996, p. 49). A criança deixa de estar limitada ao meio sensorial imediato (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 106), há um grande desenvolvimento da sua capacidade de armazenamento de imagens, das estruturas gramaticais da língua assim como do vocabulário, enfim, da capacidade de compreender e usar palavras. Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 106) afirmam: “a criança média de dois anos de idade compreende entre duzentas e trezentas palavras, enquanto que a de cinco anos de idade compreende duas mil – uma enorme percentagem de aumento”.

Ao deixar de estar “dependente da acção realmente efectuada” (Henriques, 1996, p. 49), a criança começa a representar objectos ou acções por símbolos, alargando assim o seu campo de actividade. Dá-se uma grande receptividade à aprendizagem da língua, tendo um efeito marcante no desenvolvimento linguístico da criança toda a actividade que o adulto possa exercer ao nível da comunicação, ou

seja, leitura de histórias, de poemas, canções, etc., logo, quanto mais rico for o meio em que a criança se encontra inserida, maior é a probabilidade de um melhor desenvolvimento da linguagem (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 106).

Mas, de acordo com Piaget (1978), “com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas sob o seu aspecto afectivo e intelectual” (p. 30), a criança fica habilitada a reconstruir acções passadas, narrando-as, e a antecipar acções futuras através da reprodução verbal. Disto advém, segundo o autor, três consequências fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo: início da socialização da acção; aparecimento do próprio pensamento e interiorização da acção. Afectivamente, a criança também sofre alterações, pois ocorre o “desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (simpatias, antipatias, respeito, etc.) e uma afectividade interior organizando-se de maneira mais estável do que no decorrer dos primeiros estádios” (p. 30).

Para Piaget, a linguagem permite que os indivíduos estabeleçam trocas e que comuniquem de forma contínua. Estas relações interpessoais iniciam-se na segunda metade do primeiro ano de vida e tornam-se possíveis, porque o bebé, pouco a pouco, aprende a imitar, sem que, no entanto, exista qualquer técnica hereditária de imitação. No estágio Pré-Operatório, as crianças usam a linguagem para falar às (e não com as) outras crianças, não sabem discutir entre si, falam para se ouvirem a si próprias, o que é, segundo Piaget (1978, p. 34), designado por monólogo coletivo. O mesmo se passa nos jogos coletivos ou nos jogos com regras: enquanto os mais velhos (com mais de 7 anos) se subordinam às mesmas regras e adequam os seus jogos individuais aos outros, os mais novos jogam cada um por si, sem se importarem com as regras ou com os jogos do outro. Estas primeiras condutas sociais estão muito distantes da verdadeira socialização, pois, como afirmado por Piaget (1978):

(...) em vez de sair do seu próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros, o indivíduo permanece ainda inconscientemente centrado em si próprio e esse egocentrismo para com o grupo social reproduz e prolonga aquele que notámos no bebé para com o universo físico; em ambos os casos trata-se de uma indiferenciação entre o eu e a realidade exterior, aqui representada pelos outros indivíduos, e já não apenas pelos objectos e em ambos os casos esta espécie de confusão inicial leva ao primado do ponto de vista próprio. (p. 35)

À ausência de lógica no discurso narrativo, característica deste estágio, Piaget (citado por Battro, 1978) chama de egocentrismo:

O egocentrismo é, com efeito, caracterizado por uma indiferenciação entre o sujeito e o mundo exterior e não por um conhecimento exacto que o sujeito adquira de si mesmo: longe de conduzir a um esforço de introspecção ou de

reflexão sobre o eu, o egocentrismo infantil é, ao contrário, ignorância da vida interior e deformação do eu assim como ignorância das relações objectivas e deformação das coisas. (p. 82)

Piaget (1978) afirma que “o pensamento egocêntrico puro apresenta-se no tipo de jogo que se pode chamar o jogo simbólico”, que constitui “uma actividade real do pensamento, mas essencialmente egocêntrica e mesmo duplamente egocêntrica” (p. 38) e cuja função é a satisfação do eu, transformando o real em função dos desejos, ou seja, o jogo simbólico acaba por ser “uma assimilação deformante do real ao eu” (p. 38). O jogo simbólico assinala o auge do jogo infantil, sendo muito importante para o equilíbrio afectivo e intelectual da criança, assimilando o real ao eu, sem imposições ou castigos (Piaget e Inhelder, 1993, p. 56). Deste modo, o jogo torna-se uma expressão da realidade como transformação afectiva da mesma.

Outra forma da função simbólica é a imagem mental que resulta de uma imitação interiorizada e cujo aparecimento é relativamente tardio. Ela funciona como um “auxiliar simbólico complementar da linguagem” e não como um elemento do pensamento (Piaget e Inhelder, 1993, p. 66). À imagem cabe o papel de criar um sistema de significantes, que se consolidem em objectos como tais (não em conceitos), e que se apõem em toda a experiência perceptiva passada da criança.

A imitação diferida – outra das condutas da função simbólica – é algo que começa a ser possível em bebés com menos de um ano, mas sempre na presença do modelo. No entanto, para ser de facto diferida, esta tem que ocorrer na ausência do modelo, o que se verifica no estágio Pré-Operatório. Segundo Battro (1978, p. 132), “a imitação diferida, isto é, acomodação que se prolonga em esboços imitativos, fornece os significantes que o jogo ou a inteligência aplicam a diversos significados, conforme os modos de assimilação, livre ou adaptada, que caracterizam estas condutas”.

Outra das condutas da função simbólica é o desenho. Piaget e Inhelder (1993) especificam o seguinte:

O desenho é uma forma de função semiótica que se inscreve a meio caminho entre o jogo simbólico, que apresenta o mesmo prazer funcional e a mesma autotelia, e a imagem mental, com a qual partilha o esforço de imitação do real: Luquet faz do desenho um jogo, mas acontece que, mesmo nas suas formas iniciais, ele não equipara qualquer coisa a qualquer coisa e permanece, como a imagem mental, mais próximo da acomodação imitativa. Com efeito, constitui ora uma preparação, ora uma resultante desta última, e entre a imagem gráfica e a imagem interior (o “modelo interno” de Luquet) existem inumeráveis interacções, pois as duas derivam directamente da imitação. (pp. 60-61)

A criança de cerca de 2 anos e meio não garatuja com uma intenção imitativa, mas com o objectivo de jogo puro. Só mais tarde, ao identificar determinadas formas nessas garatujas feitas sem intenção, tenta repetir de memória o modelo. A partir desta intenção, o desenho é considerado uma imitação e imagem (Piaget e Inhelder (1993, p. 61). Neste estágio, o pensamento da criança possui, tal como foi dito anteriormente, um carácter egocêntrico, em que a representação do mundo é apresentada sob diferentes formas: finalismo, animismo, artificialismo (Piaget, 1978, p. 44).

Por volta dos 3 e até aos 7 anos, a criança começa uma nova forma de pergunta – *porquê*, que tantas vezes deixa os adultos sem saber exactamente o que responder. No entanto, o que ela procura verdadeiramente são os resultados práticos dessas perguntas, ou seja, o seu finalismo – *razão de ser*, isto é, “uma razão ao mesmo tempo causal e finalista”, nada é feito ao acaso, mas sim tendo em conta ela mesma “segundo um plano estabelecido e sábio, do qual o ser humano constitui o centro” (Piaget, 1978, p. 41).

Outra forma de representação do mundo é o animismo, através do qual a criança atribui vida e sentimentos aos seres inanimados, dotando-os de intenção: “este existe muito mais na criança a título de orientação do espírito, de esquema de explicação do que a título de crença conscientemente sistemática” (Battro, 1978, p. 31). Por sua vez, o artificialismo é “a crença de que as coisas foram construídas pelo homem ou por actividade divina operando de modo semelhante ao da fabricação humana. Todo o universo é assim feito” (Piaget, 1978, p. 44).

No estágio Pré-Operatório, a criança amplia os esquemas sensório-motores sem uma coordenação exactamente racional. As percepções e os movimentos são interiorizados sob a forma de imagens representativas. A criança “permanece pré-lógica e substitui a lógica pelo mecanismo da intuição” (Piaget, 1978, p. 48). O egocentrismo intelectual obriga-a a uma centração do pensamento, a estar ligada às suas próprias experiências não se conseguindo adaptar objectivamente à realidade, provocando um desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Esta centração não lhe permite assimilar a noção de conservação da substância, não se apercebendo da natureza reversível dos acontecimentos, ou seja, não compreende a diferença entre as transformações reais e aparentes, pois centra-se naquilo que visualmente é mais evidente. Pode-se então afirmar “que as estruturas mentais no estágio pré-operatório são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 107).

No estágio das Operações Concretas (7-11 anos), as crianças conseguem colocar de parte o seu pensamento mágico tornando-se exageradamente concretas, e a capacidade de apreender o mundo torna-se “lógica”. A característica mais importante deste estágio é a reversibilidade, ou seja, “a capacidade de executar uma mesma acção nos sentidos de percurso, mas tendo consciência de que se trata da mesma acção” (Battro, 1978, p. 215). Nesta fase de desenvolvimento cognitivo, a criança dispõe de estruturas operatórias que lhe permitem seriar, classificar, numerar, adquirir noção de espaço, tempo e velocidade (Piaget e Inhelder, 1993).

No estágio das Operações Formais (11-16 anos), assiste-se a “um grande número de transformações relativamente rápidas no momento do seu aparecimento e que são extremamente diversas” (Piaget, 1983, p. 69). O pensamento abstracto caracteriza esta fase, assim como o raciocínio hipotético-dedutivo. A comparação do pensamento do adolescente com o tido pela criança, pode ser assim sistematizado:

Quadro 1- Comparação do pensamento da criança e do adolescente

Infância	Adolescência
Pensamento limitado ao aqui e agora	Pensamento alargado ao agora domínio do possível
Resolução de problemas determinada pelos detalhes do problema	Resolução de problemas de acordo com um plano de testagem de hipóteses
Pensamento limitado a objectos e situações concretas	Pensamento alargado ao mundo das ideias, para além da realidade concreta
Pensamento centrado na perspectiva do próprio	Pensamento abrangendo a perspectiva de outros, para além do próprio

Fonte: Sprinthall e Sprinthall, 1993, p.112

Refira-se que o desenvolvimento cognitivo é um crescimento mais qualitativo que quantitativo, efectuando-se por saltos em frente, seguido de períodos de integração e processado através de estádios (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 127). De acordo com Piaget e Inhelder (1993), este desenvolvimento é “uma sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para depois a ultrapassar em seguida, cada vez mais amplamente” (p. 135).

Tais construções são efectuadas pela criança, assim como os instrumentos intelectuais (esquemas e estruturas) que lhe permitirão adquirir novos conhecimentos (Henriques, 1996, p. 66), devido à sua própria actividade – “ingrediente central de inteligência em todos os estádios” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 127).

A herança genética que a criança traz ao nascer é fundamental para a construção das futuras estruturas mentais e da evolução dos estádios de desenvolvimento, que, em regra, não podem ser acelerados. No entanto, podem ser fortemente protelados caso não exista uma estimulação ambiental adequada (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 127).

1. O Processo de Leitura e o Leitor Infantil

A leitura, devido à complexidade de que se reveste, não é fácil de definir. Face à pergunta *o que significa ler?* obtém-se “uma gama de respostas que vão da mais simples *É saber decifrar* até às que fazem intervir a neurologia, biologia, psicologia e sociologia” (Mialaret, 1997, p. 13). Dada a complexidade que envolve o processo de leitura, diversos autores têm vindo a debruçar-se sobre esta temática, contribuindo para uma alteração significativa da concepção de leitura. De facto, “o acto de ler tem sido, ao longo deste século, objecto de uma investigação mais ou menos profunda, onde se têm cruzado influências da psicologia, linguística, antropologia, sociologia, informática, cibernética, modelos de aprendizagem e prática pedagógica” (Sequeira, 1988, p. 73).

Dependendo das perspectivas e objectivos de ensino e aprendizagem, a leitura pode ser entendida, respectivamente, como um acto de decodificação ou como um processo de construção da compreensão e interpretação (Mendonza Fillola, 1999, p. 15). Investigações recentes têm demonstrado que ler é muito mais do que decodificar sinais e atribuir-lhes significado, pois tal “perspectiva behaviorista-skinneriana ignora a profundidade da experiência do contacto do indivíduo com os elementos da comunicação humana” (Souza, 2005, p. 11).

Segundo Sequeira (1993, p. 3), a concepção de leitura sofreu, de facto, algumas transformações, sendo actualmente vista como um processo interactivo, para o que contribuíram, em muito, os estudos realizados na área da psicolinguística e da psicologia cognitiva. A partir de finais da década de 60 do século XX, o acto de ler passou a ser entendido como um processo que era dirigido pelo próprio leitor, com as

suas capacidades cognitivas e linguísticas. Começaram a salientar-se outros aspectos como a compreensão, a função da memória, da atenção e do processamento mental da informação. Por outro lado, o leitor passou a ser visto como um interveniente activo na elaboração do seu saber, tendo como ponto de partida a sua experiência pessoal em diversos domínios. Nas décadas de 70 e 80, estas mesmas concepções foram enriquecidas pela consideração de contextos diversos. Passou a considerar-se que “o leitor compreende e valoriza o que lê em função de conhecimentos prévios, de experiências vividas, sendo capaz de tomar decisões quanto às hipóteses a consideração nos caminhos da compreensão” (Sequeira, 1993, p. 2). De qualquer modo, impossível é esquecer, como alertado por Magalhães (2003), que

A leitura, enquanto movimento sócio-cultural e antropológico e meio para o conhecimento, constitui um modo particular de aquisição de informação, passível, no entanto de intervenções exógenas, públicas ou privadas, com objectivos de fomento, enquadramento e controlo da produção e da circulação dos materiais acessíveis e autorizados. (p. 97)

Ler pressupõe que o indivíduo seja portador de uma capacidade de interpretar criticamente a informação recebida, inter-relacionando-a com a informação de conhecimentos prévios, de experiências vividas e utilizando-a para a construção de conhecimento em diferentes contextos (Sequeira, 1999, p. 2). Ninguém nasce a saber ler; esta não é uma actividade inata, exige um ensino intencional e sistemático. Ainda segundo Sequeira (1999), a actividade rica e complexa que é a leitura pressupõe determinadas estratégias para a sua compreensão; estas “permitem ao leitor organizar e avaliar a informação derivada do texto, ao mesmo tempo que desenvolve outras estratégias cognitivas para melhorar a atenção, a memória e a aprendizagem” (p. 5); as últimas, ao serem controladas e usadas selectivamente pelo leitor, reflectem ainda “os esforços da metacognição e da motivação, evidenciam o conhecimento e a vontade de usá-las” (p. 5).

A compreensão da leitura é, segundo uma visão actual, um processo que se vai construindo através da interacção de determinadas variáveis, umas relacionadas com o leitor, com o texto, e outras com o contexto (Giasson, 2000, p. 24). Para Lencastre (2003, p. 98), “compreender um texto é construir uma representação do texto a partir da informação que se encontra na memória a longo prazo, e da informação que se está a ler”, mas, para que esta interacção seja proveitosa entre o leitor e o construtor do texto devem existir determinadas preocupações, tais como: o autor deve ter em conta as características do leitor; o leitor captar o propósito do autor confrontando a mensagem transmitida com as suas experiências anteriores, com os seus saberes.

A variável texto pode ser decomposta em: intenção do autor (distrair, informar, persuadir); estrutura do texto (forma como as ideias se interligam para transmitir uma determinada mensagem) e conteúdo (tema, conceitos apresentados no texto) (Giasson, 2000, p. 36). O conteúdo de um texto, naturalmente, condiciona a sua estrutura.

A variável contexto abrange o leitor e o texto, ou seja, as condições em que se encontra o leitor no momento do contacto com o texto, que incluem “as que o leitor se impõe a si mesmo e as que o meio (...) determina” (Giasson, 2000, p. 40). Podemos dividir esta variável nos seguintes campos: psicológico (interesse, motivação, intenção de leitura), social (formas de interacção que podem produzir-se no decurso da actividade entre o leitor e os outros) e físico (ruído, temperatura ambiente, qualidade de reprodução dos textos, etc.).

Para Giasson (2000, pp. 25-31), a variável mais complexa em todo o processo de compreensão é sem dúvida o leitor. Ao abordar o texto, o leitor fá-lo através das suas próprias estruturas cognitivas – conhecimentos sobre a língua (fonológicos, sintácticos, semânticos e pragmáticos) e sobre o mundo (saberes sobre história, geografia, ciência, arte, etc.) e das suas estruturas afectivas (interesses e atitudes), recorrendo a distintos processos de leitura (microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos).

Como Eco (1993) esclarece, o texto é “um artifício sintáctico-semântico-pragmático cuja interpretação previsível faz parte do próprio projecto generativo” (p. 71); o que existe nele já foi criado, não possui níveis, “o autor não está a falar, já falou” (p. 71). É o leitor que, com base nas suas experiências culturais e linguísticas, antecipa o texto no que diz respeito à sua fonologia, semântica e léxico. Torna-se assim evidente, de acordo com Sequeira (1989), que

(...) quanto maior for o seu domínio da língua falada, quanto maior for o conhecimento e o interesse do texto, mais sinais o leitor possui para poder antecipar significados de letras e palavras conducentes a uma leitura mais rápida e compreensiva. Ao predizer palavras e ideias, o leitor experimenta algumas dificuldades ou obstáculos que tentará resolver formulando hipóteses sobre o que o texto dirá nas palavras ou frases seguintes. Ao verificar o significado do texto, pela compreensão da leitura subsequente, as hipóteses serão confirmadas ou rejeitadas (p. 55).

Nas palavras de Eco (1993), “um texto, tal como aparece na sua superfície (ou manifestação) linguística, representa uma cadeia de artifícios expressivos que o destinatário deve actualizar” (p. 53), porque um texto é um mecanismo ‘preguiçoso’ que vive do sentido que o leitor lhe dá. A participação do leitor é fundamental para

completar o significado do texto, pelo que, prossegue o autor, “um texto quer que alguém o ajude a funcionar” (p. 55).

Neste processo de interacção entre o leitor e o texto, deverá ser considerada a importância da sintonia entre o autor e o leitor: o código tem que ser comum; o leitor deverá partilhar com o autor determinadas competências. Por conseguinte, o autor deverá “prever um Leitor-Modelo capaz de cooperar na actualização textual como ele, o autor, pensava, e de se mover interpretativamente, tal como ele se moveu generativamente” (Eco, 1993, p. 58).

Mas se, por um lado, o autor formula uma hipótese de Leitor-Modelo, por outro lado, o leitor deve esboçar uma hipótese de autor. Esta parece mais segura do que a formulada acerca do Leitor-Modelo, pois, se o segundo deve postular alguma coisa que não existe, o primeiro deduz uma imagem tipo a partir de algo que se produziu anteriormente, como acto de enunciação, e que está presente, textualmente, como enunciado (Eco, 1993, p. 65).

Para um sujeito se colocar no mundo é crucial ler. A importância concedida à leitura na sociedade contemporânea é inquestionável, pois os valores que a constituem são fundamentais na formação intelectual, na edificação da imaginação, da sensibilidade e da reflexão na criança e nos jovens, adoptando uma posição prioritária na área da educação. No que se refere ao leitor infantil, desde muito cedo que a criança é rodeada pelo discurso escrito e oral, satisfazendo cada um deles necessidades e circunstâncias distintas de comunicação. Magalhães (2000) afirma:

(...) este convívio ocorre muito cedo e espontaneamente nos meios afectiva e culturalmente favorecidos e a vantagem não reside na abundância de livros mas no facto da criança ser activa com o impresso, agir sobre ele, interpretá-lo, tratá-lo de diferentes modos durante muito tempo.” (p. 61)

A manipulação do livro faz com que a criança enfrente obstáculos diversos que vai ultrapassando no decorrer dos seus primeiros anos, através de várias tentativas e com o auxílio dos adultos, estando na base das suas aprendizagens e atribuindo-lhe “profundidade e solidez” (Magalhães, 2000, p. 61). Muitas vezes, o fraco relacionamento do público infantil com a leitura deriva da ausência de livros e de material de leitura “no seu meio familiar; da falta de estruturas de apoio à leitura (livrarias perto da escola, bibliotecas escolares, municipais e públicas); da deficiente formação de professores nas áreas da leitura e sua promoção” (Sequeira, 2000, p. 7).

O contacto precoce da criança com o livro tem como benefício o reconhecimento da escrita como linguagem, o que permite à criança, desde cedo, reconhecer o escrito como um dos meios de comunicar, retirando deste contacto

agradável e inteligente um sentido, como são exemplo algumas crianças de ano e meio reconhecerem, ao manusearem com prazer, algumas revistas ou livros, figuras do seu quotidiano. Magalhães (2000) comenta assim este aspeto:

Na realidade, é já opinião generalizada entre os profissionais da educação que a criança deve dispor desde bem cedo de livros, pois estes livros para ver, escutar e comentar, numa interacção privilegiada, preparam para os livros que são para ler. (p. 62)

Para Bastos (1999), “no encontro da criança com a leitura importa reflectir sobre o papel de alguns mediadores” (p. 284). Estes mediadores constituem a ponte entre a criança e o livro, e vão contribuir para que a percepção que a criança possui desse objecto passe a ser uniforme e orientada, imputando-lhe um sentido – o de contar uma história. No entanto, este encontro da criança com o livro deverá ser efectuado de uma forma contínua, enquadrado num ambiente social adequado, de infraestruturas básicas. Acima de tudo, defende a autora citada, a criança deve estar rodeada de “adultos amantes do livro e da leitura” (p. 284).

Os primeiros mediadores são os pais; a eles compete criar o ambiente apropriado para que a criança consiga ver e ler num clima de silêncio, de valorização e de sossego, tendo em conta que a leitura se inicia antes de se saber ler, de forma a estimular e desenvolver a criatividade e a linguagem. Os pais devem ter em conta alguns aspectos importantes: dar às crianças livros mesmo antes de saberem ler, ler e contar-lhes histórias, assegurar momentos de leitura partilhada, mesmo quando a criança já souber ler, não impor os gostos pessoais à criança, compreender que os livros incluem livros de ficção, de informação e outros e perceber que a leitura não se trata apenas de um objectivo utilitário (Bastos, 1999, pp. 285-286).

Outros mediadores importantes são os profissionais existentes na escola, um dos locais favorecidos para o encontro da criança com o livro, contribuindo para a contribuição de leitores activos, assim como os profissionais existentes nas bibliotecas (escolares ou municipais) que representam um papel importante na promoção e mediação da leitura, proporcionando o livre acesso ao livro, e criando salas de leitura para o público infanto-juvenil (Bastos, 1999, p. 290).

Para Teberosky e Colomer (2003, p. 22), os adultos que efectuam uma leitura compartilhada lêem livros com histórias constituídas por texto e imagens, sendo as suas características mais evidentes a qualidade da interacção e a frequência e a repetição da história lida e, conforme as idades, o tipo de participação e actividade desenvolvida são diferentes (id., ibid.). Ainda segundo Teberosky e Colomer (2003), a

leitura de histórias a crianças de 5 anos exige uma maior complexidade linguística e cognitiva, sendo importante ter em atenção alguns aspectos, tais como:

- 1) Diminuir a quantidade de alternância por turnos no diálogo, dando lugar a intervenções mais extensas de cada criança;
- 2) A leitura efectiva da história faz com que as crianças contactem com um tipo particular de discurso, o discurso narrativo, e com o tipo particular de texto, o de ficção;
- 3) Escolher livros adequados para cada idade com base em diversos critérios, como o carácter de previsibilidade da história, a repetição na linguagem, o tamanho do texto e o nível de dificuldade do vocabulário e dos conceitos;
- 4) As crianças aprendem a ouvir a história até ao fim e a permanecer em atitude de expectativa em relação ao que vai acontecer nela, aprendendo a prestar atenção;
- 5) Estimular as crianças a relembrar e a repetir a história e a relacioná-la com as experiências externas ao livro;
- 6) Aprender alguns conceitos relacionados com o que está impresso: o livro como suporte, a sua capa, as suas páginas, as suas ilustrações e algumas letras;
- 7) Aprender com um modelo de leitor, interiorizando as entoações, as pausas, a posição, os comentários que os adultos fazem ao ler, para a seguir imitá-los. (pp. 24-25)

2. A Literatura Infantil

Segundo Cervera (2003, p. 9), durante muito tempo, a literatura infantil foi considerada de modo depreciativo, tendo a sua natureza e necessidade sido largamente discutidas. A existência de textos de literatura infantil é recente, mas as suas raízes “diluem-se na arca do tempo”, sendo “possível afirmar sem grande contestação que elas entroncam na literatura popular e tradicional” (Barreto, 1998, p. 15). Disso são exemplo, como especificado por Silva (1981):

(...) mitos, crenças, rituais religiosos, invariantes ou ‘constantes antropológicas do imaginário’, símbolos ligados ao trabalho e às suas relações com os ciclos da vida da Natureza, acontecimentos históricos... Narrativas, canções, adivinhas, etc., destinadas a educar e a satisfazer ludicamente as crianças têm circulado assim oralmente, desde há muitos séculos, por toda a Europa, transmigrando de região para região, sofrendo adaptações ou modulações em função das épocas, dos espaços geográficos e das comunidades sociais, sem que se lhe possa assinalar quase nunca uma autoria razoavelmente identificada. (p. 11)

Do ponto de vista comunicacional, a literatura oral infantil recorre à *arte da memória*. Os textos eram transferidos de geração em geração como uma acumulação da experiência e sabedoria de vida, características de um povo e cultura, persistindo na memória das crianças: “*Contar um conto, aprender um conto, saber um conto* são por excelência actividades memoriais” (Silva, 1981, p. 11).

Aguiar e Silva aponta o período romântico como o período de ouro da literatura infantil europeia, nomeando os *Contos* dos irmãos Grimm, *Os contos fantásticos* de E.T.A. Hoffmann, *O esguedelhado* de Heinrich Hoffmann, *Os contos* de Hans Christian Andersen, entre outros. Com o movimento romântico, segundo Silva (1981),

(...) a literatura infantil passou a deter no polissistema literário um estatuto e uma função que até então lhe não tinham sido reconhecidos pela metalinguagem da chamada literatura canónica. O código semântico-pragmático da literatura romântica, ao privilegiar o sonho, a transracionalidade, a ingenuidade (...) era recusado pelas poéticas aristotélica e horaciana e pelas poéticas delas derivadas. (p. 13)

Conforme aclara Bastos (1999), também em Portugal, devido às “profundas transformações sociais que se vão operando, pelo desvendar de novas perspectivas em relação à importância da idade infantil, [aquele] ciclo constitui realmente um marco fundamental para a compreensão de todo o fenómeno da escrita para crianças” (p. 37). Segundo esta autora, a partir da década de 70 do século XIX, as edições portuguesas para crianças foram substancialmente enriquecidas, pois “não só as questões educativas irão assumir então uma importância mais incisiva, como também se nota uma preocupação mais permanente com a qualidade e a adequação dos livros para os mais novos” (p. 39), tendo sido ainda recuperada a tradição “através do levantamento e publicação de contos tradicionais” (p. 38), de que são exemplo os trabalhos de Adolfo Coelho (*Contos populares portugueses*, 1882). Outra das áreas privilegiadas de escrita infantil em Portugal foi a fábula, através de traduções e versões de autores estrangeiros como Esopo, Fedro ou La Fontaine, destacando-se no panorama nacional Henrique O’Neil, com o *Fabulário* (1885) (p. 39).

A poesia inicia também naquele período a sua expansão, através da selecção de poemas de vários autores, inicialmente destinados ao público adulto (Bastos, 1999, p. 39), como é exemplo o *Tesouro poético da infância* (1883), de Antero de Quental. Também a imprensa toma consciência “do papel e lugar da criança na sociedade” (p. 40), adquirindo uma grandeza neste século. Aparecem os primeiros jornais para o público infanto-juvenil, como são o *Jornal da Infância* (1883), *As Crianças* (1884), *O Almanaque das Crianças* (1892) e a *Revista Branca* (1898). Deste modo, prossegue Bastos (1999):

Perto do final do século, verificamos assim, não apenas na área das traduções, mas igualmente, e sobretudo, na produção nacional, uma atenção progressiva pelos reais interesses da criança em termos literários, assim como uma preocupação de qualidade e diversificação de orientações de escrita. E os anos que se vão seguir, já no (...) século [XX], até à Primeira Grande Guerra, contribuíram de forma decisiva para caracterizar e consolidar esta “idade de ouro” inicial da história da nossa literatura infantil. (p. 41)

Durante a I República, uma vez que “a infância passa a constituir um segmento importante da população leitora” (Gomes, 2001, p. 12), dá-se um incremento de obras de literatura infantil. Alguns dos escritores que se tinham estreado na literatura para a infância no virar do século XIX, com a I República foram responsáveis por obras de maior relevo baseadas nos novos ideais, como são exemplo Virgínia de Castro e Almeida e Ana de Castro Osório. Estas duas autoras iniciaram-se na escrita para crianças ainda durante a Monarquia, e continuaram o seu legado durante a I República e Estado Novo (Barreto, 1998, pp. 30-31). Segundo Gomes (2001, p. 12), ambas estiveram “na origem daquilo a que Esther de Lemos chama ‘literatura infantil republicana’ e ‘de combate’”.

O trabalho de Ana de Castro Osório teve um forte impacto nos leitores, pois não se baseou exclusivamente na escrita de originais seus, mas também na adaptação de textos e na divulgação do livro com base em colecções criadas por si (Barreto, 1998, p. 32-33). Virgínia de Castro e Almeida divulgou o ideal cooperativo, “a natureza, o amor pela terra e os valores do trabalho e da generosidade” (Gomes, 2001, p. 12) através das obras *Terra bendita* (1907) e *Capital bendito* (1910), romances infanto-juvenis que permitiram aos leitores das classes médias conhecimentos sobre outras culturas e diferentes áreas do conhecimento.

Afonso Lopes Vieira, um autor contemporâneo das escritoras acima mencionadas, aliou “à simplicidade das palavras, ritmo e musicalidade, tão agradáveis ao ouvido e tão fáceis de cativar e de serem apreendidas pelas crianças” e defendeu “uma portugalidade à sua maneira, entre o saudosismo, o tradicionalismo e o reaportuguesamento do país” (Barreto, 1998, p. 33). Lopes Vieira tem como temas principais a história de Portugal, os temas nacionais, em *Bartolomeu Marinheiro* (1912), e os animais e o ecossistema, em *Animais nossos amigos* (1911).

A literatura infanto-juvenil do início do século XX foi representada por duas vertentes: a adaptação de contos tradicionais (feita por, entre outros, Henrique Marques Júnior) e o aparecimento de trabalhos originais. Neste último âmbito, a partir da década de 20 podem apontar-se os casos de Carlos Selvagem, com *Bonecos falantes* (1920); Maria Sofia de Santo Tirso, com *A boneca cor-de-rosa e outros contos*

(1922); Aquilino Ribeiro, com *O romance da Raposa* (1924); António Sérgio, com vários títulos publicados a partir de 1925; Irene Lisboa, com *13 Contarelos* (1926); Fernanda de Castro, com *Mariazinha em África* (1925), *As aventuras de Mariazinha* (1935) (Bastos, 1999, p. 43). Nesta época, ainda, a imprensa para crianças ganha dinamismo, surgindo títulos como *ABCzinho* (1921-1932), *O Bebê Ilustrado* (1928), *O Sr. Doutor* (1933-1943), *O Papagaio* (1935) e *O Mosquito* (1936-1954).

Naquele elenco de autores destacou-se Aquilino Ribeiro com a publicação, em 1924, d'*O romance da Raposa*. Neste volume, “uma extraordinária inventividade lexical singulariza esta prosa ritmada e pitoresca, em que o humor se alia à autenticidade realista dos diálogos” (Gomes, 2001, p. 13). Ainda de acordo com Gomes, trata-se de uma obra onde “as formas de manutenção do poder, a hipocrisia social, a traição e a luta pela sobrevivência são apresentadas com ironia, numa escrita de notável riqueza e variedade de registos que torna, aliás, únicas todas as obras do autor” (p. 13).

Com o golpe militar de 1926, e com a consolidação do regime salazarista, os anos 30 e 40 foram caracterizados por alguma apatia e empobrecimento a nível da literatura infanto-juvenil (Barreto, 1998, pp. 42-43). No entanto, apesar do anteriormente referido, importa nomear alguns autores, como: António Botto, com *O livro das crianças* (1931) e *O meu amor pequenino* (1933); Maria Lamas, com *A montanha maravilhosa* (1933) e *Brincos de cereja* (1935); Virgínia Lopes de Mendonça, com *Aventuras do mosquito Zigue zage* (1936) e *Maria Migalha* (1937); Olavo d'Eça Leal, com *História extraordinária de Iratan e Iracema, os meninos mais malcriados do mundo* (1939); Maria da Soledade, com *O sonho do Joãozinho* (1939); Emília de Sousa Costa, com *O alfaiatinho valente* (1941); Lília da Fonseca, com *A lagartinha da couve* (1945) e *As três bolas de sabão* (1946); José de Lemos, com *O sábio que sabia tudo* (1945) e *Histórias de bonecos* (1947) (Barreto, 1998, pp. 42-43; Bastos, 1999, p. 44; Gomes, 2001, p. 16). Segundo Barreto, este período da literatura infanto-juvenil foi dominado pelo escritor eclético Adolfo Simões Müller, autor que dedicou toda a sua vida a trabalhar nesta literatura – desde a publicação de obras originais, traduções, versões, jornais infantis, colecções, teatro, etc., vindo a receber, na década de 80, o Grande Prémio Calouste Gulbenkian pela sua obra (Barreto, 1998, p. 45).

No ano de 1950 é publicado uma directriz, pela Direcção dos Serviços de Censura, *Instruções Oficiais sobre a Literatura Infantil*, “em que o Regime decide apertar as malhas sobre tudo o que se publicar, português ou de origem estrangeira, para crianças e jovens” (Barreto, 1998, p. 46), na qual se indicava o que dizia respeito

à parte gráfica (tipo de letra, cor usada, o grafismo, etc.), assim como as orientações que a literatura infanto-juvenil deveria assumir e os valores a transmitir, os temas a escolher e os aspectos a reprovocar (Bastos, 1999, p. 44).

No plano editorial, no final da década de 50 do século XX, um conjunto de “autores distintos, nas áreas privilegiadas e nas orientações pessoais de escrita, todos eles partilham, no entanto, uma atenção particular pela criança e por uma literatura que se lhes dirige sem infantilismos e em que a qualidade é requisito fundamental” (Bastos, 1999: p.45). São eles: Ilse Losa (*Faísca conta a sua história*, 1949; *A flor azul*, 1955); Sidónio Muralha (*Bichos, bichinhos e bicharocos*, 1950); Maria Isabel Mendonça Soares (*O cordeiro do Menino Jesus*, 1952, *O marujinho que perdeu o Norte e outras histórias*; 1958); Alves Redol (*A vida mágica da Sementinha*, 1956); Ricardo Alberty (*A Galinha Verde*, 1957); Matilde Rosa Araújo (*O livro da Tila*, 1957; *O Palhaço Verde*, 1962); Arthur Lambert da Fonseca (*A Canção de Rolando*, 1958; *Artur, Rei da Bretanha e os Cavaleiros da Távola Redonda*; 1960); Sophia de Mello Breyner Andresen (*A Fada Oriana*, 1958; *A Menina do Mar*, 1958) (Barreto, 1998, p. 47-54).

Nas décadas de 50 e 60 do século XX, ocorreram alguns acontecimentos relevantes para a promoção da literatura infantil, como seja o início do funcionamento das Bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian. Em 1958, esta Fundação criou a Rede de Bibliotecas Itinerantes e, em 1961, a Rede de Bibliotecas Fixas, facilitando o encontro das crianças com o livro. A escolaridade obrigatória foi alargada para 6 anos, em 1964; o aumento da população escolar envolveu mais material de leitura e uma maior diversidade. Houve a promoção de autores e da leitura para crianças, nomeadamente, através da publicação do volume *A criança e o livro*, de Vítor Fontes, Maria Leonor Botelho e Mário Sacramento (Bastos, 1999, pp. 45-46). Segundo Bastos, assistia-se, neste período, “a uma lenta mas constante mudança no panorama do livro infantil que, entrando na década de 70, vai conhecer um impulso significativo com as alterações políticas e sociais decorrentes do fim da ditadura” (p. 46).

O ano de 1974 foi marcante, tanto a nível nacional como internacional. Em Portugal, com o 25 de Abril, ocorreu um conjunto de mudanças a nível social (com o aparecimento de novas dinâmicas, devido ao fim da censura e da implantação da liberdade de expressão), económico (melhorias nas condições de vida) e cultural (aparecimento de uma nova percepção cultural). Internacionalmente, este foi o ano determinado para Ano Internacional do Livro Infantil, tendo cinco anos mais tarde (em 1979) sido estabelecido o Ano Internacional da Criança, acontecimentos que trouxeram novos sentidos ao livro e à educação infantil (Bastos, 1999, p. 46).

Para Rocha (2001, pp. 131-132), “talvez seja a obra de Manuel António Pina a que melhor evidencia as profundas mudanças que se registam na literatura para crianças logo após o 25 de Abril (...), [sendo este] um dos autores mais provocativos da nova geração”. Para Gomes (2001, p. 23), nos últimos anos da década de 70, de entre os muitos escritores e ilustradores portugueses que se dedicaram a área de criação da literatura infantil e juvenil, destacam-se Ilse Losa, José de Lemos, Esther de Lemos, Alice Gomes, Lília da Fonseca, Matilde Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner, Madalena Gomes, Luísa Dacosta, Maria Alberta Menéres, António Torrado.

A década de 80 do século XX foi caracterizada por um crescimento significativo do número de edições e pelo aparecimento de novos autores, sendo encarada como um período áureo no que diz respeito à quantidade e qualidade da literatura infanto-juvenil (Bastos, 1999, p. 46). Institucionalmente, ainda segundo Bastos, várias foram as acções que também apoiaram “a consolidação do papel e importância do livro para crianças no nosso panorama cultural” (p. 46). São exemplos o aparecimento dos prémios literários, a ampliação da rede de bibliotecas públicas, com a inserção de salas infanto-juvenis, com uma ligação estreita com as escolas. Nesta década e na seguinte, no panorama editorial em Portugal, destacaram-se três orientações: a escrita de séries do tipo aventura-mistério; o desenvolvimento de livros para os mais pequenos; o aparecimento do livro-documentário.

As pioneiras das séries de aventura-mistério foram Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, com *Uma Aventura* (1983), *Viagens no Tempo* (1985) e *Asa Delta* (1987), seguindo-se outros autores, como Carlos Correia, Maria Alberta Menéres e Natércia Rocha, com *1001 Detectives* (1988), Álvaro Magalhães, com *Triângulo Jota* (1989), Maria do Rosário Pedreira e Maria Teresa Maia Gonzalez, com *O Clube das Chaves* (1990), João Aguiar, com *O Bando dos Quatro* (1997), entre outros. Os livros para os mais pequenos vinham do exterior, devido aos custos excessivos, e tratava-se de livros com música, que se desmontam, redondos, com buracos, que tapam e destapam, etc. No campo do livro-documentário existia muito pouca produção, a existente estava relacionada com a História de Portugal e outros como *Natureza Júnior* e *Geografia Júnior* (Bastos, 1999, p. 47-48).

Ainda segundo Bastos (1999, pp. 47-49), a nível de produção nacional da literatura infantil, na década de 90, os pontos fortes situam-se no domínio da articulação texto/ ilustração/ música (*Histórias e Canções em Quatro Estações*, coordenada por Maria Alberta Menéres, *As cançõezinhas da Tila*, volume que integra poemas de Matilde Rosa Araújo, *Cantigas de encantar: Pelos porquinhos e lobo mau*, de Vitorino, e *Dez dedos dez segredos*, de Maria Alberta Menéres), numa área de

produção mais tradicional (a poesia, o texto dramático, o conto e a novela juvenil) e na existência de ilustradores de excelência como Manuela Bacelar, Henrique Cayatte e António Modesto. Quanto a Rocha (2001), esta historiadora considera:

Mesmo no âmbito de uma *História Breve* torna-se evidente que estes anos são notavelmente generosos para com os leitores mais jovens, oferecendo-lhes textos abundantes, variados e de excelente qualidade. As iniciativas de carácter local multiplicam-se, promovendo a aproximação da criança ao livro que lhe pode interessar. A produção de textos e a sua difusão recebem um interessante impulso na década final do século [XX]. (p. 137)

Esta última autora afirma que, com o final do século XX, “há bastas razões para esperar da literatura para crianças uma presença actuante, um movimento ascensional seguro que arrede, de uma vez, a possibilidade de atirar para as mãos das crianças *qualquer coisa*, porque para as crianças *qualquer coisinha serve*” (Rocha, 2001, p. 171).

É ainda Rocha (2001) quem nos alerta para que, no século XIX, o modelo de perfeição encontrado na literatura para as crianças (a criança obediente, cumpridora, submissa) fora posto em causa, surgindo vários modelos que mostravam a criança menos dependente do adulto, com iniciativa própria e capaz de raciocínio, tendo a Condessa de Ségur responsabilidade por esta transformação ao criar personagens endiabradas e maliciosas, em substituição das personagens características do modelo tradicional (p. 171). Este género de literatura foi-se tornando mais em narrativas de diversas fantasias ou realidades, “libertando o leitor de conformismos adultos para que chegue à sua própria realização como fruto de um conhecer mais amplo” (p. 172), oferecendo diferentes personagens que se aproximavam mais do quotidiano da criança: desde personagens fantásticas a personagens reais do dia-a-dia, fornecendo aos leitores experiências para além das vivenciadas. A família, a escola e todo o meio social adulto envolvente sofreram igual transformação, encaminhando-se, ao longo do século XX, para um maior realismo (uma família que vive na cidade cinge-se a pais e filhos, sem animais nem grandes espaços a não ser em determinadas circunstâncias como férias, viagens, etc.), possibilitando à criança uma leitura total da história. O êxito escolar anteriormente sobrevalorizado passa a ser menos reproduzido e deixa de ser objectivo principal. A figura feminina surge com maior assiduidade, menos submissa em relação à figura masculina. Irrrompem os seres alienígenas e os robots (p. 173).

As transformações sofridas ao longo do século XX na literatura infantil passaram também pela ficção científica e pela ilustração. O maravilhoso, apesar de não morrer, transformou-se, e encontrou o *nonsense*, deformando a realidade e fazendo do absurdo raiz da existência. A imagem adquiriu um papel essencial como

forma de comunicação entre o autor e o leitor, podendo constatar-se que “os últimos anos 90 foram notavelmente generosos para com a literatura que os adultos destinam aos jovens” (Rocha, 2001, pp. 174-175).

Ao longo do século XX, também a poesia passou a ocupar mais espaço dentro e fora do contexto escolar. Sobre alguns aspectos acerca da natureza, âmbito e ensino da poesia a crianças pequenas incidirá o próximo capítulo.

3. A Poesia para Crianças

Durante séculos, a poesia foi diferenciada e definida como antónimo da prosa, noção que terá servido para a definir como género literário. Etimologicamente, o termo poesia tem a sua origem na palavra grega *poiéw* que agrupa dois conceitos: fazer e criar. Na união desses dois conceitos, adianta Júdice (1998, p. 11), “coincide o acto criador e sua expressão, não havendo a diferenciação entre o mundo real e o mundo poético, ou literário, que irá separar essas duas categorias: realidade e poesia”. Ainda segundo Júdice (1998), a poesia surge de um raciocínio que, na maior parte das vezes, não é lógico, usual, nem possui uma razão clara, perceptível, mas sim algo dissimulado, secreto, que obriga a um empenho para ser descoberto:

O que caracteriza a razão do poema, porém, é que ela se impõe por si só. A afirmação poética não precisa, ao contrário da científica, filosófica, etc., de uma explicação. Impõe-se porque a demonstração está implícita do que é dito. (p. 16)

Jean (1989, p. 17) considera que os autênticos leitores não devem ser passivos, mas sim recriadores e até mesmo criadores do que lêem. *Na Escola da Poesia*, de Georges Jean, pode-se encontrar diversas definições de poesia de épocas distintas, como são exemplos as do *Dicionário de Furetière* (“A poesia é a arte de fazer poemas, de fazer composições representações em verso”), a do *Littré* (“Arte de fazer obras em verso”) (p. 59) e a do *Petit Larousse Illustré* (“Arte de evocar e de sugerir as sensações, as emoções, as ideias, através de um emprego particular da língua que joga com as sonoridades, os ritmos, as imagens”) (p. 16). Esta definição distingue-se das demais pela existência da palavra *ritmo*; no entanto, avisa Jean, não se pode omitir que, actualmente, para o senso comum “a poesia é um discurso em verso” (p. 59), condição fundamental para que um poema seja reconhecido de forma instintiva, mesmo que o leitor não faça distinção na forma de ler a poesia ou a prosa – como é o

caso das crianças de tenra idade que distinguem a prosa da poesia, pelo ritmo e pelos versos que constituem um poema.

Segundo Júdice (1998, p. 24), os poemas criam imagens, existindo “uma intenção concreta, visual, na construção do poema que faz com que ele se distinga do texto abstracto”; estas imagens podem ser de dois géneros: retrospectivas (as que se ligam à memória) e prospectivas (as criativas que empurram o leitor a entrar no imaginário do poema para descobrir o que atribui consistência à imagem). Para Jean (1989, p. 12), “qualquer leitor de poesia reescreve mentalmente o poema que lê ou que escuta e deseja quase sempre escrever também ele, para si próprio e para os outros”.

Cervera (citado por Bastos, 1999, p. 164) considera que a poesia para crianças se divide em três grupos: lírica, narrativa e lúdica. O grupo da poesia lírica “caracteriza-se sobretudo pela expressão de sentimentos e juízos do sujeito poético perante situações e objectos, o que traduz num maior grau de subjectividade e num carácter mais estático”; no grupo da poesia narrativa “embora o elemento lírico não esteja totalmente ausente, a atenção incide sobretudo nos factos e na acção, o que conduz a um maior dinamismo e objectividade”. Por último, Cervera (citado por Bastos, 1999) especifica que o grupo da poesia lúdica é um

(...) campo particularmente fértil na escrita para os mais novos, caracteriza-se por um esforço do poder da comunicação sonora, o que resulta numa menor atenção ao significado das palavras e uma maior incidência no efeito de jogo das sonoridades construídas pelo poema (p. 164)

Quanto à concepção da poesia a ofertar às crianças, conseqüentemente à escolha dos textos poéticos que lhe devem ser apresentados, refira-se que não há uma opinião consensual. Segundo Cervera (2003), não se concebe a poesia para crianças sem se compreender a ambivalência deste conceito, sendo conveniente começar por se analisar os significados que se lhe atribuem, sem esquecer o valor de cada um deles na relação que mantêm uns com os outros (p. 84). Na poesia para crianças, conta-se com a poesia tradicional que originalmente não foi destinada à criança (mas de que a criança se apoderou), onde se incluem as rimas, trava-línguas, adivinhas, orações, entre outras (p. 84). Algumas destas composições recorrem a jogos de palavras e são suporte literário de jogos de movimento, onde o ritmo está presente de forma muito marcada. Esta poesia foi reconhecida em antologias e textos escolares, mas a sua origem, linguagem e relação com a criança tem sido pouco estudada. Trata-se de uma poesia que agrada muito à criança, que facilmente a memoriza e a utiliza nos seus jogos. Existe a intenção de recuperar alguns destes

jogos que utilizam textos poéticos, com a intenção de incluí-los em outros jogos, principalmente em dramatizações e teatro (pp. 84-85). Bastos (1999) esclarece:

De todas as formas da literatura tradicional de transmissão oral, as rimas infantis (as *nursery rhymes* inglesas e as *comptines* francesas) são, certamente, as que mais próximo se encontram do universo das crianças. Acompanham-nas logo a partir do berço e prolongam-se pela vida escolar, pontuando muitas das brincadeiras e outras actividades infantis.

Para além do seu valor enquanto património cultural, as rimas sugerem-nos igualmente visões diversificadas do mundo infantil, por exemplo no contacto adulto-criança, característico de certas categorias de rimas, ou nas relações inter-crianças e destas com o mundo. (p. 95)

Outros textos que se podem incluir na poesia para crianças é a escrita que, não tendo sido realizada a pensar na criança como destinatário, levaram a que, actualmente, sejam vistas como literatura para crianças (Bastos, 1999, p. 25). Aqui se englobam antologias de textos literários canónicos, que “(...) espelham um outro ângulo da cognominada anexação” (Magalhães, 2009, p. 128), como são exemplos o *Tesouro poético da infância* (1883), de Antero de Quental e *Primeiro Livro de Poesia* (1991), de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Na poesia com um destinatário expresso – a criança, cujo autor estudou qual o domínio do processo de leitura e o estágio de desenvolvimento do público-alvo (Magalhães, 2009, pp. 125-126), são exemplos Matilde Rosa Araújo com, entre outros, *O cantar da Tila* (1967) ou *A Guitarra da Boneca* (1983), Luísa Ducla Soares com *Poemas da verdade e da Mentira* (1983) ou *A gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca* (1999), Sidónio Muralha com *O Rouxinol e a sua Namorada* (1983) ou *Voa pássaro voa* (1978).

Por último, pode-se ainda referir a poesia da autoria de crianças, que se divide em dois grupos: a que surge espontaneamente em expressões que nos surpreendem com criações de palavras e com construções inesperadas; e as que as crianças escrevem formalmente por sua própria iniciativa (Cervera, 2003, p 85). Sobre esta poesia escrita pelas crianças, Magalhães (2009) opina o seguinte:

Sem contestar o incentivo que para as crianças constitui o reconhecimento dos seus textos, não pode ser esquecido que elas se encontram em fase de aquisição da linguagem. Assim, este tipo de produções tem mérito didáctico, mas não valor literário. (p. 131).

São exemplos de poesia da autoria de crianças os volumes *Poesia da infância* (1966), de Alice Gomes, *A criança e a vida* (1969), de Maria Rosa Colaço, e as colectâneas *Cancioneiro Poético Infanto-Juvenil para A Língua Portuguesa*, do Instituto Piaget, cujo concurso que teve início no ano de 1989.

Regressando à produção de poemas expressamente escritos para o público infante-juvenil em Portugal, atrás já aludidos, refira-se que, tanto o século XIX como a primeira metade do século XX foram pouco produtivos nesta área. Só após os anos 50 do século XX surgiu um número considerável de poetas com um trabalho de qualidade. Gomes (1993, p. 41) defende que, neste período, as temáticas presentes na poesia portuguesa para crianças são: o olhar poético sobre o real (a cidade, a natureza, o homem adulto e a criança), a presença animal, o *nonsense*, a expressão de sentimentos (amizade/ alegria, nostalgia/ tristeza/ sensações de perda), o ludismo (encarado a todos os níveis, especialmente no plano da linguagem) e as questões sociais.

O olhar poético sobre real, tanto do mundo exterior como interior, é encontrado em diversos poemas para as crianças, onde se constrói, através da “palavra poética”, uma nova realidade: “descobrir nas coisas já vistas ou sabidas, um aspecto ou tonalidades novos” (Gomes, 1993, p. 41). Esta descoberta é designada por Nelly Novaes Coelho (citada por Gomes, 1993, p. 43) como o “*olhar inaugural* sobre as coisas e sobre o próprio sujeito”. O olhar poético transforma a realidade, tornando-a insólita, levantando na leitura do poema, instantaneamente, o assunto do *nonsense*.

O *nonsense*, que, segundo Manuel António Pina (citado por Gomes, 1993, p. 44), pode ser “para uns a ausência de sentido, para outros um sentido em excesso ou uma forma muito particular de sentido”, é encontrado, com alguma frequência, na poesia infantil portuguesa mais recente, em diferentes autores como é o caso de Alves Redol, Mário Castrim ou Luísa Ducla Soares (Gomes, 1993, p. 44). O *nonsense* possui um poder de sedução das palavras junto do leitor/ ouvinte mais novo, pois este, na maioria das vezes, confere significado ao que para os adultos não tem significado nenhum, como esclarece Gomes (1993):

A questão do sentido radicaliza-se perante alguns poemas para crianças inspirados nas lengalengas, parlendas e noutras cadências populares. Neles reencontramos características a que as rimas infantis nos habituaram: a reinvenção verbal, as repetições de fonemas ou de combinações fonemáticas idênticas e a criação de efeitos onomatopaicos, aspectos particularmente apelativos para a criança, já que lhe permitem familiarizar-se, de uma forma lúdica, com ritmos, palavras ou movimentos simples. São poemas cuja *evidência sonora* se sobrepõe claramente ao plano da significação, provocando, assim aparentes faltas de lógica. Estas produzem, por vezes, efeitos cómicos que permitem a libertação de tensões inconscientes. (p. 45)

A projecção do ser humano nos animais foi algo que sempre ocorreu, como forma de se compreender a si próprio. Nas diversas artes, religiões, o animal é como

um espelho do homem, revendo-se de uma forma amada ou odiada (Gomes, 1993, p. 46). Segundo o psicanalista Bruno Bettelheim (citado por Gomes, 1993), “não há uma linha divisória clara a separar os objectos das coisas vivas; e o que quer que tenha vida tem uma vida muito parecida com a nossa” (p. 46) e, por causa da influência do egocentrismo, a criança também será expectante que

(...) o animal fale de coisas que sejam realmente significativas para ela, como os animais dos contos de fadas, do mesmo modo que a própria criança fala com os seus animais reais ou os brinquedos. A criança está convencida de que o animal compreende e sente com ela, apesar de o não mostrar abertamente. (p. 46)

Para Bastos (1999, p. 165), esta temática aponta para uma vertente mais intimista, em que o animal é encarado como sujeito poético, revelando um sentimento muito próprio, e para outra mais centralizada, a partir do exterior. Segundo Gomes (1993, pp. 47-49), os animais expressam o que há de sábio, instintivo, intuitivo, assumem diferentes papéis, que pode ser o papel de crítico do mundo dos homens, o de símbolo como a liberdade e até mesmo o papel de criança, onde a mesma se revê, como é o caso de alguns poemas escritos por Sidónio Muralha e Luísa Ducla Soares, entre outros.

As questões sociais, na poesia infantil, são muitas vezes apresentadas pelas vivências protagonizadas pelos animais, simbolicamente semelhantes às dos homens, que se deparam com dificuldades sociais complexas, como pode ser encontrado em poemas da autoria de Sidónio Muralha e Matilde Rosa Araújo, ou ainda com questões de ordem social, como são exemplo a ecologia ou o racismo (Gomes, 1993, pp. 50-52).

A expressão de sentimentos, para Bastos (1999), “abrange uma gama diversificada de cores, que em alguns dos casos assume fortes tonalidades líricas” (p. 165), sendo que a poesia de Matilde Rosa Araújo é “aquela em que esta faceta se revela com uma maior profundidade” (p. 165). Ainda de acordo com Bastos, o ludismo na poesia infantil pode adoptar duas vertentes distintas: uma é a centralizada nas “potencialidades lúdicas da língua, em que o significante e o elemento sonoro assume papel de realce face ao significado”; a outra é a “que poderíamos designar por certo cómico de situação, isto é, o efeito lúdico do poema assenta na criação de situações inusitadas” (pp. 165-166), como são exemplo poemas de Luísa Ducla Soares.

Por último, refira-se que, quanto à forma dos poemas, pode-se distinguir alguns aspectos na produção expressamente destinada a crianças pelos autores portugueses acima nomeados: os poemas são geralmente curtos (estrofes únicas, reduzido número

de estrofes: dísticos, tercetos, quadras, quintilhas); há uma aproximação às formas populares tradicionais; é visível a importância da dimensão fónico-rítmica do discurso através do recurso frequente a aliterações, repetição de palavras, ritmos sincopados, rima; parece existir uma relação estreita entre aspectos fónico-rítmicos do discurso e ritmo corporal; o recurso a processos retóricos como metáfora, personificação e animismo, apóstrofe e exclamação, símbolo são constantes (Bastos, 1999, pp. 166-167).

3.1 A Poesia de Sidónio Muralha

Sidónio Muralha, Matilde Rosa Araújo e Luísa Ducla Soares são três autores de referência na poesia portuguesa contemporânea infanto-juvenil, cujas obras foram utilizadas na componente prática deste trabalho.

Sidónio Muralha (n. Lisboa, 1920 – m. Curitiba, Brasil, 1982) foi um poeta e ficcionista da fase inicial do neo-realismo, movimento a que se manteve fidedigno durante a sua vida. Como esclarecido por Magalhães (2010, p. 134), ainda jovem Sidónio parte para o ex-Congo Belga, procurando a liberdade de expressão a que não tinha acesso em Portugal. No Congo Belga, trabalha como especialista de questões empresariais. Em 1962, parte para o Brasil, onde exerce a profissão de consultor económico e financeiro de empresas. Neste país viveu em dois locais diferentes, São Paulo e Curitiba. Em São Paulo, fundou a Editora Giroflé.

Na poesia de Sidónio Muralha, para público adulto, está presente, segundo Pita (1995), o cruzamento entre a utopia e “a nostalgia da experiência natural das coisas e dos seres, dos corpos e dos objectos, dos afectos e dos valores” (p. 994), sendo a razão da simplicidade dos seus textos a naturalidade em redor dos aspectos referidos: “A poesia é a escrita da naturalidade (como dimensão essencialmente humana) que regista e antecipa (...). O futuro terá os contornos dessa naturalidade e o combate por esse futuro dela se alimentará também” (p. 994).

Da obra de literatura infantil de Sidónio Muralha fazem parte os seguintes títulos: *Bichos, bichinhos e bicharocos* (1950), *A televisão da bicharada* (1962)¹, *Um personagem chamado Pedrinho* (1972), *O companheiro* (1975), *A amizade bate à porta* (1975), *Valéria e a vida* (1976)², *A dança dos pica-paus* (1976), *Sete cavalos na*

1 1º Prémio da II Bienal do Livro de São Paulo.

2 1º Prémio de “O meio ambiente na literatura infantil”, da Secretaria do Estado do Ambiente.

berlinda (1977), *Todas as crianças da Terra* (1978)³, *Voa, pássaro, voa* (1978), *Catarina de todos nós* (1979), *Helena e a cotovia* (1979)⁴, *Terra e mar vistos do ar* (1981), *O rouxinol e sua namorada* (1983). Os títulos de poesia que Sidónio Muralha destinou a crianças foram *Bichos, bichinhos e bicharocos*, *A televisão da bicharada*, *A dança dos pica-paus*, *Voa, pássaro, voa*, *O rouxinol e sua namorada*.

A primeira edição de *Bichos, bichinhos e bicharocos* contou com as ilustrações de Júlio Pomar e poemas musicados por Francine Benoit. Magalhães (2009, p. 141) defende que os diversos bichos que perpassam nos poemas deste livro não só remetem para o universo das brincadeiras infantis como demonstram “preocupações sociais não alvitadas anteriormente na poesia portuguesa para a infância” (p. 141).

O volume de poemas *A televisão da bicharada*, foi publicada na Editora Giroflé, no Brasil, e depois, em 1978, já em Portugal, dezasseis poemas deste volume, mais dez poemas do volume *A dança dos pica-paus* e dois poemas inéditos foram reeditados com o título *Voa, pássaro, voa* (Magalhães, 2010, p. 134). *A dança dos pica-paus*, ilustrado por Isabel Pires, contém poemas com animais, “onde se aprecia a contenção do verso e a musicalidade de cada estrofe, aliado a uma grande beleza formal” (Barreto, 1998, p. 60). O livro *Voa, pássaro, voa* é, segundo Magalhães (2010), um hino à liberdade, à vida, ao respeito pelo próximo” (p. 144), onde os pássaros são símbolos de liberdade, de alegria, do apelo para a beleza da vida e da poesia e do sucessivo recomeço. Nos poemas de *O rouxinol e sua namorada*, comenta a mesma autora, são relatados os namoricos e o amor, criticados “a propensão humana para guerrear, bem como o comportamento pouco humilde de alguns homens (...) e reiterado o elogio da ternura, do amor, da natureza e, acrescente-se a sua intransigente defesa” (p. 149).

Sobre *Todas as crianças da Terra*, *Voa, pássaro, voa* e *O rouxinol e sua namorada*, Gomes (1993, p. 29) refere que estes três livros “aliam certas intenções formativas, e a presença (uma vez mais) do mundo animal, a uma forte componente lúdica a nível expressivo, que lhe é conferida em particular pelo constante jogo aliterativo e assonâncias e pelas repetições frequentes”.

Para Barreto (1998), Sidónio Muralha “fez inflectir profundamente a sua actividade de escritor para a literatura infantil, oferecendo às crianças o seu enorme talento e sensibilidade de poeta, a musicalidade e o ritmo dos seus versos” (p. 142),

3 Em 1980, o International Board on Books for Young People, aquando da reunião do júri para atribuição do prémio Hans Christian Andersen, propôs que a obra *Todas as Crianças da Terra* estivesse presente na lista de honra.

4 Prémio “Portugal/ 79”.

apresentando “um conjunto de livros em que a sensibilidade do poeta encontra eco num mundo de cor e magia, de elementos naturais diversos e fascinantes próprios da sua pátria de adopção” (p. 142). Para Rocha (2001), algumas das obras de Sidónio Muralha, como é exemplo *Voa, pássaro, voa*, colocam-no “entre os escritores mais divulgados entre as crianças, mercê da graça dos seus temas e da maneira relampejante como os apresenta, sem desperdícios vocabulares ou arquiteturas” (p. 102). E Rocha adianta:

Tanto na prosa como na poesia, Sidónio Muralha é sempre um comunicador exuberante de texto colorido, rico em jogos de palavras e de ideias. O poeta faz-se criança para brincar e também para olhar o ambiente social que a todos rodeia. É dele a frase: os olhos das crianças são como punhais. (p. 127)

3.2 A Poesia de Matilde Rosa Araújo

Matilde Rosa Araújo (n. em Lisboa, 1921 – m. Lisboa, 2010), ficcionista, poetisa, cronista e pedagoga, realizou os seus estudos secundários em casa, com professores particulares, e licenciou-se, em 1945, em Filologia Românica, pela Faculdade de Letras de Lisboa. Leccionou ao longo de quatro décadas em diversos locais do país (como são exemplo Barreiro, Elvas, Portalegre, Leiria), em escolas do ensino técnico e no Magistério Primário. Privilegiou o público adulto na primeira etapa das suas obras literárias, mas, sensibilizada para problemas pedagógicos, em 1957, começou a publicar obras destinadas ao público infantil (Pires, 1995, p. 364).

A sua obra de literatura infantil é composta pelos seguintes títulos: *O livro da Tila* (1957), *O Palhaço Verde* (1962), *História de um Rapaz* (1963), *O cantar da Tila* (1967), *O Dragão no arrozal* (1969), *O sol e o Menino dos Pés Frios* (1972), *O Reino das Sete Pontas* (1974), *Gil Vicente* (1975), *A balada das vinte meninas* (1977), *O Gato Dourado* (1977), *As botas do meu pai* (1977), *Os quatro irmãos* (1978), *A Velha do bosque* (1978), *Camões, poeta, mancebo e pobre* (1978), *O Cavaleiro sem espada* (1979), *A Escola do Rio Verde* (1980), *Joana Ana* (1981), *A guitarra da boneca* (1983), *Mistérios* (1989), *Passarinho de Maio* (1990), *Rosalinda foi à feira* (1993), *Problemas* (1993), *As Fadas Verdes* (1994), *O chão e a estrela* (1994), *As cançõezinhas da Tila* (1997), *Segredos e brinquedos* (1999), *O Capuchinho Cinzento* (2005), *Anjos de pijama* (2005), *A saquinha da flor* (2006), *A boneca Palmira* (2007), *História de uma Flor* (2008), *Os direitos da criança* (2008), *Lucilina e Antenor* (2008). Em 1988, ano em que o Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens foi instituído, a escritora recebeu este prémio.

O panorama infantil presente na sua obra é não só um panorama alegre e inocente, mas também doloroso, marcado pela solidão e pela injustiça social. Matilde Rosa Araújo preserva na sua obra “a simplicidade na transparência/ opacidade da linguagem, criando um efeito encantatório e pictórico e atingindo a dimensão essencial das coisas, do homem, do mundo” (Pires, 1995, pp. 365-366). Segundo Gomes (1993, p. 89), a poesia de Matilde Rosa Araújo é marcante pelos “ritmos e estruturas métricas e estróficas tradicionais, assim como o cultivo da canção popular, da balada, de poemas de estrutura paralelística e de pequenos romances”.

Seja sob a forma de poema ou de texto em prosa, a obra de Matilde Rosa Araújo consiste num acordo realizado com a afectividade. Os seus livros são, como defende Letria (2001, p. 161), uma janela aberta para a luminosidade, para a magia e para o sonho, relacionados com mundo infantil, tentando incutir no público mais jovem o sentimento poético, com o objectivo de tornar “receptivo e fértil o terreno em que a semente da palavra literária acabará por dar fruto”, mesmo que este seja a ansiedade e a inquietude.

Diz-nos o escritor José Jorge Letria (2001) que os textos de Matilde autora estão imbuídos de uma poeticidade que assenta na memória das leituras infanto-juvenis, na tranquilidade inquiridora do seu olhar sobre o universo e também na memória dos alunos que conviveram e aprenderam com ela. Para a autora, escrever para crianças é o mesmo que escrever para adultos, mas melhor, demonstrando que a literatura infanto-juvenil não deve ser considerada inferior comparativamente à grande literatura, “ou se escreve bem ou não se escreve, ou se tem projecto ou não se tem” (p. 162). E Letria (2001) reitera:

Matilde nunca deixou de aprender com as crianças e elas nunca deixaram de aprender com ela. Mesmo quando a história acaba e o livro, a fada continua a pairar no espaço mágico da imaginação que o tempo não esgota nem faz prescrever. Matilde é uma bela história a que apetece sempre regressar, porque tem o olhar da vida e o mais luminoso do sonho. (p. 163)

Segundo Gomes (1993), o universo poético de Matilde Rosa Araújo é construído com base em três temáticas essenciais: a infância dourada, a infância agredida e a infância como projecto (p. 110). A infância dourada caracteriza-se sobretudo pela presença “de uma infância eufórica, a que está ligada a presença protectora, serena e calorosa da figura materna” (p. 87), como se pode observar n’*O livro da Tila*, em *Mistérios* e em *A Guitarra da Boneca*. Isto apesar de se descobrir nestes últimos imagens da infância através de um olhar adulto, em antítese ao que se verificava nos poemas d’*O Livro da Tila*, onde “a voz que enuncia é infantil e o discurso deixa transparecer os primeiros pasmos da criança perante um mundo algo

idílico, animista, no qual a mãe ocupa, naturalmente, um lugar de destaque” (p. 87). Nesta temática, irrompem as primeiras menções à luz, ao sol, à lua e às estrelas, assumindo inclusive a qualidade de símbolos, como são exemplos o sol e a lua símbolos da figura materna, com uma “origem cósmica, personificação da fecundidade” (pp. 87-88), também nesta fase nascem as experiências da criança do faz-de-conta, do convívio com o animal, as vivências na escola e a actividade lúdica. Pode-se caracterizar, na escrita de Matilde Rosa Araújo, esta temática por uma união entre corpo e natureza, por uma complexificação do processo metafórico ocasionando alusões “sinestésicas de belo efeito e valor polissémico” (p. 90), pelo uso de diminutivos e ao cuidado atribuído aos aspectos fónico-rítmicos do discurso com o objectivo de “criar um efeito encantatório” (p. 91). A temática da infância agredida, dada pela imagem de uma infância sofredora, reflecte-se em várias obras desta autora, como é exemplo *O Livro da Tila* onde as meninas sem possibilidades, nem brinquedos, não possuem nada para ofertar à mãe, no Natal, a não ser palavras, ou como no caso d’*A Guitarra da Boneca* onde a boneca simboliza as crianças oprimidas, impedidas de evidenciarem um comportamento espontâneo pelas despropositadas exigências do adulto (pp. 91-92). Também elementos da natureza, como frutos, flores, árvores ou animais, simbolizam situações de solidão, abandono, marginalização, como são exemplos poemas nas obras *O Livro da Tila*, *A Guitarra da Boneca* e *Mistérios* (p. 94). Finalmente, a outra temática presente na obra de Matilde Rosa Araújo – a infância como projecto – decorre da anterior:

(...) uma infância de dor, uma infância agredida, que funciona como motivação para a crença arreigada num projecto: o de que a criança encerra em si o que de melhor existe no homem. Para Matilde, a criança seria o Homem em potência. Não se trata, porém, de assumir, nesta expressão, aquilo que ela tem de lugar comum, mas de acreditar que cada criança representa uma esperança renovada na melhoria do Homem e do mundo. O mesmo é dizer que muitos dos textos em análise nos confrontam com uma inesperada dimensão social que se julgaria, por ventura, arredada da poesia para crianças. (p. 91)

Assim, a criança representa “uma certeza apontada ao coração da utopia” (p. 97). Por exemplo, n’*O Cantar da Tila*, o sol simboliza fertilidade e resplendor e a imaculabilidade e candura da rapariga são sinónimos da beleza do mundo. Desta forma, a infância é considerada guardiã de sentimentos genuínos de amizade representados nos jogos infantis que simbolizam alegria e equidade humana sem disputa e sem impedimentos (p. 99). Na infância como projecto, a infância é elevada à categoria de interlocutora de Deus, receptora da mensagem divina, tornando-se uma “executora privilegiada do projecto divino de anjo na Terra ou novo Cristo” (pp. 99-100).

Também Bastos (1999) faz a seguinte afirmação sobre a obra poética de Matilde Rosa Araújo:

Na verdade, na poesia desta autora encontramos o retrato permanente da infância, quer numa atitude de maior introspecção, quer nas formas diferentes como se relaciona com os outros e com o mundo circundante, onde encontramos, com alguma frequência, uma reflexão de fundo social. Esse olhar infantil é fundamental numa escritora que sublima a necessidade de escutar os outros e, sobretudo, as crianças. E neste escutar os outros e, sobretudo, as crianças, estará a raiz de uma literatura para a criança – ou antes uma literatura com a criança. (p. 171)

3.3 A Poesia de Luísa Ducla Soares

Luísa Ducla Soares (n. Lisboa, 1939) é vista como uma das mais proeminentes escritoras portuguesas de literatura infantil. Pertenceu ao grupo da revista *Poesia 61*, que tinha como objectivo criar em Portugal uma escola poética de cariz experimentalista, como alternativa ao neo-realismo e ao surrealismo. Profissionalmente, foi assessora e responsável pela Área de Pesquisa e Informação Bibliográfica da Biblioteca Nacional, desenvolvendo trabalhos de investigação bibliográfica, alguns deles com o objectivo de organizar várias exposições e catálogos sobre literatura infantil.

De 1972 a 1976, a convite de João de Lemos, participou no suplemento infantil do *Diário Popular* (“O Doutor Sabichão” e “Sábado Popular”). Neste período, diversos dos seus contos foram cortados pela Censura. Em 1972, publicou o seu primeiro livro infantil *A história da Papoila*, com o qual, no ano seguinte, ganhou o Grande Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho, do Secretariado Nacional de Informação (SNI), que recusou, por razões de ordem política. A década de 80 do século XX foi uma época de grande actividade para Luísa Ducla Soares e, de 1990 a 1995, integrou a equipa da revista didáctica *Rua Sésamo*.

Para além de largas dezenas de títulos publicados, em 1999, editou um CD intitulado *25*, com letras de sua autoria e música de Susana Ralha, e escreveu, em 2001, o guião da série televisiva sobre a língua portuguesa “Alhos e Bugalhos”. Em 1990, a UNICEF e a OIKOS constituíram uma maleta pedagógica com base no conto “Meninos de todas as cores”, como apoio ao projecto escolar e exposição Um Mundo de Crianças. O sítio da Presidência da República Portuguesa na *Internet* para o público mais novo (“Página dos Mais Novos”) é concebida e realizada pela autora.

Da sua vasta obra para o público infanto-juvenil, composta por mais de 100 títulos, deixam-se alguns exemplos: *Maria Papoila* (1973), *O ratinho marinho* (1973),

O soldado João (1973), *Oito histórias infantis* (1975), *O meio galo e outras histórias* (1976), *O Rapaz Magro, a Rapariga Gorda* (1980), *Histórias de bichos* (1981), *O dragão* (1982), *Poemas da mentira e da verdade* (1983), *A Princesa da Chuva* (1984), *6 Histórias de encantar* (1985)⁵, *A vassoura mágica* (1986), *A Menina Verde* (1987), *Crime no Expresso do Tempo* (1988), *O disco voador* (1989), *A nau mentireta* (1992), *Os ovos misteriosos* (1994), *O rapaz e o robô* (1995), *S. O. S.: Animais em perigo!* (1996), *O casamento da Gata* (1997), *A gata Tareca e outros poemas levados da breca* (1999), *Com Eça de Queirós à roda do Chiado* (2000), *A casa do silêncio* (2001), *Cores* (2002), *A Carochinha e o João Ratão* (2003), *Abecedário maluco* (2004), *Histórias de dedos* (2005). Em 1996, ganhou o Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens.

As suas obras são caracterizadas pela imaginação e requinte do estilo, consciência crítica indomável, humor e sensibilidade (Rocha, 2001, p. 113). O humor, ligado à fantasia e ao *nonsense*, atrai o leitor para o absurdo e para atitudes comportamentais preconceituosas. A autora utiliza diversos jogos de palavras, consciencializando os mais novos para uma panóplia de interpretações do mundo que os rodeia. Na verdade, como defende Barreto (1998),

Os seus textos não são inócuos. Deles sobressai quase sempre uma mensagem, um recado, uma opinião, a moralidade da história, se quisermos um termo que conquistou direito de cidadania. Alguns dos seus textos abordam algumas das dicotomias da sociedade, agindo no sentido de retirar-lhes as cargas negativas, mas sempre com a história a ditar a regras. Exemplo: rapaz magro, rapariga gorda; menina branca, rapaz preto; homem alto, mulher baixinha. (p. 122)

Para Bastos (1999, p. 174), a poesia para crianças escrita por Luísa Ducla Soares caracteriza-se por uma “forte ligação às potencialidades lúdicas da linguagem”, nomeadamente nos livros *Poemas da mentira ... e da verdade* e *Romance da gata Tareca e outros poemas levados da breca*, onde se pode encontrar um estilo apto a investigar, “de forma divertida, o material linguístico”, associando um olhar próprio sobre o mundo infantil, sem no entanto, abandonar “igualmente uma reflexão sobre o mundo”. Por sua vez, Rocha (2001, p. 104) defende que, apesar de se apoiar em certas formas poéticas da poesia tradicional (rimas infantis, lengalengas e adivinhas), os textos de Luísa Ducla Soares demonstram uma vertente criativa, sem nunca deixar de mostrar um “espírito crítico, modernidade na selecção e tratamento dos temas e um estilo sereno e decidido”, enfrentando todas as conjunturas problemáticas de forma destemida e perspicaz, levando deste modo a poesia aos mais novos.

5 A este livro foi atribuído o Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens em 1986.

Luísa Ducla Soares destaca-se por ser uma autora aliciada “pelo *nonsense*, pela exploração da homonímia, da homofonia e da paronímia e pelos jogos de palavras” (Gomes, 1993, p. 26), analisando o duplo significado das palavras e do absurdo. Quanto à linguagem utilizada, Magalhães (2005) afirma que Luísa Ducla Soares recorre a um vocabulário relacionado com o movimento do corpo (p. 194) e avalia a poesia da autora “como um mundo onde, harmoniosa e energeticamente, ‘se salta para a frente e para trás’, em que a quietude é quase impossível” (p. 194). Neste universo muito próprio, especifica Magalhães (2001), existe uma “profunda preocupação ética, humanizante” (p. 202), que faz com que, nos poemas que destina a crianças, se possa observar “a presença de um sujeito poético que ambiciona o crescimento informado e crítico da gente pequena” (p. 203); por tudo isso,

Nos poemas escritos para crianças, Luísa Ducla Soares, de forma inteligente, ensina a questionar, a contestar, a encontrar alternativas às atitudes comumente defendidas. Mostra que há sempre mais que uma perspectiva sobre um mesmo objecto. Ensina a relatividade das coisas, dos olhares, e, conseqüentemente, o respeito pela diversidade de opiniões. (p. 203)

3.4 A criança e a vida, de Maria Rosa Colaço

Em 1935 nasceu, em Torrão – Baixo Alentejo, Maria Rosa Colaço, professora e escritora de romances, contos, novelas, teatro e literatura infantil. As suas obras para crianças são revestidas por uma sabedoria sobre o universo infantil onde é salientada uma imensa ternura, uma sensação de paz e questões morais (Barreto, 2002, pp. 129-130).

Da sua obra de literatura infantil, fazem parte os seguintes títulos: *O espantapardais* (1961), *Joaninha avoa, avoa* (1962), *A criança e a vida* (1969), *Gaivota* (1982), *Sofia e o caracol* (1982), *Maria Tonta como eu* (1983), *Aventuras de João-Flor e Joana-Amor* (1985), *Pássaro Branco* (imp. 1989), *Aventura com asas* (1989), *Um menino e a estrela* (1990), *Os amigos voltam sempre* (1989) e *O coração e o livro* (1993). A autora ganhou o primeiro prémio Alice Gomes, concedido pela Associação Portuguesa de Educação pela Arte, com a obra *Pássaro branco*, cujas ilustrações são de Ana Maria Almeida.

A obra *A criança e a vida* (1969), espantosa pelas suas palavras e pela sua originalidade, trata-se de uma colecta de textos da autoria de crianças que frequentavam a escola primária, crianças que, como explicado pela própria Maria Rosa Colaço no prefácio deste livro,

(...) não eram génios, nem poetas, nem meninos prodígios. Eram filhos de pescadores, de varinas, de ladrões-de-coisas (...) essenciais-ao-dia-a-dia. Moravam em casas com buracos e dormiam nos barcos, no vão das portas, nos degraus da doca, em qualquer sitio. Alimentavam-se de um bocadinho de pão, de um peixe assado e às vezes de água. Apenas. [...] conheciam as mil maneiras de escapar aos policas, de viajar à borla, de sobreviver. Os dias eram-lhes duros e comprados com muita coragem e destemor. Por isso custei a entender – ENTENDI!? – como a Poesia foi para eles tão violenta e tão fácil. Pediam para fazer poemas, como quem pede o pão da fome. A principio a medo, ingénuos. Depois, a mergulharem na aventura da palavra com uma dor e uma lucidez já adultas (pp. 16-17)

Nas palavras do escritor Arsénio Mota, este livro, que teve grande sucesso editorial. Segundo Mota (s/d), ele caracteriza-se por ter publicado:

(...) textos autênticos, redigidos por crianças, a fim do seu importante significado não vir a ser diminuído. O sonho, o lirismo, fundem-se aqui de mistura com acerbas realidades. Obra surpreendente e cheia de luminosa beleza, ela encantarà outras crianças e encantarà qualquer adulto. (p. 135)

3.5 O Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa, do Instituto Piaget

O Instituto Piaget criou, em 1989, o primeiro *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*, um projecto para 30 anos com base em concursos poéticos. O concurso abrange pessoas de todas as idades, sendo o tema livre, à excepção dos concorrentes maiores de 21 anos – cuja obrigatoriedade é a de ter a infância e a juventude como tema dos poemas.

Enquanto entidade promotora, o Instituto teve como base para a criação deste projecto alguns aspectos, que são enunciados desde o primeiro prefácio (Cruz *et al.*, 1990) dos vários volumes que têm saído ao longo dos anos:

Consciência do ‘forte pendor poético’ da Língua Portuguesa e da importância da criatividade poética para o desenvolvimento e reforço da ligação cultural e autonómica de todos os povos que a utilizam.

Sensibilização sociocultural e educativa para o fenómeno da emergência de novos paradigmas e perspectivas gerais na nossa compreensão do Mundo, e dos valores em que regemos as nossas sociedades e a sua evolução.

A relevância cada vez mais marcante do paradigma poético ou razão imaginante, perante efeitos inesperados decorrentes do domínio avassalador do tecnológico desumanizado.

A percepção de que se torna imprescindível reintroduzir a dimensão poética da existência das nossas estruturas socializadoras, nomeadamente nos sistemas educativo e cultural.

A expectativa – hipótese de que a expressividade/ produção poética que tomamos como o resultado mais genuíno da razão imaginante evolui ao longo da existência, e desde as fases iniciais desta. (p. 5)

Tendo como princípio os pressupostos, defendidos por Jean Piaget e outros psicólogos e epistemólogos, sobre o desenvolvimento cognitivo, os responsáveis do Instituto interrogaram-se sobre se a poesia também poderia ser desenvolvida desde tenra idade, dando origem ao concurso do *Cancioneiro Infanto-Juvenil* (Cruz *et al.*, 1990, p. 5).

Sobre a selecção feita, o júri anuncia “não seguir critério nenhum, objectivo e verificável, de exegese poética” (Cruz *et al.*, 1990, p. 5), não tendo sido considerado nenhum perfil tipo de poeta, tentando o júri, antes, colocar-se em posição “de disponibilidade poética, e de ressonância ao surto criador de cada poema” (p. 5).

O Concurso ocorre de três em três anos e vai já na sua 6ª edição, tendo sido publicados quinze volumes (entre dois e três por cada edição do concurso), com alguns dos poemas concorrentes e seleccionados.

4. A Criança e a Leitura de Poesia

As preferências das crianças e dos jovens incidem sobretudo na narrativa, mais especificamente no conto, o que também acontece em contexto escolar. E no entanto, a poesia deveria ser considerada “uma expressão que, de uma maneira mais produtiva e criativa, proporcionaria à criança a ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que pouco a pouco vai dominando” (Bastos, 1999, p. 157).

No que se refere ao ensino da poesia, para Guedes (2002), a situação da poesia na escola não pode ser desagregada da sua má divulgação, do facto de não se ‘vender’, limitando “as hipóteses a muitas crianças numa prática ilimitada e benéfica da e sobre a sua língua” (p. 11); esta não é uma produção linguística onde a língua não deva ser encarada como um meio, mas sim como um fim e como uma forma de comunicar. Esta autora esclarece que esta situação tem diferentes causas, mas aquela que pode ser apontada como central é o facto de uma grande percentagem de professores não terem sido suficientemente sensibilizados para a poesia. Na prática, na maioria das vezes, as unidades que dizem respeito à poesia vêm estrategicamente colocadas no final dos manuais escolares, pelo que, alegando-se falta de tempo, são

ultrapassadas ou ignoradas (p. 13). Ora, como já afirmara Bastos (1999, p. 157), “é um facto indiscutível que dificilmente se ame o que se desconhece e que para transmitir uma emoção é preciso senti-la”.

Segundo Guedes (2002), o ensino da poesia poderá ser considerado um “‘investimento’ a longo prazo na criatividade” (p. 33), sendo para tal imprescindível entender o processo de desmistificação da mesma. Para esta autora, o ensino da poesia tem como principais objectivos: “favorecer o poder criador da criança, desenvolver a imaginação e sensibilidade, iniciar a criança à arte em geral, e formar o sentido estético da criança” (p. 34). Do ensino deste género literário, várias são as vantagens que se podem retirar: o desenvolvimento da linguagem e da inteligência, a estimulação sadia da memória, o desenvolvimento da concentração e da focalização da atenção, a contribuição para um auto-conhecimento e expressividade, a exploração do imaginário e da auto e heterocrítica, a contribuição para uma formação global e uma maior exigência na vida social, a aquisição do saber através do encantamento (pp. 34-36).

Também Veloso e Riscado (2002, p. 28) referem que o contacto com a poesia possibilita “novas descobertas e novas surpresas gratificantes – ao prazer das sonoridades juntam-se, agora, os prazeres da ‘manducação da palavra’ mas também da espeleologia dos sentidos”. A poesia pode e deve estabelecer-se, para crianças e adolescentes, numa prática multidisciplinar e enriquecedora, pronta a estimular o interesse num maior conhecimento, ao constituir diversas afinidades com o sujeito e o mundo em seu redor (Bastos, 1999, p. 157). Não esqueçamos que o desenvolvimento da criança será tanto melhor quanto mais estimulador for o meio em que esta se insere (Piaget, 1972, p. 36).

As crianças, aos cinco anos, encontram-se no estágio Pré-Operatório ou Intuitivo; conseguem distinguir os significantes dos significados, nas suas diversas formas (Piaget, 1983, p. 66).

Nesta fase, em que a criança deixa de estar circunscrita ao meio sensorial imediato, surge a função simbólica, aumentando a sua competência em apreender e utilizar palavras (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 106). Assimilando o real ao eu, através do jogo simbólico, a criança atinge um equilíbrio afectivo e intelectual, sem obrigações ou punições (Piaget e Inhelder, 1993, p. 56). O egocentrismo intelectual – concentração no pensamento – característico deste estágio, compele a criança a uma ligação às suas vivências (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 107).

Sprinthall e Sprinthall (1993) chamam a atenção para que o adulto, como elemento pertencente ao meio em que a criança está inserida, desempenha uma função primordial no seu desenvolvimento linguístico, adquirindo um carácter principal todo o trabalho que possa ser realizado em torno da palavra escrita ou oral (p. 106). As estruturas mentais e a evolução dos estádios de desenvolvimento podem ser inevitavelmente adiados sem uma estimulação ambiental apropriada (p. 127).

Georges Jean, na sua obra *A Escola da Poesia*, defende que "(...) a tipologia das formas de jogos de palavras das crianças reflecte uma tipologia indubitavelmente reduzida, mas ao essencial da linguagem poética" (Jean, 1995, p. 113), linguagem essa que resulta de um trabalho sobre o significante. Este jogo de palavras a que o autor se refere consiste no jogo com os símbolos linguísticos, ou seja, sobre o sentido. A criança joga com o significado, sobretudo na construção de metáforas e metonímias no período pré-escolar devido à sua incapacidade linguística (p. 116). E Jean (1995) acrescenta:

O que é necessário reconhecer é que a criança que joga sobre uma palavra e com as palavras, sabendo ou não, se encontra numa das "veredas", como dizia Eluard, que conduz à poesia e que será antes de tudo, segundo Valéry, 'um jogo funcional dos aparelhos fónicos e verbais e também uma espécie de jogo funcional da faculdade representativa ou descritiva possível, devido à liberdade das imagens através dos signo!' Em diferentes épocas da história os escritores em geral e os poetas em particular fizeram do jogo de palavras o ponto de partida ou de chegada de toda a poesia. (p. 118)

Guedes (2002, p. 49) defende que "a leitura pode e deve ser criativa, porque ela é uma provocação à escrita. (...) Não se trata de transformar todo o leitor em escritor, mas de lhe dar esse desejo".

Por último, refira-se que, para o escritor Nuno Júdice, a poesia une na sua etimologia dois significados: fazer e criar (Júdice, 1998, p. 11). Face a estas observações, pergunto: Não será que a melhor forma de ler poesia não é escrevendo poesia?

PARTE II - Metodologia

Sou Educadora de Infância no Centro Social, que caracterizarei abaixo, desde 2007. Assim, no âmbito do Estágio do Mestrado em Ciências da Educação – Promoção e Mediação da Leitura, da Escola Superior de Educação João de Deus, pretendia experienciar, com as crianças da turma do Pré-Escolar que viesse a leccionar ao longo do ano lectivo de 2009/ 2012, caminhos para a apresentação e exploração de textos poéticos. Assim, estabeleci como objectivo do presente trabalho verificar a reacção à poesia por parte das crianças do Pré-Escolar, especificamente, experimentando a criação de textos poéticos com elas.

O trabalho de promoção e de mediação da leitura de poesia que decidi fazer, com crianças do Pré-Escolar do Centro Social, pareceu-me escolha acertada, sobretudo porque, considerando o meio envolvente destas crianças vivem, dificilmente que não em contexto escolar poderão ter acesso à poesia.

Nas idades entre os 4 e os 6 anos ocorrem progressos significativos; segundo Sprinthall & Sprinthall (1993, p. 106), as crianças estão mais receptivas à aprendizagem da linguagem, a “experimentar dizer muitas palavras diferentes” e não se inquietam com “as consequências da linguagem”. Em suma, o Estádio Pré-Operatório ou Intuitivo “é uma verdadeira oportunidade de ouro para facilitar o desenvolvimento da linguagem”.

Sucedeu que, no decorrer do ano lectivo de 2009/ 2010, vim a exercer a minha actividade profissional de Educadora de Infância com crianças de 12 aos 36 meses (turma da Sala Amarela) – situação que, durante o ano lectivo anterior, não previra vir a acontecer. Perante esta situação, optei por realizar o meu Estágio com as crianças de Pré-Escolar (turma da Sala Azul), maioritariamente na faixa etária dos 5 anos de idade. Evidentemente, esta decisão obrigou a que me desdobrasse pelo meu trabalho diário, na minha Sala, e por estas actividades, compensando as horas que despendia. Em favor desta situação, concluo hoje, havia, para as crianças, a novidade do que era e como era feito e, para mim própria, a concentração nas actividades a que me propunha. Em desfavor, pela minha parte (e pela das crianças, julgo), não pudemos integrar no nosso quotidiano, sem horários previamente planeados, a poesia, associando-a ao demais funcionamento a que o labor da Educação de Infância nos obriga.

Foi, portanto, na Sala Azul, com as crianças de (maioritariamente) 5 anos, que tiveram lugar as actividades de promoção e mediação da leitura de poesia, e de criação de poemas com elas.

Em outubro de 2009, solicitei autorização aos responsáveis da Instituição para a realização deste trabalho durante o mês de janeiro de 2010. Após a obtenção da autorização por parte da Direcção do Centro Social, pedi a colaboração da Educadora responsável pela Sala Azul, a qual, prontamente, se disponibilizou para despende parte do seu tempo lectivo, ajudando em tudo o que fosse necessário, e mostrando entusiasmo pelo tipo de trabalho a desenvolver.

Todas as crianças (vinte e duas) da Sala Azul participaram neste trabalho.

O trabalho decorreu durante o mês de janeiro de 2010, diariamente, de segunda a sexta-feira, no período da tarde.

Passo agora à descrição do meio envolvente, do grupo e da metodologia usada.

1. O Meio Envolvente

1.1 O Concelho da Amadora

A Amadora, com a construção do caminho-de-ferro nos finais do século XIX, passou a ter ligação directa com a cidade de Lisboa. A vida na antiga Porcalhota⁶ mudou, não parando de ser invadida por novos residentes oriundos de outras regiões; em 1920 atingiam 67% da população residente. Estes novos residentes, ao instalarem-se, abriram fábricas, casas comerciais, oficinas e uma empresa de exploração das águas de Mina. Devido à incapacidade de Lisboa em dar resposta ao rápido crescimento demográfico e também pela desmedida especulação imobiliária sentida na cidade, a Amadora foi-se tornando um dormitório da capital, o que acabou por permitir o seu rápido crescimento, que viria a ser mais intenso nas décadas de 60 e 70.

Ao longo da sua história, a Amadora pertenceu a vários concelhos: até Setembro de 1852 pertenceu à freguesia de Benfica e posteriormente ao Concelho de Belém; em 1885, passou a fazer parte do Concelho de Oeiras; em 1979, pelo Decreto-

⁶ Durante bastante tempo a zona geográfica da Amadora foi chamada de Porcalhota por se situar nas terras do Fidalgo Vasco Porcalhota.

Lei 45/79, de 11 de Setembro, a Amadora passa a Concelho, ficando nele incluídas pequenas parcelas dos Concelhos de Sintra e de Oeiras, e ascende à categoria de cidade⁷.

O Concelho Amadora possui cerca de 180 mil habitantes numa área total de 2241 hectares, sendo a sua densidade populacional de 72 habitantes por hectare. É constituído por 11 freguesias: Alfovelos, Alfragide, Brandoa, Buraca, Damaia, Falagueira, Mina, Reboleira, Venda Nova, Venteira e Casal de São Brás.

A população deste concelho é constituída por uma grande percentagem de comunidades estrangeiras, principalmente cabo-verdianas, guineenses, angolanas, santomenses e, mais recentemente, dos países do Leste, do Brasil e da China, dando origem, desde a década de 60, aos bairros clandestinos e núcleos degradados.

1.2 A Freguesia da Venda Nova

A Freguesia da Venda Nova é a mais recente do Concelho da Amadora, tendo resultado da fragmentação da Falagueira, aquando das eleições autárquicas de 1997. Situa-se à saída de Benfica em direcção à Amadora. O espaço correspondente à actual Freguesia era caracterizada por vastos campos de trigo, mas, ao tornar-se num dormitório da cidade de Lisboa, aumentou muito a densidade populacional, perdendo as suas características rurais.

Actualmente, a freguesia ocupa uma área de 120 hectares, com cerca de 11.334 habitantes, sendo a sua densidade populacional de cerca 90 habitantes por hectare⁸.

Na década de 70, entre as Portas de Benfica e a antiga estação de Caminhos-de-ferro da Damaia, ao longo da Estrada Militar, surgiram quatro bairros (Bairro das Fontainhas, Bairro Novo das Fontainhas, Bairro 6 de Maio e Bairro Estrela d'África), de construção provisória, constituídos essencialmente por emigrantes, na sua maioria de origem cabo-verdiana.

A Venda Nova encontra-se entre as freguesias mais desfavorecidas sobretudo ao nível de: valor de rendimento, escolaridade, número de reformados, condições de habitabilidade precárias. Estas condições prendem-se com a existência dos bairros degradados Estrela d'África e 6 de Maio. Havia ainda há poucos anos outros três

⁷ Martinho·Simões. *O concelho da Amadora*. Amadora: Câmara Municipal da Amadora, 1982.

⁸ Câmara Municipal da Amadora. *Amadora XXI, Território e População*, p. 28.

bairros degradados – os bairros das Fontainhas, Novo das Fontainhas e Azul – que foram extintos em Agosto 2008.

1.3 Os Bairros Estrela d'África e 6 de Maio

A vinda das ex-colónias de população africana, especialmente cabo-verdiana, deu origem à apropriação gratuita de terrenos junto das antigas estradas militares. Estas populações construíram as suas próprias habitações, aproveitando ao máximo os espaços disponíveis. Surgiram, em consequência, os Bairros clandestinos, com carências a vários níveis, nomeadamente no que se refere a condições de saneamento básico e de salubridade.

Actualmente, as casas são de alvenaria em vez de madeira e crescem segundo as necessidades existentes e de forma vertical. É importante ainda referir que, nos últimos anos, se tem verificado um aumento da população jovem em detrimento da população mais idosa⁹.

O Bairro Estrela D'África tem a mais fraca densidade populacional, com cerca de 150 fogos. Concentra-se ali o maior número de guineenses. Situa-se junto ao Tribunal, perto da antiga estação da Damaia. Neste bairro, encontram-se pequenos estabelecimentos comerciais, nomeadamente cafés, tabernas e mercearias. Na rua, as mulheres vendem peixe, legumes e milho assado. Uma parte do terreno que constitui este bairro pertence a um proprietário privado, que reivindicou a posse nos tribunais, sendo a respectiva população realojada no Casal da Mira durante os anos de 2004 e 2005. Os entulhos decorrentes da demolição das casas ainda se encontram por recolher, contribuindo para diversos problemas a nível de saúde pública.

No Bairro 6 de Maio, onde a densidade populacional não é proporcional à área disponível (que, por ser reduzida, declara um crescimento em altura), existem cerca de 270 fogos, onde residem mais de 1.400 habitantes. Este bairro caracteriza-se por ter casas térreas, de construção 'abarracada', com as condições básicas de saneamento em muito mau estado. As ruas são labirínticas e muito estreitas, de acesso limitado a uma só pessoa e nelas o sol não penetra em todos os locais. Estas ruas servem de local para as crianças brincarem, para algumas mulheres cozinharem, e para o tráfico de estupefacientes.

⁹ Estes e demais dados adiante expostos acerca dos diversos Bairros sociais foram cedidos pelo Departamento de Habitação da Câmara Municipal da Amadora.

O problema comum a estes Bairros é o da sobrelotação populacional, uma vez que as habitações são de dimensões reduzidas e os agregados familiares bastante numerosos, coabitando diversos graus de parentesco: primos, tios, avós e outros. A população é, no entanto, caracterizada por uma alegria e por uma diversidade de culturas, valores e tradições que contribuem para uma riqueza multicultural. A língua predominante é o crioulo de Cabo Verde (Santiago), seguida do crioulo da Guiné.

Em relação à ocupação profissional, os homens trabalham principalmente na construção civil (muitos deles sem terem contrato de trabalho) e as mulheres em trabalhos domésticos, restaurantes, e na venda ambulante. O desemprego, a baixa escolaridade, as carências económicas, as precárias condições de habitação, entre outros factores, geram, por vezes, o aparecimento de uma economia fácil e paralela, ligada à delinquência, nomeadamente ao tráfico de droga.

2. O Centro Social

2.1 Historial

O Centro Social onde desenvolvi a experiência sobre poesia que relatarei, situa-se num dos bairros degradados que descrevi acima. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Foi criado em 1983, por uma Comunidade das Irmãs Missionárias Dominicanas. As Missionárias fixaram-se inicialmente no Bairro das Fontainhas em 1979, com o objectivo de minimizar as carências mais importantes da população, que se foi fixando naquele espaço geográfico.

Aquando da sua fixação, as Missionárias tiveram como tarefa ajudar a população a organizar-se, constituindo a primeira Comissão de Moradores no Bairro das Fontainhas. Esta Comissão, em ligação com a Câmara Municipal, iniciou os trabalhos de electrificação, canalização de água e saneamento básico, algo que até então não existia no bairro.

Na sequência de dois grandes incêndios (ocorridos em 1976 e em 1977), surgiu um projecto de construção de um novo bairro camarário – Bairro Novo das Fontainhas. Este novo Bairro tinha por finalidade alojar as famílias que haviam ficado sem habitação e bens e que, desde então, viviam em tendas cedidas pelo Exército.

Uma outra preocupação tida por parte das Irmãs Missionárias Dominicanas foi a de criar locais de encontro para diversas actividades de desenvolvimento pessoal e

interpessoal (nomeadamente, Alfabetização, Promoção da Mulher, Formação Profissional, Ocupação de Tempos Livres, Acções Culturais e Recreativas). Com o apoio da Direcção Geral de Educação de Adultos (DGEA) e de Voluntários, passara a funcionar, desde 1977, um Programa de Alfabetização para Adultos e, mais tarde, um outro para o Ciclo Preparatório, nos quais as Missionárias vieram a colaborar. No caso da Promoção da Mulher, as Missionárias, com o Apoio da Secretaria do Estado e da Família, iniciaram no Bairro uma acção de Planeamento Familiar, que contava com o apoio de uma Assistente Conjugal e de um Psicólogo.

Em 1981, com patrocínios de ONG's de Espanha, de pessoas particulares, e com mão-de-obra de população dos bairros, foram construídos dois equipamentos num dos Bairros: um Jardim-de-Infância (subsidiado pelo Centro Regional de Segurança Social), com duas salas de pré-escolar, e um espaço polivalente – actualmente designado por Espaço Cultural. Seis anos mais tarde foi criada a Valência das Actividades dos Tempos Livres (ATL).

Em 1993, com a formalização de um protocolo com a Segurança Social para o desenvolvimento de um Projecto de Acção Comunitária, foi inaugurado um novo espaço que visava a integração social da população dos Bairros. Este espaço, construído com o apoio de Fundos da União Europeia e por intermédio da Associação Moinho da Juventude, foi mais tarde ampliado com a ajuda do PIDAC; nele funcionam actualmente três Valências e a Área de Apoio Social e Familiar. A Valência da Creche, criada em 1998, surgiu como resposta a uma necessidade sentida por parte da população no acolhimento de crianças com idades compreendidas entre os doze meses e os 3 anos.

2.2 Objectivos Gerais e Modo de Funcionamento

O Centro Social procura, através dos princípios da justiça, solidariedade e fraternidade, sensibilizar a população para o seu importante contributo no desenvolvimento pessoal e coletivo. Os seus objectivos principais são: promover uma melhor inserção social, educativa e familiar, no sentido da redução da situação de exclusão social; contribuir para a aquisição de competências pessoais e sociais da população, de forma a atingir a sua promoção social.

O Centro destina-se essencialmente à população residente nos Bairros acima referidos, cujas nacionalidades são distintas: cabo-verdiana, guineense, santomense, angolana e portuguesa. Embora não haja dados oficiais recentes e atendendo à flutuação da população, calcula-se que sejam cerca de 500, as famílias residentes

nesta área. É importante salientar o número crescente de famílias que, apesar de não residirem nos Bairros, recorrem à Instituição. A maioria dos projectos destina-se a crianças e jovens, existindo, no entanto, outros dirigidos às restantes faixas etárias.

Sendo o Centro Social uma IPSS, ele tem Protocolo de Colaboração com o Instituto de Solidariedade e Segurança Social de Lisboa e Vale do Tejo (ISSS). O protocolo engloba dois tipos de acordo: Típico, para o Projecto Valências (Creche, até aos 3 anos de idade; Pré-Escolar, dos 3 aos 5 anos de idade, e ATL, para crianças que frequentam o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico); Atípico, para o Projecto de Acção Comunitária. Apresento, abaixo, o quadro referente aos Projectos:

Quadro 2 – Projectos do Centro Social

1. Projecto Valências	2. Projecto de Acção Comunitária		
	2.1. Área de Apoio Social e Familiar	2.2. Área de Educação	2.3. Área de Animação Cultural e Recreativa
Creche	Gabinete de Serviço Social	"Saber +"	Colónia de Férias – "Sabura na Praia"
			Grupo de Capoeira – "Grupo União na Capoeira"
Pré-Escolar	Gabinete Jurídico	Bolsas de Estudo – "Um Passo para o Outro Lado"	Grupo Coral
	Gabinete de Psicologia		Grupo de Jovens – "Dominic@s"
Actividades de Tempos Livres (ATL)	Grupo de Ajuda Fraterna	Alfabetização – "Alfabetizando"	Grupo de Dança – "Lúmen G."
	Projecto "Reintegrar"		Acções de Formação – "(In)Formar"
			Grupo de Animação e Coordenação de Festas – "(Con)Viver"

Os recursos humanos do Centro são os seguintes: Presidente da Direcção; Vice-Presidente e Tesoureira da Direcção/ Directora Técnica; Secretária da Direcção; Vogais da Direcção (2); Presidente do Conselho Fiscal; Vogais do Conselho Fiscal (2);

Subdirectora; Coordenadora Pedagógica; Técnicas de Serviço Social (2); Psicóloga Clínica; Advogada; Educadoras de Infância (4); Auxiliares de Educação (5); Animadora Sócio-Cultural; Técnica de Auxiliar de Tempos Livres; Encarregada de Serviços Gerais; Auxiliares de Serviços Gerais (3); Cozinheira; Ajudante de Cozinha; Técnica Administrativa; Professor de Educação Física; Monitor de Alfabetização/Sala de Estudo; Contramestre em Capoeira; Cantoneiro. Conta ainda com Estagiários e Voluntários. Os recursos financeiros são colhidos junto de diversíssimas entidades¹⁰.

Na execução dos projectos do Centro Social prevê-se a elaboração de diversas etapas. Há a planificação e elaboração do Plano Anual. Quer as três Valências, quer a Acção Comunitária realizam um projecto, cuja apresentação e discussão tem lugar no início do ano lectivo. É feita uma avaliação semestral das acções previstas no Plano Anual; para o efeito, realizam-se dois encontros de avaliação onde participam todos os colaboradores, para reflectir sobre o trabalho realizado e as possíveis alterações a efectuar. Tanto a planificação como as avaliações intermédias são feitas com base num esquema de reuniões¹¹. Há ainda reuniões de Parceiros¹².

¹⁰ Nomeadamente junto das que passo a enunciar: Associação de Solidariedade Social D. Pedro V; Alto-comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural; Banco Alimentar Contra a Fome de Lisboa; Banco de Bens Doados; Bens de Utilidade Pública; Câmara Municipal da Amadora (várias divisões); Centro Regional de Segurança Social da Amadora; Centro Regional de Segurança Social de Lisboa e Vale do Tejo; Comité Português para a Unicef; Entrajuda; Essilor; Feira Nova e Pingo Doce; Fundación C&A (Projecto Porticus); Fundo Social Europeu – Programa Operacional Potencial Humano; GALP; GRACE; Grupo Auchan; Instituto de Emprego e Formação Profissional da Amadora; Jornal “Correio da Manhã”; Junta de Freguesia da Venda Nova; Linklaters; Ministério da Educação; Montepio Geral e Montes&Vales.

¹¹ Reuniões de Direcção; Reuniões de Equipa Interdisciplinar (Directora Técnica, Subdirectora, Coordenadora Pedagógica, Técnica de Serviço Social e Psicóloga); Articulação com os Responsáveis dos Sub-Projectos do Projecto de Acção Comunitária; Reuniões para discussão de casos das Valências (Educadoras de Infância, Coordenadora Pedagógica, Técnica de Serviço Social, Psicóloga e Directora Técnica); Reuniões de Equipa Pedagógica das Valências (Educadoras de Infância, Coordenadora Pedagógica); Reuniões sobre questões de funcionamento das Valências (Educadoras do Pré-Escolar e Creche, Auxiliares de Educação, Ajudantes de Acção Educativa, Coordenadora Pedagógica e, sempre que se justifique, a Responsável dos Serviços Gerais e a Directora Técnica); Reuniões de Equipa do ATL (Coordenadoras, Auxiliar de Educação e Animadora Sócio-Cultural); Reuniões de Auxiliares e Ajudantes de Acção Educativa com a Directora Técnica e Coordenadora Pedagógica; Reuniões Gerais de Trabalhadores (todos os colaboradores do Centro), visando a preparação da Festa do Natal, da Festa do Padroeiro e da Colónia de Férias.

¹² São numerosos os Parceiros, pelo que apresento apenas alguns: Ajuda de Mãe; Alto Comissariado para a Integração e Diálogo Intercultural; Associação Cultural Moinho da Juventude; Associação de Jardins Escolas João de Deus; Associação de Jovens Promotores da Amadora Saudável – AJPAS; Associação de Solidariedade Social D. Pedro V; Associação Unitária dos Reformados Pensionistas e Idosos da Falagueira – AURPIF; Banco Alimentar Contra a Fome de Lisboa; Banco de Bens Doados; Bens de Utilidade Pública; Caritas Portuguesa; Centro de Estudos Padre Alves Correia (CEPAC); Centro Social Paroquial S. Maximiliano Kolbe; Centros Sociais e Paroquiais da Vigararia da Amadora; Comissão de Protecção de Crianças e Jovens da Amadora (CPCJ); Comité Português para a Unicef; Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS); Entrajuda; Equipa de Coordenação de Intervenção Precoce (Agrupamento Roque Gameiro); Equipa de Pastoral Juvenil Dominicana; Escolas locais do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico; Estabelecimentos Prisionais – Linhó, Caxias e Lisboa; Fundación C&A (Projecto Porticus); Fundo Social Europeu – Programa Operacional Potencial Humano; GALP; Grupo Auchan; Instituto de Apoio à Criança “Projecto Rua”; Instituto de Reinserção Social da Amadora; Montepio Geral; Obra Católica das Migrações; Ordem dos Vicentinos da Venda Nova; Santa Casa de Misericórdia

2.3 Organização do Espaço

O Centro Social dispõe de dois espaços físicos (um edifício de dois andares e um edifício térreo) onde se desenvolvem todas as actividades.

No edifício de dois andares, existem, no 1º andar, duas salas, um salão, duas casas-de-banho, um gabinete e uma arrecadação. Aqui se desenvolvem diversas actividades, que ocorrem essencialmente ao fim do dia e ao fim-de-semana, ligadas à cultura e ao desporto: dança, capoeira, batuque, catequese, grupo de alfabetização, grupo de idosos e de jovens. É também neste espaço que funciona a Feira da Roupas. O rés-do-chão do edifício dispõe de uma secretária, de um refeitório, de uma cozinha, de três casas de banho para crianças, de três casas de banho para adultos, de uma lavandaria e de duas arrecadações para guardar materiais diversos. As paredes exteriores deste edifício estão decoradas com pinturas feitas pelos colaboradores da Instituição e voluntários do Montepio Geral.

O outro edifício é térreo, constituído por duas áreas, separadas por um pátio que serve de recreio. Dispõem de cinco salas, onde funcionam as Valências de Creche, Pré-Escolar e A.T.L, para acolher cerca de 140 crianças e adolescentes, e de mais cinco salas onde funcionam o Centro de Recursos (Mediateca) e os Gabinetes de Serviço Social, Psicologia, Apoio Jurídico, Coordenação e Direcção da Instituição.

As Valências de Creche e Pré-Escolar são constituídas por quatro salas: Sala Amarela (para crianças dos 12 meses até aos 36 meses); Sala Vermelha (para crianças de 3 anos); Sala Verde (para crianças de 4 anos); Sala Azul (para crianças de 5 anos).

3. O Grupo da Sala Azul

O grupo de crianças da Sala Azul – o grupo com o qual trabalhei – é composto por 22 crianças (doze do género masculino e dez do género feminino).

Em termos de idade, apesar de esta ser a Sala destinada a crianças de 5 anos, há duas crianças de 4 anos, dezassete de 5 anos e três de 6 anos. Esta diversidade de idades justifica-se no novo método de trabalho adoptado pela Instituição: formar

de Lisboa; União Distrital das Instituições Particulares de Solidariedade Social – Lisboa; Universidade Católica Portuguesa; Universidade Lusófona de Lisboa.

salas heterogéneas, pois, visto que o tipo de população que frequenta a Instituição possui determinadas características ao nível da socialização, do comportamento, etc., acredita-se que a sala heterogénea permite às crianças um desenvolvimento mais global.

Os nomes de crianças que referirei na Parte III são todos eles fictícios.

4. Metodologia

No presente estudo pretende-se aplicar a investigação qualitativa, que apesar de só recentemente ter sido reconhecida no campo da educação, possui uma longa e rica tradição. Baseia-se na utilização de instrumentos de recolha de dados do tipo qualitativo, como sejam a observação, a utilização de inquéritos e análise de documentos. As investigações deste tipo apresentam os seus resultados sob a forma de um relatório do tipo narrativo com descrições contextuais e citações dos participantes.

Este tipo de investigação pode ser caracterizado com base em cinco grandes características (Bogdan e Biklen, 1994): na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, elegendo o investigador como instrumento principal. Para os autores separar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto, é perder de vista o significado; a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números (como caracteriza a avaliação quantitativa); os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (do particular para o geral), ou seja, da base prática para o topo teórico; o significado é de importância vital na investigação qualitativa. É o informador que está em destaque, com os significados que atribui ou percepções/representações que elabora.

Os vários tipos de dados (substantivos, factuais e/ ou financeiros) podem ser obtidos através de três tipos de fontes: pessoas, documentos (particulares/ pessoais - diários íntimos, cartas pessoais e autobiografias; oficiais – documentos internos, comunicação externa e registo sobre os estudantes e ficheiros pessoais) e situações.

Segundo De Bruyne (1975, p. 200-208), existem três grandes grupos de técnicas de recolha de dados, que servem para instrumentar as investigações

qualitativas. Estes grupos identificam-se por: inquérito que poderá ser oral (entrevista) ou escrito (questionário); observação; análise de documentos.

Para Quivy (1998, p. 155), a observação “engloba o conjunto de operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis”. Evertson e Green (1986) definem a observação como um conjunto de instrumentos de recolha de dados e um processo de tomadas de decisão; estas investigadoras defendem também que existem quatro tipos de registo e de gravação dos dados na fase de observação. São eles: sistemas categoriais, descritivos, narrativos e tecnológicos.

Segundo Evertson e Green, os sistemas categoriais são considerados fechados, uma vez que as unidades de observação são sempre pré-definidas. Reflectem as atitudes filosóficas, teóricas, empiricamente deduzidas ou formadas a partir da experiência pessoal do investigador (p. 169). Quanto aos sistemas descritivos, prosseguem estas autoras, estes “tendem a basear-se numa análise retrospectiva de acontecimentos já registados. (...) Além disso, os sistemas descritivos encontram-se intimamente ligados aos registos de tipo tecnológico” (p. 177). Os sistemas narrativos baseiam-se na elaboração de um registo escrito dos dados, numa linguagem corrente do quotidiano. Este registo pode fazer-se no momento da observação de um acontecimento ou de um desenrolar de um conjunto de acontecimentos que decorreram num período de tempo. Por último, e ainda de acordo com Evertson e Green, os sistemas tecnológicos são os mais abertos e normalmente surgem em complementaridade com os outros tipos de sistemas. Este sistema pode ser utilizado *in situ*, ao mesmo tempo dos outros sistemas, ou pode ser um registo ao qual os outros sistemas se venham a aplicar (p. 180). A principal vantagem de um sistema tecnológico é a de garantir a conservação intacta da informação.

Existem dois tipos de observação: a directa e a indirecta. Ambos têm como função produzir ou registar as informações requeridas pelas hipóteses e prescritas pelos indicadores. De acordo com Quivy (1998, p. 164), na observação indirecta – “...o instrumento de observação é um questionário ou um guião de entrevista”; a observação directa, segundo este autor, “é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação”. Tem como suporte um guia de observação, constituído pelos indicadores previstos e que designa os comportamentos a observar e onde o investigador regista directamente as informações.

O trabalho que desenvolvi e que passo a apresentar foi uma investigação qualitativa. Fiz uma observação direta, pois eu própria recolhi e registei por escrito os dados obtidos nesta experiência. Este registo foi feito no momento em que as crianças diziam os poemas. Após, fiz a análise das produções das crianças.

**PARTE III – A Promoção e Mediação de Poesia
junto de Crianças de Pré-Escolar**

Relato de uma experiência

O trabalho de promoção e de mediação da leitura de poesia com crianças do Pré-Escolar do Centro Social, que, como explicado atrás levei a cabo, foi feito com todo o grupo de crianças (quase todas elas na faixa etária dos 5 anos), que fazem parte da Sala Azul do Centro Social.

Como referido, fiz esta experiência durante o mês de janeiro de 2010, diariamente, de segunda a sexta-feira, no período da tarde.

Foi criado um ambiente acolhedor, permitindo às crianças uma maior concentração, bem-estar e envolvimento, e com recurso à música clássica, que punha a tocar em fundo. Nas actividades de promoção e mediação da leitura realizadas, privilegiei a poesia de três escritores portugueses: Matilde Rosa Araújo, Luísa Ducla Soares e Sidónio Muralha.

A cada um dos autores correspondeu um compositor, sendo que com Matilde Rosa Araújo ouviu-se Tchaikovsky, com Luísa Ducla Soares, Mozart, e com Sidónio Muralha ouviu-se Bach.

Para cada autor foi escolhido um conjunto de temas, os quais eram distribuídos diariamente, conforme quadro apresentado a seguir.

Quadro 3 – Temas seleccionados

	Matilde Rosa Araújo	Luísa Ducla Soares	Sidónio Muralha
1ª Sessão	Natureza	Nonsense	Animais de grande porte
2ª Sessão	Mães	Se ...	Pássaros
3ª Sessão	Pobreza	Crianças insubordinadas/ Lúdico	Animais domésticos
4ª Sessão	Animais	Animais	Paz/ Respeito

Como o desenvolvimento infantil no estágio pré-operatório ou intuitivo se assinala por um pensamento predominantemente mágico, em que características mentais como o egocentrismo intelectual (incapacidade de adoptar a perspectiva do outro), o animismo (através do qual a criança atribui vida e sentimentos aos seres inanimados) e o realismo (a partir do qual a criança materializa as suas fantasias), considere que seria provável haver uma adesão a estes temas, pois, à partida, as crianças entendê-los-iam sem dificuldade.

Para além destes autores que escreveram (e, no caso de Luísa Ducla Soares, escrevem) poesia propositadamente para crianças, interessou-me apresentar às crianças textos produzidos por outras crianças. Pensei que as crianças do Centro, ao saberem que estes textos foram feitos por meninos das mesmas idades, ganhariam alento redobrado para, também elas, 'fazerem poesia'.

Socorri-me, para o efeito, de *A criança e a vida*, volume com textos de crianças coligidos por Maria Rosa Colaço e publicados, pela primeira vez, em 1969, e de volumes do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*, do Instituto Piaget, nomeadamente de textos da autoria de crianças enquadradas no Grupo I (crianças em idade do Pré-Escolar).

Um factor extraordinariamente motivante surgia no horizonte: no mês de fevereiro de 2010, terminava o prazo de apresentação de textos para o novo Concurso (o 6º) do *Cancioneiro Infanto-Juvenil*, do Instituto Piaget, concurso que, como indiquei atrás, decorre apenas de três em três anos.

A hipótese de vir a ser reconhecido um trabalho das crianças e, fundamentalmente, saber-se que, mesmo que nenhum texto dos alunos da Sala Azul fosse seleccionado, as previsíveis produções saíam para fora da Sala, do Centro, do Bairro, da Freguesia, do Concelho, e seriam lidas por outras pessoas, pareceu-me de uma motivação enorme. Como Educadora de Infância, saber que há quem se interesse pelo que as crianças dizem, expressam, inventam, que há quem leia os resultados do trabalho que vão fazendo, era uma circunstância de extrema motivação para mim e, creio bem, sê-lo-ia igualmente para as crianças.

Para entender se os textos que os meninos da Sala Azul viessem a produzir surgiriam em função de um modelo previamente apresentado por mim ou não, escolhi textos (quer dos três autores, quer dos pequenos escritores de *A criança e a vida* e do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*) com temáticas idênticas.

Em cada sessão, arranjei sempre um poema a que chamei de 'dissuasor': esse nada tinha a ver com o tema por mim seleccionado (*Natureza, Animais*, etc.). Procurei

que o poema ‘dissuasor’ fosse sempre divertido. Pretendia aperceber-me até que ponto os demais os influenciavam nas criações que viessem a fazer ou se se deixariam levar pela graça daquele que se afastava por completo do tema escolhido.

As sessões eram divididas em duas partes. Na primeira (de cerca de 60 minutos) eram lidos poemas do autor em questão e conversava com as crianças em torno da respectiva temática; de seguida, lia-lhes os poemas dos pequenos autores do *Cancioneiro*... Na segunda parte (cerca de 30 minutos), as crianças criavam, em conjunto ou individualmente, novos textos, orais, que eram por mim registados em gravador e posteriormente transcritos para um caderno.

O trabalho realizado aconteceu como se descreve em seguida.

1. 1.ª Sessão – Tema: *Natureza*

1.1 Textos de Matilde Rosa Araújo e do *Cancioneiro Infante-Juvenil*

Para esta 1.ª sessão, selecionei textos de Matilde Rosa Araújo, pois, e como vimos atrás (Parte I, capítulo 4, secção 4.1), não só a poesia desta autora se caracteriza por ser de uma qualidade indiscutível, sendo uma poesia que remete para o universo encantado das crianças, e indiscutivelmente inspirando os mais novos para a sensibilidade poética (Letria, 2001, p. 161), como a *Natureza* é tema habitual nos seus livros.

Os poemas seleccionados foram: de *A guitarra da boneca*, volume de 1983, “Um rouxinol” (Anexo I); “A sombra” (Anexo III); “Vaca no prado” (Anexo IV); do volume *Mistérios*, de 1988, “A rosa” (Anexo V); “Paisagem” (Anexo VI); “A laranja” (Anexo VII). Estes poemas falam da relação com a natureza (árvores, flores, frutos) e, como atrás referido, são caracterizados por simbolizarem situações de solidão, abandono e marginalização (Gomes, 1993, p. 94).

Ainda de Matilde Rosa Araújo, resolvi ler às crianças o poema “História tontinha” (Anexo II), também incluído em *A guitarra da boneca*, o qual, nada tendo a ver com os demais que tematizavam a natureza, pretendi que funcionasse como elemento dissuasor, a fim de se entender, como anunciei atrás, quando sugerisse às crianças que elas criassem um poema, se seria o tema *Natureza* que sobressairia, ou se, levadas pela graça, pelo ludismo, de “História tontinha”, seria este último a “inspirá-las”.

Nesta sessão, ainda na primeira parte, li-lhes três pequenos textos, publicados em dois volumes do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*. Um que fala do “Sol”, da autoria de uma menina de dois anos (Anexo VIII) e outro, coletivo, “Eu sou uma nuvem” de crianças de cinco anos (Anexo IX). Trata-se de textos muito simples, que as crianças escutaram com toda a atenção, ficando surpreendidas por ser possível outros meninos da mesma idade e de outras escolas escreverem poemas que aparecem num livro.

1.2 Textos das crianças do Centro Social

Feita a leitura, sugeri-lhes que fizessem eles poemas. Disse-lhes que expressassem os pensamentos e ideias que lhes fosse ocorrendo. Eu gravaria o que fossem dizendo e, depois, passaria a escrito para um caderno. Ao outro dia, ler-lhes-ia o que tinham feito.

Passo a expor aqui os textos que obtive nesse primeiro dia¹³:

UMA BONECA, UM CARINHO

Era uma boneca
que tinha chucha
e um biberão
Depois ela chora pela mãe
A mãe disse que ela ia tomar papa
Depois a boneca dormiu
Depois acordou e chorou
Porque a mãe foi trabalhar
Depois foi para o colo do pai
E ficou calada
Depois a mãe chegou
A boneca foi para o colo da mãe
Ficou contente
Porque a mãe deu carinho

Marta, 5 anos

¹³ Optei por não incluir estes textos em anexo, para mais facilmente serem entendidos os comentários a seguir feitos; uso apenas os nomes próprios das crianças.

O CARRO DE TINTA

O carro tinha olho
E falava
Depois atropelou um cão
E saltou um gato pelado
E o gato era verde

António, 5 anos

UM PATO

O pato estava a nadar
Depois veio uma galinha
Depois o pato falou com a galinha
Depois encontrou um gato que estava com óculos de sol
O pato baixou a cabeça debaixo de água
E o pato encontrou com um coelho e disse: Olá!
E o pato estava a rir
O coelho estava na estrada
Viu um autocarro
Assustou-se
E fugiu.

Daniela, 6 anos

PRINCESA

Uma menina estava no castelo
À espera do príncipe
Depois foi-se deitar a chorar
Depois quando viu o príncipe
Casaram-se!

Alice, 5 anos

O COELHO

O coelho estava na floresta
Viu o lobo mau
Assustou-se e foi-se embora
Foi dizer à mãe

Depois a mãe foi à floresta
Dizer ao lobo mau
Que não se faz isso
Depois o lobo mau pôs voz de menina
E disse que estava a brincar
Depois a mãe foi para casa
E contou uma história ao coelho
Depois o coelho dormiu
E a mãe foi a casa do lobo mau
Dizer ao pai e à mãe do lobo mau
Depois o pai saiu com o lobo mau
E bateu no lobo mau

Elisabete, 5 anos

Como julgo ficar evidente, neste primeiro dia as crianças não se deixaram influenciar pelos poemas que eu lhes li. Assim, os poemas anteriormente escutados sobre o tema *Natureza* não determinaram os textos que inventaram. Os poemas de Matilde eram, podemos afirmar, extraordinariamente líricos (na acepção de Cervera, que, recordemos, considera que a poesia para crianças se divide em lírica, narrativa e lúdica). Os das crianças do *Cancioneiro*, embora contivessem elementos narrativos (como seja “Anda, a correr depois cai, Pois chora” e “vou e passeio”, “que escrevo o nome”), falavam efectivamente da Natureza.

Não habituadas a este tipo de solicitação, as crianças do Centro Social limitaram-se a criar histórias, com os típicos auxiliares gramaticais de que se servem (“Depois”, “e”, “disse”) e como que transcreveram para os textos que iam dizendo o universo das histórias que estão habituadas a ouvir.

Isso é bem visível na história criada pela Alice, a de uma menina que encontra o príncipe com quem casa, na da Elisabete, com a incorporação do “lobo mau”. Recorreram ao seu mundo – de bonecos, caso da Marta, de carros, caso do António, ou de animais com os quais contactam no quotidiano – patos e coelhos, casos da Daniela e da Elisabete.

Provavelmente, foi o texto “dissuasor” de Matilde, “História tontinha” (Anexo II), que deu o mote para a criação da Marta, trocando o bule pelo biberon, e somando acções, como sucede em “História Tontinha”. Tanto no texto da Marta como no da

Elisabete, o universo familiar (mãe, pai, filhos – sejam crianças ou animais) está nitidamente presente.

2. 2.^a Sessão – Tema: Mães

2.1 Textos de Matilde Rosa Araújo e do *Cancioneiro Infanto-Juvenil*

Nesta sessão, recorri, de novo, à leitura de dez poemas: seis de Matilde Rosa Araújo e quatro do volume do *Cancioneiro – O sonho vem pela cabeça*. Comecei por seleccionar poemas de Matilde, de *O livro da Tila*: “Conversa pequenina” (Anexo X); “Amor” (Anexo XI); “História do Senhor Mar” (Anexo XII); “Nascer” (Anexo XIII). Do volume *A guitarra da boneca* (1983) selecionei: “Retrato de minha mãe” (Anexo XV). Estes poemas falam da relação com as mães e, como exposto previamente, são caracterizados por personificarem a infância dourada representada sobretudo pela comparência “de uma infância eufórica, a que está ligada a presença protectora, serena e calorosa da figura materna” (Gomes, 1993, p. 87).

Ainda na primeira parte da sessão, li-lhes três pequenos textos, publicados no volume *O sonho vem pela cabeça*, do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*, que falam da mãe. Estes textos são da autoria de crianças de dois (Anexo XVI), três (Anexo XVII) e quatro anos (Anexo XIX). As crianças da Sala Azul, ao escutarem estes pequenos textos, manifestaram expressões de contentamento e carinho por ouvirem palavras “tão lindas” às mães.

Como elementos dissuasores utilizei dois poemas: um de Matilde Rosa Araújo “Oliveirinha da Serra” (Anexo XIV), incluído em *A guitarra da boneca*; e outro do volume *O sonho vem pela cabeça* do *Cancioneiro* (Anexo XVIII), de uma menina de três anos, que falava do seu desejo de ser flor.

2.2 Textos das crianças do Centro Social

A segunda sessão decorreu à semelhança da primeira, à excepção de uma sugestão feita por mim, a de realizarem um poema coletivo. Esta sugestão surgiu por dois motivos: primeiro, por constatar uma não influência dos poemas lidos nos poemas realizados pelas crianças na primeira sessão; segundo, dado que alguns dos poemas anteriormente lidos do *Cancioneiro* foram realizados desta forma, pretendi que as

crianças da Sala Azul pudessem vivenciar a experiência de, colectivamente, escreverem um poema.

De entre o grupo de crianças, e delas (Eduardo, Luís e Marta) começaram de imediato a participar. Sugeriram de imediato que esse poema fosse dedicado à mãe. Os outros meninos iam acenando com a cabeça, ou demonstrando, pela expressão do rosto, que concordavam com o dito pelos colegas.

Pela minha parte, registei em gravador, o que iam dizendo.

MÃE

A mãe é bonita, tão cheirosa, tão linda
A mãe é o amor da minha vida
A minha mãe é cheirosa, como uma flor
A minha mãe é bonita, como uma rosa
A minha mãe é bonita e chique
A minha mãe é bonita, como um arco-íris
A mãe dá muito carinho
O colo da mãe é como um coração
A minha mãe é a mais linda de todas as mulheres
A minha mãe brilha como uma estrela cadente

Eduardo, Luís, Marta

Verifica-se que nesta segunda sessão as crianças da Sala Azul foram influenciadas pelo tema *Mãe*, pois, apesar de ter sido eu a sugerir a realização de um poema coletivo, o título deste foi, de forma decidida, ao encontro do tema da sessão. Quer a poesia de Matilde Rosa Araújo, quer a do *Cancioneiro* estavam plenas de afectos e de juízos de encanto do sujeito poético perante o objecto *Mãe*.

O mesmo se verificou igualmente aquando da realização do poema coletivo, no qual as três crianças incluíram palavras de carinho, de elogio da beleza da mãe, pela forma como a viam, pelo que esta lhes oferecia.

A construção gramatical verificada no texto coletivo, apresentava-se idêntica à de dois textos do *Cancioneiro* (Anexos XVI e XVII), em que o objecto Mãe foi como que enaltecido ao seu esplendor máximo. Nos textos das crianças do Centro, as palavras usadas foram “amor”, “bonita”, “cheirosa”, “linda”, “chique” e “brilha”, comparando a mãe, na sua maioria, a outros objectos igualmente belos, “como uma

flor”, ”como uma rosa”, ”como um arco-íris”, ”como um coração” e ”como uma estrela cadente”.

Relativamente ao texto ”dissuasor” de Matilde, ”Oliveirinha da Serra” (Anexo XIV) e do *Cancioneiro* (Anexo XVIII) de uma criança de três anos, estes não tiveram influência na elaboração do poema coletivo.

3. 3.ª Sessão – Tema: Pobreza

3.1 Textos de Matilde Rosa Araújo, de A criança e a vida e do Cancioneiro Infanto-Juvenil

Nesta sessão, li nove poemas: seis de Matilde Rosa Araújo, um do volume coligido por Maria Rosa Colaço e um do volume *O sonho vem pela cabeça* do *Cancioneiro*. Principiei por escolher poemas de Matilde Rosa Araújo de *O livro da Tila*: ”Quadra sozinha” (Anexo XX), ”Canção de embalar bonequinhas pobres” (Anexo XXI), ”Conversa das meninas que se encontraram na rua” (Anexo XXII). De *O cantar da Tila* seleccionei: ”Apontamento” (Anexo XXIII). Nestes poemas pode-se constatar a representação de uma infância sofredora, onde existem crianças sem oportunidades, nem bens materiais, crianças oprimidas, impossibilitadas de demonstrarem uma conduta natural pelas inoportunas imposições do adulto (Gomes, 1993, p. 91-92).

Do volume *A criança e a vida* escolhi: ”Meu querido Jesus” (Anexo XXV), de um menino de oito anos. Neste volume, Maria Rosa Colaço compilou textos de várias crianças, seus alunos, que, não sendo génios, poetas ou meninos prodígio, deixaram-nos textos que revelam que, para eles, a poesia era espontânea (Colaço, s/d, pp. 16-17), demonstrando, em simultâneo, um enorme carinho, uma sensação de paz e aspectos éticos (Barreto, 2002, pp. 129-130).

Nesta sessão, ainda na primeira parte, li-lhes dois pequenos textos, publicados no volume *O sonho vem pela cabeça*, do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*, que expressam aspectos da pobreza, da autoria de uma criança de cinco anos (Anexo XXVI e XXVII).

As reacções das crianças da Sala Azul a estes pequenos textos lidos nesta sessão foram diferentes da sessão anterior, pois expressaram tristeza devido à angústia vivenciada pelos meninos dos poemas.

Os elementos “dissuasores” foram dois poemas: um de Matilde Rosa Araújo “Comboiozinho” (Anexo XXIV), contido em *A guitarra da boneca*; e outro do volume *O sonho vem pela cabeça* do *Cancioneiro* (Anexo XVIII), de um menino de três anos que falava do seu desejo em ser pintainho.

3.2 Textos das crianças do Centro Social

Nesta sessão, à semelhança da anterior, as crianças da Sala Azul realizaram um poema coletivo, mas desta vez por sua iniciativa, visto terem gostado de poder contribuir de igual forma para o mesmo texto. Foi também de sua sugestão o título do poema.

MENINO

Era um menino, tão pobre, tão pobre
Que não tinha nada
Que não tinha comida
Que não tinha água
Que não tinha aquecedor para ficar quentinho
Que não tinha cama para descansar
Ficava com fome
Sentia-se triste
Sentia-se mal
Eu gostava que toda a gente fosse rica
Para comer e não morrer
Para aprender a ler e a escrever
E ser feliz

Daniel, Diana, Eduardo, Gustavo, Luís, Miguel

Os textos “dissuasores” não tiveram qualquer interferência, mas mais uma vez se constatou que as crianças da Sala Azul foram influenciadas pelo tema desta sessão, porque ao longo de todo o poema que construíram estava evidente a amargura e a angústia. Assim o revelam os termos “tão pobre”, “sentia-se triste”, “sentia-se mal”. A pobreza vivida por um menino isento de qualquer bem material, “que não tinha nada”, “que não tinha comida”, “que não tinha água”, demonstra-nos, assim como nos poemas lidos, uma infância sofredora, à qual as crianças não estavam alheias devido a situações semelhantes vivenciadas no seu dia-a-dia.

4. 4.^a Sessão – Tema: *Animais*

4.1 Textos de Matilde Rosa Araújo e do *Cancioneiro Infanto-Juvenil*

Nesta sessão, recorri à leitura de oito poemas: cinco de Matilde Rosa Araújo e três publicados no volume *O sonho vem pela cabeça*, do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*. Nos poemas de Matilde, elementos como a “natureza, como frutos, flores, árvores ou animais, simbolizam situações de solidão, abandono, marginalização” (Gomes, 1993, p. 110), como se pode observar nos poemas lidos nesta sessão. Foram eles: de *O livro da Tila*, “Caixinha de música” (Anexo XXIX), “Pastor” (Anexo XXXI); de *Mistérios*, “Papagaio Louro” (Anexo XXXIII). Do *Cancioneiro Infanto-Juvenil* os poemas seleccionados foram: “As abelhinhas” (Anexo XXXIV), “Girafa” (Anexo XXXV) e “A vida do Indri” (Anexo XXXVI).

Os textos “dissuasores” foram dois poemas de Matilde Rosa Araújo: “Loas à chuva e ao vento” (Anexo XXXII) e “Doce história de uma violeta” (Anexo XXX) incluídos em *O livro da Tila*.

4.2 Textos das crianças do Centro Social

À semelhança da primeira sessão, após a leitura, sugeri-lhes que realizassem poemas individuais, uma vez que já tinham realizado, em duas sessões consecutivas, poemas coletivos. Acederam a esta proposta e, neste dia, resultaram estes textos:

OS CAÇADORES QUE CAÇAM PEIXES

Os caçadores caçam peixes
E dão-lhes comida
E quando de noite os peixes
Estão a dormir na minha casa
Eu vejo eles
A dormir juntos
E eu quero saber
Porque é que os peixes estão sempre juntos?

Rodrigo, 5 anos

AS PRINCESAS

As princesas dançam com os príncipes
E comem
E descansam
E casam
E vão para a igreja
As princesas vão para o castelo com os príncipes

Carla, 5 anos

PAPAGAIO LOURO

Ele sempre voa
E sempre ele fala
E às vezes dorme na sua casa
E sempre ele come na sua casa
E sempre ele diz assim: Eu quero leite!

Sofia, 5 anos

PATOLAS

Ele sempre nada
E às vezes dorme
Às vezes come também
Às vezes descansa um bocadinho
E nada.

Miguel, 6 anos

O CÃO VICTOR

O meu cão é Victor
O meu cão come e brinca comigo
Ele corre
Depois ele vem ao pé de mim
E dorme na minha cama.

Luís, 5 anos

O tema *Animais* influenciou as crianças da Sala Azul, na elaboração dos seus textos, à excepção do realizado pela Carla, que preferiu que o seu fosse acerca de princesas e príncipes.

No caso do Rafael, o seu texto falava de caçadores que caçavam peixes à semelhança do poema do João Pedro do *Cancioneiro* (Anexo XXXIV), que falava de um caçador que caçava abelhinhas. Quanto ao texto da Sofia, o título do seu texto “Papagaio Louro”, é igual ao de Matilde Rosa Araújo (Anexo XXXIII), apesar dos conteúdos serem distintos. Por último, o Luís no decorrer do seu texto falou das actividades exercidas por um cão chamado Victor à semelhança do texto de Matilde Rosa Araújo, “Pastor” (Anexo XXXI), em que as características de um cão chamado “Pastor” são relatadas.

Relativamente aos textos “dissuasores”, estes não interferiram na realização dos textos das crianças durante esta sessão.

5. 5ª Sessão – Tema: *Nonsense*

5.1 Textos de Luísa Ducla Soares e do *Cancioneiro Infanto-Juvenil*

Selecionei textos de Luísa Ducla Soares, pois, e como vimos atrás (Parte I, capítulo 4, ponto 4.3), segundo Barreto (1988, p. 122), a autora utiliza diversos jogos de palavras, consciencializando os mais novos para uma panóplia de interpretações do mundo que os rodeia.

Os poemas seleccionados de Luísa Ducla Soares foram de *Poemas da mentira... e da verdade*, volume de 1983, “A força das palavras” (Anexo XXXVII); “Peguei na Serra da Estrela” (Anexo XXXVIII); “Canção da mentira” (Anexo XXXIX), “A minha casinha” (Anexo XL) e “Casamento” (Anexo XLI); do volume *A gata Tareca e outros poemas levados da breca* (1990), “Quadras tontas” (Anexo XLII). Estes poemas caracterizam-se quer “pela imaginação e requinte do estilo, consciência crítica indomável, humor e sensibilidade” (Rocha, 2001, p. 113), quer, ainda, “pela exploração da harmonia, da homofonia e da paronímia e pelos jogos de palavras” (Gomes, 1993, p. 26).

Ainda de Luísa Ducla Soares, resolvi ler às crianças o poema “Abecedário sem juízo” (Anexo XLIII), também incluído em *A gata Tareca e outros poemas levados da breca*, o qual, nada tendo a ver com os demais que tematizavam o *Nonsense*, pretendi

que funcionasse como elemento dissuasor. À semelhança das sessões anteriores, pretendia entender se, quando sugerisse às crianças que elas criassem o poema, seria o tema da sessão que predominaria, ou se, levadas pela graça de “Abecedário Sem Juízo”, seria este último a influenciá-las.

Nesta sessão, ainda na primeira parte, li-lhes dois pequenos textos, publicados no volume do *Cancioneiro*, da autoria de um menino de três anos (Anexo XLIV) e outro de uma menina de quatro anos (Anexo XLV).

5.2 Textos das crianças do Centro Social

Nesta primeira sessão em que lhes li poemas de Luísa Ducla Soares, as crianças da Sala Azul já tinham entendido exactamente qual o objectivo destas dinâmicas e propuseram também, de imediato, a realização de textos individuais. No entanto, é de referir que, apesar do entusiasmo e prontidão demonstrados na realização destes textos, as crianças revelaram alguma dificuldade em elaborá-los de acordo com o tema dos textos lidos.

Após a primeira leitura, não proferiram quaisquer frases e mostraram expressões de estranheza. Por isso foi necessário reler de novo os textos de Luísa Ducla Soares, de forma mais pausada, e, após esta segunda leitura, as crianças elaboraram os seus textos.

Um dia bebi uma água seca como a areia.

Alice, 5 anos

Era uma vez um chouriço que mordeu uma salsicha.

António, 5 anos

Era uma vez uma casa que era uma mota

Eu andava de mota na casa

E vivia na mota

António, 5 anos

Um dia eu vi uma árvore com penas

E um pássaro com folhas

Rui, 5 anos

Um dia fui para casa

em cima de um frango

e comi uma meia frita

Miguel, 6 anos

Eu vi uma galinha carequinha

A pentear as suas penas

Diana, 5 anos

Como é possível observar, o *nonsense* dominou os textos criados pelas crianças da Sala Azul. No entanto, deve-se salientar a não existência de aspectos comuns entre os textos lidos e os textos realizados, como sejam títulos, substantivos, enredos, etc., a não ser a temática *Nonsense*. Foram descritos, em todos os casos, situações distorcidas e insólitas, como são exemplo a “água seca” da Alice ou “uma galinha carequinha a pentear as suas penas” da Diana.

Relativamente aos textos “dissuasores”, estes não influenciaram a realização dos textos das crianças da Sala Azul.

6. 6.^a Sessão – Tema: Se...

6.1 Textos de Luísa Ducla Soares e do *Cancioneiro Infanto-Juvenil*

Na sexta sessão li-lhes sete poemas: cinco de Luísa Ducla Soares e dois do volume *O sonho vem pela cabeça* do *Cancioneiro*. Escolhi primeiramente poemas de Luísa Ducla Soares, de *A gata Tareca e outros poemas levados da breca*: “Se...” (Anexo XLVI); “Trocás” (Anexo XLVII); “Perguntas dos pés à cabeça” (Anexo XLVIII). Do volume *Poemas da mentira...e da verdade*, li-lhes: “Se...” (Anexo L). Os poemas lidos nesta sessão dão “continuidade a uma poética do *Nonsense*, da exploração do duplo sentido das palavras e do paradoxo” (Gomes, 1993, p. 26).

Li-lhes também, dois pequenos textos, publicados no volume *O sonho vem pela cabeça*, do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*, da autoria de crianças de quatro (Anexo LI) e de cinco anos (Anexo LII).

Relativamente aos elementos “dissuasores”, usei um poema de Luísa Ducla Soares, “Os ovos” (Anexo XLIX), inserido em *A gata Tareca e outros poemas levados da breca*.

6.2 Textos das crianças do Centro Social

Nesta sessão, a pedido das crianças da Sala Azul, elaborou-se um texto coletivo, que designaram como “Se...”, indo ao encontro da temática da mesma.

SE...

Se eu tivesse um carro
gostava de ir até ao céu
se o carro tivesse asas!
Se eu tivesse um avião
viajava até Londres.
Se eu tivesse um barco
nadava com os golfinhos.
Se eu tivesse uma mota
viajava por todas as cidades do mundo inteiro.
Se eu tivesse uma nave
viajava pelo espaço.
Se eu tivesse um helicóptero
via os telhados das casas.
Se eu tivesse um foguetão
via as estrelas todas e as estrelas cadentes!

Rui, António, Ana, Daniel, Diana, Rafael, Dora, Marta, Alice, Daniela,
Marta, Rodrigo, Miguel, Luís, Pedro, Ivo, Sofia, Márcia

Tendo em conta todos os poemas que foram lidos nesta sessão, é possível observar que o texto coletivo realizado pelas crianças da Sala Azul foi totalmente influenciado. Em primeiro lugar, escolheram um título igual ao título do poema “Se...” (Anexo L). Em segundo lugar, criaram uma estrutura idêntica, colocando sempre uma suposição seguida de uma consequência, como é exemplo: “Se eu tivesse um

helicóptero via os telhados das casas” (texto coletivo das crianças da Sala Azul) e “Se eu tivesse um barco havia de conhecer todo o mar” (Anexo L). Em terceiro lugar, usaram diversos substantivos comuns a ambos, como “carro”, “céu”, “avião”, “barco” e outros idênticos como “terra” (Anexo L) e “Londres” e “as cidades do mundo inteiro” (texto coletivo) e “mar” (Anexo L) e “golfinhos” (texto coletivo).

Relativamente ao poema “dissuasor”, este não teve qualquer interferência na realização do texto coletivo.

7. 7.ª Sessão – Tema: Crianças Insubordinadas/ Lúdico

7.1 Textos de Luísa Ducla Soares e do *Cancioneiro Infanto-Juvenil*

Nesta nova sessão (a terceira dedicada a Luísa Ducla Soares), foram lidos cinco poemas da autora e um texto do volume *O livro é uma história com boca* do *Cancioneiro*. Escolhi primeiramente poemas de Luísa Ducla Soares, do volume *Poemas da mentira...e da verdade*: “O que uma criança sofre” (Anexo LIII), “À mesa” (Anexo LIV), “Tudo ao contrário” (Anexo LV) e “Música” (Anexo LVI). Do *Cancioneiro*, li um texto de uma criança de quatro anos (Anexo LVIII).

O texto “dissuasor” foi um poema de Luísa Ducla Soares, intitulado “Pastor, Pastorzinho” (Anexo LVII), inserido no volume de 1990, *A gata Tareca e outros poemas levados da breca*.

7.2 Textos das crianças do Centro Social

Nesta sessão, as crianças da Sala Azul, realizaram textos individuais.

MENINOS QUE PORTAM BEM

Os meninos que portam bem
Ficam a brincar com os pais
O pai deixa ir ao jardim
Porque ele está feliz
Com o filho.

Wilson, 5 anos

UMA CRIANÇA FELIZ

A mãe faz cócegas aos meninos
Depois a mãe toma banho
E lava os dentes
Depois o pai vem
E traz um balão para ele
E a criança fica feliz.

Ivo, 5 anos

AS CRIANÇAS QUE PORTAM MAL E A PROFESSORA MARIA

As crianças que portam mal
Não gostam de comer
E não gostam de lavar os dentes
E fazem sempre birras
E quando vão para a cama tarde
Vêm para a escola com sono
E adormecem na escola
E quando as mães vêm buscar
As professoras dizem que têm que ir para a cama cedo.

Diana, 5 anos

AS CRIANÇAS QUE BRINCAM COM OS AMIGOS

Os meninos têm que partilhar
Os brinquedos uns com os outros
E decidem brincar juntos
E depois vão para a sala trabalhar
E a professora diz que eles têm que trabalhar muito
Para serem grandes.

Daniel, 5 anos

À semelhança do que sucedeu na primeira sessão (com textos de Matilde Rosa Araújo), não se obtiveram textos que fossem ao encontro da temática, mas sim a narrativa de pequenas histórias que refletiram situações vivenciadas nos seus

quotidianos, onde, através da utilização dos auxiliares gramaticais (“Depois”, “e”) descrevem uma sucessão de ações realizadas por crianças.

8. 8.ª Sessão – Tema: *Animais*

8.1 Textos de Luísa Ducla Soares e do *Cancioneiro Infanto-Juvenil*

Os poemas selecionados para esta sessão foram de *Poemas da Mentira... e da Verdade*, “Joaninha” (Anexo LIX) e “Bicho de conta” (Anexo LX), e, do volume *A gata Tareca e outros poemas levados da breca*, “Três tristes tigres” (Anexo LXI) e “O ratinho musical” (Anexo LXII); “Formigas” (Anexo LXIII).

Durante esta sessão, li-lhes ainda três pequenos textos, publicados no volume do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa, O sonho vem pela cabeça*. “Que é Feito do Pato Patareco”, da autoria de um menino de cinco anos (Anexo LXIV) e outro de um menino de cinco anos, “O Elefante” (Anexo LXVI).

Ainda do *Cancioneiro*, como texto “dissuasor”, resolvi ler às crianças o poema “Se eu fosse ficava” (Anexo LXV) de um menino de seis anos.

8.2 Textos das crianças do Centro Social

Feita a leitura, sugeri às crianças que eles fizessem os poemas individualmente. Passo a enunciar aqui os textos que obtive nesse dia:

OS GATINHOS

Uma gatinha estava a dançar com um gatinho
Num buraco no chão
Depois saíram e foram para casa.

Márcia, 4 anos

A PRINCESA

A princesa ia casar com o príncipe
Mas apareceu uma bruxa
Depois o gato fica morto
E a gata fugiu

A bruxa seguiu-a
Depois a bruxa pôs a gata num mar de minhocas
E depois a gata fica morta
Depois o príncipe não estava morto
E acordou
A bruxa desapareceu
Depois a princesa não morreu
Estava desmaiada
Depois o príncipe e a princesa
Ficaram em casa.

Marta, 5 anos

GATO

Um dia a mãe gata
Estava em casa
Depois veio um gato
Dar uma flor à gata
Depois a gata abriu a porta
Depois foram comer
Depois foram dançar
Depois casaram.

Rafael Afonso, 5 anos

ELEFANTE

O elefante estava a andar
Depois sentou-se
A comer relva
Descansou
E continuou a passear
E continuou, continuou, continuou
E ficou cansado
Depois deitou-se
E depois descansou
E não conseguia andar.

Diane, 5 anos

O TIGRE

O tigre estava a comer o rato
E o rato fugiu
Depois o rato foi para casa
Depois o tigre cortou a árvore
E o rato ficou sem casa
Depois veio um burro a correr
Amigo do tigre
E o rato fugiu do burro
Depois o burro foi embora
O tigre correu para casa
E o rato correu para casa
Para a outra casa!

Luís, 5 anos

O tema da sessão, *Animais*, revelou-se presente nos textos das crianças da Sala Azul, à excepção do texto da Marta, que se intitulava “A Princesa”, pois, apesar de existirem dois animais (um gato e uma gata), o enredo gira sobretudo em torno da uma princesa e de um príncipe (“A princesa ia casar com o príncipe”; “Depois o príncipe e a princesa ficaram em casa”).

Quanto aos restantes textos, estes estavam relacionados com o tema da sessão, já que os restantes títulos referiam-se a animais. Como se pode constatar no texto do Luís, este intitulava-se “O tigre” e um dos textos da Luísa Ducla Soares intitulava-se “Três tristes tigres”. Foi feita a descrição de várias acções desenroladas em torno de animais, como é exemplo o texto do Rafael em que “Um dia a mãe gata estava em casa depois veio um gato dar uma flor à gata”, e o da Luísa, “Para andar de carrossel eu ponho um disco a girar. Bato-lhe com a batuta se um gato me vem caçar”.

Relativamente ao texto “dissuasor”, este não influenciou de forma alguma a realização dos textos das crianças.

9. 9.^a Sessão – Tema: *Animais de Grande Porte*

9.1 Textos de Sidónio Muralha e do *Cancioneiro Infanto-Juvenil*

Foram seleccionados textos de Sidónio Muralha, pois, e como vimos atrás (Parte I, capítulo 4, ponto 4.2), os poemas deste autor “aliam certas intenções formativas e a presença do mundo animal, a uma forte componente lúdica a nível expressivo, que lhe é conferida em particular pelo constante jogo aliterativo e de assonâncias e pelas repetições frequentes” (Gomes, 1993, p. 29).

Os poemas de Sidónio Muralha que foram escolhidos por mim para esta sessão foram: de *O rouxinol e a sua namorada*, “A Vaca” (Anexo LXVII) e “O Burro” (Anexo LXVIII), do volume *Voa pássaro voa*, “Presente” (Anexo LXIX), “Impecilho” (Anexo LXX), “Susto” (Anexo LXXI) e “Os camelos” (Anexo LXXII). Estes poemas falam do animal, através do qual o homem se projectou, “usando-o para se conhecer a si próprio através dele e mascarando-se frequentemente de bicho para conseguir suportar a sua própria imagem” (Gomes, 1993, p. 46).

Do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*, foram lidos dois poemas. Um que fala de um “Elefante”, da autoria de uma menina de quatro anos (Anexo LXXIII) e outro, intitulado “Se eu fosse”, de um menino de nove anos (Anexo LXXIV).

Ainda do *Cancioneiro*, resolvi ler às crianças dois poemas como textos “dissuasores”: um que fala sobre a “Lua” (Anexo LXXV), feito por uma menina de cinco anos, e um que fala sobre “Sapatos” de um menino de cinco anos (Anexo LXXVI).

9.2 Textos das crianças do Centro Social

Feita a leitura, as crianças sugeriram fazer um texto coletivo, que transcrevo de seguida:

A FESTA DA SELVA!

Era uma vez o leão da selva
Que era às cores
E viu uma vaca
Que era jeitosa
E tinha uma saia roxa
Depois a vaca encontrou uma girafa

Às riscas vermelhas e cor-de-rosa
Depois a girafa viu um hipopótamo a correr
Depressa como uma mota
Atrás de um cavalo
Que era um cavalo-marinho
Com um fato de alças
E com estrelas amarelas
Depois o cavalo-marinho encontrou um pica-pau
A fazer pico pico na casa do coelho
Que tinha duas orelhas brancas
E quatro patas vermelhas
Depois o coelho saiu de casa
E foi ter com o crocodilo
Que tinha uma boca grande e dentes afiados
Para irem para a festa de Carnaval
E quando chegaram à festa
Fizeram um bolo de chocolate
Coberto com morangos e velas
Era uma festa com baile
E foguetes que rebentavam e faziam cores!

Rui, António, Ana, Daniel, Diana, Rafael., Dora, Marta, Alice, Daniela,
Marta, Rodrigo, Miguel, Luís, Pedro, Ivo, Sofia, Márcia

Nesta primeira sessão de leitura de poemas de Sidónio Muralha, as crianças decidiram escrever um texto coletivo e, como se pode observar, a influência do tema foi evidente. Em primeiro lugar, o título escolhido, “A Festa da Selva”, mostra que criaram um texto sobre um dos habitats dos animais. Em segundo, há a presença constante de inúmeros animais, alguns dos quais também existentes nos poemas de Sidónio Muralha: “Vaca”, “Girafa” e “Hipopótamo”.

Os textos “dissuasores” não tiveram qualquer influência na construção do texto coletivo das crianças da Sala Azul.

10. 10.^a Sessão – Tema: *Pássaros*

10.1 Textos de Sidónio Muralha e do *Cancioneiro Infanto-Juvenil*

Foram seleccionados textos de Sidónio Muralha sobre a temática *Pássaros*. As aves são animais “com os quais a infância se familiariza no seu quotidiano” e que se encontram, “por vezes, relacionadas com a expressão da liberdade” (Gomes, 1993, p. 29).

Os poemas de Sidónio escolhidos para esta sessão foram de *Voa pássaro voa*: “Bom dia” (Anexo LXXVII); “Fatalidade” (Anexo LXXVIII); “Alegria” (Anexo LXXIX); “No Inverno” (Anexo LXXX); “As grades” (Anexo LXXXI).

Do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*, nomeadamente do volume *O sonho vem pela cabeça*, foram lidos os seguintes poemas: um intitulado “O que é feito do pato Patareco”, um texto coletivo de crianças de cinco anos (Anexo LXXXII); outro que falava de um “Espelho” de uma menina de seis anos (Anexo LXXXIII).

Ainda do *Cancioneiro*, resolvi ler às crianças dois poemas como textos “dissuasores”: um intitulado “Se eu fosse lua”, coletivo de crianças de seis anos (Anexo LXXXIV) e outro que falava do “Sol”, texto coletivo de crianças de seis anos (Anexo LXXXV).

10.2 Textos das crianças do Centro Social

Esta sessão decorreu à semelhança das antecedentes. Após a leitura dos poemas, as crianças criaram os textos que registei e passo a transcrever.

O ELEFANTE JÚNIOR!

O elefante brincava
E via bonecos
E lia histórias
Fazia trabalhos de casa
Fazia comida
Mexia no computador
Escrevia as letras

E via os golfinhos a saltar

Luís, 5 anos

LEÃO

O leão saltava no arco dele
Depois o arco estava com o fogo
E o leão saltou!

Gustavo, 5 anos

PÁSSARO

Ele brincava com os amigos
Ia à piscina
Ia ao circo
Via os animais
Via a baleia
E as focas.

Eduardo, 5 anos

UMA MINHOCA

A minhoca estava a passear na escola
Depois foi para o parque
Depois a professora chamou para a sala
Depois ficou noite
E foi para casa

António, 5 anos

UMA BONECA

Uma boneca estava a beber biberão
E ficou com a mãe em casa
E gostava só da mãe
E do pai não gostava
Depois veio um senhor que vendia bonecos
E a boneca pediu um boneco
Que era para ver na televisão

E o boneco era da Barbie
E depois veio o tio
O tio tinha uma surpresa para ela
E ela gostou
Era uma Hello Kitty
Que tocava viola.

Daniela, 6 anos

Verificamos que nesta sessão as crianças não se deixaram influenciar pela temática dos poemas lidos, pois, apesar de todos serem sobre animais, apenas um deles, o do Eduardo, falou sobre o tema em questão *Pássaros*. No entanto, há que salientar que o facto de as crianças terem criado textos sobre animais em geral poderá estar relacionado com as temáticas das duas últimas sessões (Luísa Ducla Soares – *Animais* e Sidónio Muralha – *Animais de Grande Porte*), não fazendo distinção entre classes de animais, mas falando nos animais em geral.

É visível também que os textos das crianças são sobretudo narrativas de situações do seu quotidiano, cujas personagens eram elas próprias, representadas através dos animais, como que existindo uma troca de identidade. Este facto poderá ser justificado no estágio de desenvolvimento em que estas crianças se encontram – Estádio Pré-Operatório ou Intuitivo, caracterizado também pelo animismo infantil, pelo que, segundo Bettelheim (1985, p. 22), “não há uma linha divisória clara a separar os objectos das coisas vivas; e o que quer que tenha vida tem uma vida muito parecida com a nossa”. Assim, através do animal a criança espelha a sua própria imagem e as suas vivências.

Os textos “dissuasores”, mais uma vez, não tiveram interferência na construção do texto coletivo das crianças da Sala Azul.

11. 11.ª Sessão – Tema: *Animais Domésticos*

11.1 Textos de Sidónio Muralha e do *Cancioneiro Infanto-Juvenil*

Os poemas de Sidónio Muralha escolhidos para esta sessão foram, de *O rouxinol e a sua namorada*, “Coelha” (Anexo LXXXVI), “O pato” (Anexo LXXXVII), “O galo e a galinha” (Anexo LXXXVIII) e “O gato” (Anexo LXXXIX), e, de *Voa pássaro voa*, “Boas maneiras” (Anexo XC) e “Xadrez” (Anexo XCI).

Do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*, do volume *O sonho vem pela cabeça*, foram lidos dois poemas: “Porquinhos”, de uma menina de quatro anos (Anexo XCII), e outro que falava de uma “Galinha” de outra menina de quatro anos (Anexo XCIII).

Ainda do *Cancioneiro*, do volume *O livro é uma história com boca*, e como textos “dissuasores”, resolvi ler às crianças dois poemas: um que falava de “Folhas”, de uma menina de cinco anos (Anexo XCIV), e outro intitulado “Sonhar”, de uma menina de cinco anos (Anexo XCV).

11.2 Textos das crianças do Centro Social

Esta sessão decorreu à semelhança das anteriores, pelo que, após a leitura dos poemas, as crianças elaboraram um texto coletivo.

O PEIXINHO DOURADO E O GATO MALVADO

O peixinho estava a nadar no seu aquário
Que tinha água quentinha
O gato malvado estava a saltar
E o aquário caiu
Depois o dono entrou no quarto
E disse: - Olha o que fizeste ao aquário do peixinho
O dono pegou numa tigela
Pôs água quente
E pôs o peixinho
Depois foi comprar um aquário
Vermelho
Amarelo
Branco

Cor-de-laranja
Bonito como um arco-íris
E o peixinho dourado adorou
E ficou contente, feliz e espantado.

António, Daniel, Miguel, Luís, Ivo, Márcia.

Nesta sessão, as crianças atribuíram como título ao seu texto *O Peixinho Dourado e o Gato Malvado*. Tratando-se de dois animais domésticos, coincidem na temática apresentada. De entre os vários animais mencionados nos poemas lidos, existem três de Sidónio intitulados “O gato”, “Boas Maneiras” e “Xadrez”, cujas principais personagens eram peixes e gatos, que influenciaram a elaboração do texto coletivo.

Os textos “dissuasores” não tiveram interferência na construção do texto coletivo das crianças da Sala Azul.

12. 12.ª Sessão – Tema: Paz/ Respeito

12.1 Textos de Sidónio Muralha e do *Cancioneiro Infanto-Juvenil*

Os poemas de Sidónio Muralha escolhidos para esta sessão foram de *Voa pássaro voa*: “Não faça isso” (Anexo XCVI); “Greve no circo” (Anexo XCVII); “Brincadeira” (Anexo XCVIII). Li-lhes ainda o volume *Todas as Crianças da Terra* (Anexo XCIX).

Do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*, do volume *O livro é uma história com boca*, foram lidos dois poemas. Um intitulado “Aquela nuvem é ...”, texto coletivo de crianças de cinco anos (Anexo XCX), e outro que falava sobre o “Vento”, de um menino de seis anos (Anexo XCXI), como textos “dissuasores”.

12.2 Textos das crianças do Centro Social

Após a leitura dos poemas de Sidónio Muralha, as crianças da Sala Azul optaram por realizar dois poemas coletivos: um sobre a *Paz* e outro sobre a *Guerra*.

A PAZ É ...

A paz é uma coisa fantástica
A paz é uma flor tão linda
A paz é uma estrela a brilhar
A paz é amor
A paz é paixão
A paz é viver bem
A paz é feliz

António, Dora, Marta, Daniela, Marta, Sofia, Elsa

A GUERRA É ...

A guerra é uma luta
A guerra é pessoas a lutar
A guerra é pessoas pobres
A guerra é quando as crianças correm
A guerra é pistola e fogo
A guerra é homens maus a matar pessoas
A guerra é homens a apanhar crianças para levar para casa
A guerra é preto porque não se vê nada.

Diana, Rafael, Rodrigo., Miguel, Luís, Márcia

Dos poemas lidos nesta sessão, o poema *Todas as Crianças da Terra* foi o que mais influenciou as crianças. Assim, o texto coletivo realizado pelas crianças, cujo título escolhido foi precisamente “A Paz é...” é similar à expressão com que se iniciam inúmeros versos do poema de Sidónio Muralha. Estavam também presentes alguns elementos em ambos os textos como “flor” e “amor”, que, segundo Gomes, são elementos que simbolizam a paz (Gomes, 1993, p. 78). Não estando directamente relacionado com o tema da sessão, as crianças da Sala Azul, espontânea e efusivamente, decidiram elaborar mais um texto coletivo intitulado “A Guerra é...”, em oposição ao realizado inicialmente.

Em relação aos textos “dissuasores”, novamente, estes não se destacaram na construção dos textos coletivos das crianças.

Com esta sessão, dei por terminado o meu trabalho, deixando as crianças da Sala Azul, com grande tristeza. Mas estes meninos sentiram a necessidade de continuarem a elaborar textos poéticos, desta vez relacionados com as temáticas pedagógicas de sala de aula e da escola, que passo a citar.

AS COZINHEIRAS

Cá na nossa escola
Temos três cozinheiras
Todos os dias
Fazem a nossa comidinha
Com a colher de pau
Mexem a sopa na panela
E com muita alegria
Deixamos o prato limpo.

Alice, Carla, Ivo, Miguel, Rafael

VELOCIDADE

Velocidade é quando uma coisa anda muito rápido
Como uma montanha russa
Como os cavalos a voar
Como o pião a rodar
E depois para devagarinho
Como um caracol a correr.

António, Ivo, Luís, Miguel, Rodrigo

Por último, e como previamente planeado, todos estes textos produzidos pelas crianças da Sala Azul do Centro Social foram enviados por mim, com conhecimento prévio das crianças e respectivos familiares, para o 6.º Concurso do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa* do Instituto Piaget.

Dois dos textos acima transcritos foram premiados e também seleccionados para integrarem o novo volume resultante daquele 6.º Concurso. Por isso, em Maio de 2010, dirigi-me com as crianças da Sala Azul, alguns familiares delas, a minha colega Educadora de Infância responsável pela Sala Azul e a Diretora do Centro Social a uma festa preparada pelo Instituto Piaget, em Almada, para recebermos o nosso prémio. À frente de centenas de pessoas, os meninos da Sala Azul subiram ao palco e receberam como prémio o volume de poesia do qual foram co-autores.

Reflexão Final

Concluído o presente trabalho, é o momento de fazer uma reflexão sobre esta experiência, desenvolvida com as crianças, em torno da poesia. O objectivo que me moveu a realizá-lo foi o de promover e mediar a leitura de poesia numa turma de Pré-Escolar de um Centro Social, visto estas crianças terem dificuldade de acesso a este género literário, a não ser em contexto pedagógico, devido ao meio onde estavam inseridos. Dado que sou Educadora de Infância nesta instituição desde 2007, fui constatando que, na população com a qual trabalhamos, pouco é o acesso à leitura, o interesse em ler ou a estimulação para tal.

Tive consciência de que o desenvolvimento deste trabalho de promoção e mediação de poesia, com crianças, maioritariamente na faixa etária dos 5 anos de idade, que não eram as da sala onde leccionava, trazia alguns contratempos, pois tive que me ausentar da sala de que era responsável durante vários períodos de tempo ao longo de um mês (compensando as horas que despendia), e integrar e alterar a rotina diária das crianças da sala onde foi desenvolvido todo o processo. De positivo, saliento o facto de ter possibilitado às crianças da Sala Azul o contacto com outras actividades para além das realizadas diariamente pela Educadora de Infância responsável pelo grupo e, para mim própria, a concentração nas actividades a que me propunha. Em desfavor, reitero-o, pela minha parte e pela das crianças, a poesia não aconteceu naturalmente no nosso quotidiano, perdendo-se a hipótese de a associar às demais actividades lectivas.

A pouca ligação com a poesia, por parte do grupo de crianças com que trabalhei, já acima referida acabou por se tornar visível em alguns momentos deste trabalho, por exemplo, logo na primeira sessão, durante a qual as crianças demonstraram alguma dificuldade em perceber o que era realmente pretendido, limitando-se a criar histórias, utilizando, para isso, alguns auxiliares gramaticais e transpondo para os seus textos características dos contos com os quais têm frequentemente contacto. Também na quinta sessão, cuja temática foi o *nonsense*, as crianças mostraram dificuldade em compreender os poemas lidos, sendo que houve a necessidade de repeti-los e só depois começaram a elaborar os seus textos. Iguamente na sessão em que lhes li poemas de Sidónio Muralha, subordinados ao tema *Pássaros*, à excepção de uma criança, todas as outras não elaboraram os seus textos em torno deste tema.

No entanto, no decorrer das sessões, essa compreensão foi sendo cada vez maior, assim como o interesse, empenho e entusiasmo na elaboração dos textos poéticos. Uma grande percentagem das crianças ia ao encontro do que lhes era solicitado, culminando esta experiência numa visível satisfação e numa vontade cada vez maior de elaboração de novos textos.

A imaginação deve ser salva na infância, como afirma Guedes (2002), no seu livro *Ensinar a Poesia*, pois

(...) a criatividade da criança deve ser preservada continuamente, quer passando pelo corpo, pelo jogo, quer pelas artes plásticas, pela música, etc. E deve poder desembocar um dia no reconhecimento de um texto poético ou de momentos poéticos. Este é um processo contínuo e gradativo a prolongar desde o jardim infantil até à universidade. (p. 156)

A culminar este trabalho, a grata surpresa que tivemos de termos 2 textos seleccionados para integrar o volume resultante do 6.º Concurso do *Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa* do Instituto Piaget, ajudou a tornar esta experiência inesquecível.

Referências Bibliográficas

1. Bibliografia activa

Araújo, Matilde Rosa (1986). *O livro da Tila* (1ª ed. 1957). Livros Horizonte.

Araújo, Matilde Rosa (1986). *O cantar da Tila* (1ª ed. 1967). Livros Horizonte.

Araújo, Matilde Rosa (1983). *A guitarra da boneca*. Lisboa: Livros Horizonte.

Araújo, Matilde Rosa (1988). *Mistérios*. Livros Horizonte.

Cancioneiro Infante-Juvenil para a Língua Portuguesa – 2º Concurso Poético (1992).
O sonho vem pela cabeça. Volume IV. Lisboa: Instituto Piaget.

Cancioneiro Infante-Juvenil para a Língua Portuguesa – 3º Concurso Poético (s/d). *O livro é uma história com boca*. Volume VII/ VIII. Lisboa: Instituto Piaget.

Colaço, Maria Rosa (2004). *A criança e a vida* (1ª ed. 1969). Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Muralha, Sidónio (1978). *Voa pássaro voa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Muralha, Sidónio (1983). *O rouxinol e a sua namorada*. Lisboa: Livros Horizonte.

Muralha, Sidónio (s/d). *Todas as crianças da Terra*. Lisboa: Livros Horizonte.

Soares, Luísa Ducla (1983). *Poemas da mentira e da verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.

Soares, Luísa Ducla (1990). *A gata Tareca e outros poemas levados da breca*. Lisboa: Teorema.

2. Bibliografia teórica

- Barreto, G. (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo de Letras.
- Barreto, G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo de Letras.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa Universidade Aberta.
- Battro, A. M. (1978). *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruyne, P. De e tal. (1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: PUF.
- Cervera, J. (2003). *Teoria de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Cruz, A. O. et al. (1990). Nota Introdutória. In Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa – 1º Concurso Poético. *Se eu fosse lua, fazia uma noite*. Volume III. Lisboa: Instituto Piaget; pp. 5-6.
- Eco, U. (1993). *Leitura do texto literário – Lector in fabula*. Lisboa: Presença.
- Evertson, C. M. e Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (162-213). Nova Iorque: Macmillan.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: ASA.
- Glaserfeld, E. (1995). *Construtivismo radical – Uma forma de conhecer e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, J. A. (1993). *A poesia na literatura para a infância*. Rio Tinto: ASA.
- Gomes, J. A. (2001). A Literatura para crianças em Portugal: breve historial crítico. In Câmara Municipal de Lisboa. *Histórias para gente de palmo e meio – Literatura*

portuguesa para crianças e jovens. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa; pp. 11-30.

Guedes, T. (2002). *Ensinar a poesia*. Porto: ASA.

Henriques, A. C. (1996). *Aspectos da teoria piagetiana e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Jean, G. (1989). *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Júdice, N. (1998). *As máscaras do poema*. Lisboa: Aríon Publicações, Lda.

Lencastre, L. (2003). *Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Letria, J. J. (2001). Uma fada chamada Matilde. In Câmara Municipal de Lisboa. *Histórias para gente de palmo e meio – Literatura portuguesa para crianças e jovens*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa; pp. 159-168.

Magalhães, J. (2003). A escola elementar e a leitura em Portugal. In R. Fernandes & J. Pintassilgo (org.). *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 89-98.

Magalhães, M. L. (2000). A formação de leitores e o papel das bibliotecas. In M. F. Sequeira. *Formar leitores – O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional; pp. 60-71.

Magalhães, V. F. (2005). A poesia para crianças de Luísa Ducla Soares: Fazer de gente divertida uma gente crescida. In AA.VV. *No branco do Sul, as cores dos livros*. Lisboa. Caminho; pp. 187-203.

Magalhães, V. F. (2009). Literatura Infantil. In *Sobressalto e Espanto: Narrativas literárias sobre e para a Infância, no Neo-Realismo português*. Lisboa: Campo da Comunicação; pp. 125-156.

Magalhães, V. F. (2010). Um ‘pucarinho de esperança’ – A literatura para crianças em Sidónio Muralha. *Nova Síntese*, n.º 5. Dezembro; pp. 129-151.

Mendonza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. In P. C. Cerrillo & J. García Padrino (coord.) *Literatura*

infantil y su didáctica. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11-53.

Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Estampa.

Mota, A. (s/d). Os adultos falam deste livro. In *A criança e a vida*. Lisboa: Edições ITAU, pp. 135.

Piaget, J. (1978). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.

Piaget, J. (1983). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Dom Quixote.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: ASA.

Pires, M. N. (1995). Matilde Rosa Araújo. In AA.VV. *Biblos – Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. Vol. 1. Lisboa/ São Paulo, Verbo; pp. 364-366.

Pita, A. P. (1999). Sidónio Muralha. In AA.VV. *Biblos – Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. Vol. 3. Lisboa/ São Paulo, Verbo; pp. 994-996.

Quivy, Raymond (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rocha, N. (2001). *Breve história da literatura para crianças em Portugal – Nova edição actualizada até ao ano 2000*. Lisboa: Caminho.

Sequeira, M. F. (1988). Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2); pp. 73-79.

Sequeira, M. F. (1989). Psicolinguística e leitura. In M. F. Sequeira & I. Sim-Sim (orgs.). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura* (Vol. 1). Braga: Universidade do Minho; pp. 51-68.

Sequeira, M. F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. Comunicação apresentada no XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística na Universidade do Algarve, pp. 2-11.

Sequeira, M. F. (2000). *Formar leitores – O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Silva, V. M. A. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. *In* D. G. de Sá. *Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana; pp. 11-15.
- Souza, R. J. (2005). A importância da formação de leitores competentes para a inserção na cultura letrada. *In* A. C. Souza, A. M. Menin & R. J. Souza. *Nas teias do saber – Ensaios sobre leitura e letramento*. São Paulo: MeioImpresso Produções; pp. 11-20.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw Hill.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever – Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Veloso, R. M. & Riscado, L. (2002). Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, n.º 10; pp. 26-29.

Anexos

ANEXO I

UM ROUXINOL

Um rouxinol
de Sol
na noite de Verão.
Cantava
Sim ...
Não ...
Sim ...
Não ...
E o menino dormia
Sorria,
sonhava,
escutava.
Rouxinol não é sim.
Rouxinol não é não.
Rouxinol passarinho,
que picou um balão
de Sol.
Por isso ele é
rouxinol.
Sim, não.
Sim, não ... Sim.

Matilde Rosa Araújo. *A guitarra da boneca* (p. 18)

ANEXO II

HISTÓRIA TONTINHA

Balbina
vestida
de seda
fina
pega
no bule
azul
da China
e deita
de repente
o chá quente
na chávena
azul
da China
de sua prima
Carolina
que bebe
o chá quente
e
de repente
pergunta
à sua
prima
Balbina:
- Onde é a China?
E Balbina responde:
- É lá
de onde
vem o chá
para cá.
E Carolina
com a cabeça
em papelotes
virotos
vai dizer

à tia Firmina:
- A minha prima
a minha prima
sabe a potes
Geografia.
E a tia
toda vestida
de tule
tolíssimo
emenda:
Tua prima
é inteligentíssima.
Não sabe a potes
sabe a bules
azuis
de loiça fina
da China.
Um encanto!
Um espanto!
E vê:
Este leque
que tenho
na mão
feito
não sei
de quê
veio
do Japão ...
E abana
o leque
tão – tão ...
tão – tão ...
E Carolina
admirada
pergunta
à tia Firmina:
- Onde é o Japão?
E a tia
responde
apressada:

- É lá
de onde
veio
o leque
para cá
para
a minha
mão:
tão – tão
tão – tão ...
E à Balbina
dá-lhe
uma tontura
de repente
e entorna
o bule
azul
de chá
quente
sobre
o seu vestido
de seda
fina
sobre todo
o tule tolíssimo
da tia Firmina.
Sobre os papelotes
virotos
da Carolina.
E naquele
dia
acabou finou
a lição
de Geografia.

Matilde Rosa Araújo. *A guitarra da boneca* (pp. 22-23)

ANEXO III

A SOMBRA

É a sombra
das folhas verdes,
de todas as árvores
do mundo.
E debaixo da sombra,
os ovos brancos
das aves:
suas asas livres,
em caixa redonda
de sombra,
onda.

Matilde Rosa Araújo. *A guitarra da boneca* (p. 28)

ANEXO IV

VACA NO PRADO

A vaca no prado
come a sua paz

Branca doçura
do seu peso pesado.
Doçura de leite
come a sua paz:

Seu céu real
sem bem, sem mal.

Matilde Rosa Araújo. *A guitarra da boneca* (p. 14)

ANEXO V

A ROSA

Pétala a
pétala
rosada
calada
a rosa se
desfolha
no chão
espalhada
espelhada

Rosa Rosada
que
foste
verde
da leveza
cansada.

Matilde Rosa Araújo. *Mistérios* (p. 37)

ANEXO VI

PAISAGEM

Debaixo da
oliveira
verde
calma
A mãe bate palmas
O pai bate palmas
O menino bate palminhas
A mãe diz:
- Filho da minha alma!
O pai diz:
- Filho da alma minha!

Matilde Rosa Araújo. *Mistérios* (p. 28)

ANEXO VII

A LARANJA

A laranja redonda
Caiu da laranjeira
Caiu no chão
A menina apanhou-a
Segurou-a
Com a mão esquerda
E descascou-a
Com o polegar da mão direita
(Tão doces as suas mãos!)
E a menina depois
Separou os gomos
Um a um
E comeu a laranja
Devagarinho
Como se fora uma flor
De Sol
E seus olhos
Luziam verdes
Sobre a luz
Da laranja
Doce
Desfolhada

Matilde Rosa Araújo. *Mistérios* (p. 10)

ANEXO VIII

ANA RITA SANTOS RODRIGUES

2 ANOS

SÃO JOÃO DA TALHA, PORTUGAL

O sol
está a chover!
A nuvem é marota,
faz porcaria ...
Anda a correr, depois cai,
Pois chora.

O sol está lá em cima,
Não chego lá!

O sol está na rua
A ver a chuva!
A chuva está na
rua a apanhar frio!

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 10)

ANEXO IX

TEXTO COLETIVO

5 ANOS

U.D.I./ NUCLISOL JEAN PIAGET, ARCOZELO

EU SOU UMA NUVEM

Uma sou uma nuvem
que voou e passeio
por todos os lados.
Eu sou uma nuvem
que deita chuva,
que joga jogos.
Eu sou uma nuvem
que escrevo o nome.
Eu sou uma nuvem
que pede ao Menino Jesus
para dar prendas.
Eu sou uma nuvem
que gosto muito do Pai Natal.
Eu sou uma nuvem
que faz desenhos.
Eu sou uma nuvem
que joga à bola.
Eu sou uma nuvem
que nasce o sol.
Eu sou uma nuvem
escura.

Eu sou uma nuvem
que sopra muito forte
Eu sou uma nuvem ...

CI-J. O livro é uma história com boca (p. 140)

ANEXO X

CONVERSA PEQUENINA

Mãe, o Sol é redondo, é?

É, meu amor.

Mãe, a Lua é redonda, é?

É, meu amor.

Mãe, então tu és redonda também?

Não, meu amor.

Oh!

Matilde Rosa Araújo. *O livro da Tila* (p. 12)

ANEXO XI

AMOR

Mãe, as flores adormecem
Quando se põe o Sol!

Filha, para as adormecer
Canta o rouxinol...

Mãe, as flores acordam
Quando nasce o dia!

Filha, para as acordar
Canta a cotovia...

Mãe, gostava tanto de ser flor!
Filha, eu então seria uma ave...

Matilde Rosa Araújo. *O livro da Tila* (p. 9)

ANEXO XII

HISTÓRIA DO SENHOR MAR

Deixa contar...

Era uma vez

O Senhor Mar

Com muita onda ...

Com muita onda ...

E depois?

E depois ...

Ondinha vai ...

Ondinha vem ...

Ondinha vai ...

Ondinha vem ...

E depois ...

A menina adormeceu

Nos braços de sua Mãe ...

Matilde Rosa Araújo. *O livro da Tila* (p. 10)

ANEXO XIII

NASCER

Mãe!
Que verdade linda
O nascer encerra:
Eu nasci de ti,
Como a flor da Terra!

Matilde Rosa Araújo. *O livro da Tila* (p. 34)

ANEXO XIV

OLIVEIRINHA DA SERRA

À oliveirinha da serra
vestiu-a de luto o vento:
ai! Menina de joelhos,
vestidinha de cinzento.

À oliveirinha da serra
bateram-lhe duas varas:
ai! Menina de joelhos,
e colar de contas raras.

Vieram homens com varas,
bateram-lhe o coração:
ai! Menina de joelhos,
contas negras pelo chão.

À oliveirinha da serra
leva-lhe o vento a flor:
ai! Menina de joelhos,
sem colar e sem amor.

Matilde Rosa Araújo. *A guitarra da boneca* (p. 25)

ANEXO XV

RETRATO DE MINHA MÃE

Minha Mãe tem flores
nos olhos.
Sóis de estrelas
nas mãos, nos braços.
Luas brancas são
seus seios de seda.
E é grande como Mundo
e eu chamo-lhe: Mãe!

Matilde Rosa Araújo. *A guitarra da boneca* (p. 31)

ANEXO XVI

RAQUEL SOFIA BRANCO LOPES

2 ANOS

S. JOÃO DA TALHA, PORTUGAL

A minha Mãe
é a minha porta!

Faço anos quando a árvore faz!

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 11)

ANEXO XVII

VICTOR

3 ANOS

INFANTÁRIO “A CONCHINHA”, SINES, PORTUGAL

A Mãe
é bonita
como os peixes!

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 15)

ANEXO XVIII

ADRIANA

3 ANOS

JARDIM-DE-INFÂNCIA “AQUÁRIO”, SETÚBAL, PORTUGAL

Gostava de ser flor,
para nascer os caracóis
em mim.

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 14)

ANEXO XIX

SUSANA

4 ANOS

INFANTÁRIO “O NOVO CAPUCHINHO VERMELHO”, SINES, PORTUGAL

Mãe

é uma mãe duma menina.

É o sol a brilhar!

E o pai é o pai.

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 31)

ANEXO XX

QUADRA SOZINHA

Meninas pobres, tão pobres,
São tão pobres, que ao vê-las,
Meus olhos, que são de cobre,
Têm a luz das estrelas!

Matilde Rosa Araújo. *O livro da Tila* (p. 7)

ANEXO XXI

CANÇÃO DE EMBALAR BONEQUINHAS POBRES

Menina dos olhos doces
Adormece ao meu cantar:
Tenho menina de trapos,
Tenho uma voz de luar ...

Os meus braços são a Lua,
Quando ela é quarto crescente:
Dorme menina de trapos,
Meu pedacinho de gente

Dorme minha filha triste,
Meu farrapo de menina,
Dorme, porque eu sou a nuvem
Que te serve de cortina.

Menina dos olhos doces
Adormece ao meu cantar:
Tenho menina de trapos,
Tenho uma voz de luar...

Matilde Rosa Araújo. *O livro da Tila* (p. 11)

ANEXO XXII

CONVERSA DAS MENINAS QUE SE ENCONTRAM NA RUA

Uma menina:

- Tenho uma boneca com uns olhos azuis, tão azu-
linhos ...

Todas:

- Tão linda!

Outra menina:

- Tenho uma boneca com uma boca vermelha, tão
vermelhinha ...

Todas:

- Tão linda!

Outra menina:

- Tenho uma boneca com uns cabelinhos dourados,
tão macios ...

Todas:

- Tão linda!

Outra menina:

- Tenho uma boneca com um vestidinho de seda,
tão fina ...

Todas:

- Tão linda!

Outra menina:

- Eu não tenho boneca nenhuma ...

E todas dizem então:

- Tão linda!

- Tão linda!

- É a mais linda!

Matilde Rosa Araújo. *O livro da Tila* (pp. 22-23)

ANEXO XXIII

APONTAMENTO

Ó rapaz calado e pobre
Varrendo as folhas do chão
A tua face descobre
O espelho da solidão.

Com teu carrinho de folhas,
Descendo pela avenida,
Se por acaso me olhas
Tenho vergonha da vida.

Diz que perdoas meu fato
Junto do teu abandono,
Moço de fato-macaco,
Que varres folhas de Outono...

Matilde Rosa Araújo. *O cantar da Tila* (p. 26)

ANEXO XXIV

COMBOIOZINHO

Comboiozinho, aonde vais?
Pouca terra! Pouca terra!
Uh...! Uh...!
São cavalos a correr,
e as meninas a aprender,
e uma bandeirinha no cais.
Comboiozinho, aonde vais?
Pouca terra! Pouca terra!
Uh...! Uh...!
São cavalos a correr,
e as meninas a aprender.
Comboiozinho que
aflição!
Se achas que a terra
é pouca,
pára a corrida louca.
Eu já não posso parar,
nem mesmo na estação,
dá-me a tua mão,
vamos ver
São cavalos a correr,
e as meninas a aprender
nos campos,
na escola,
sem livros,
nem sacola,
vamos dizer
que a terra é pouca,
para esta corrida louca.
Vamos dizer
que não podemos parar,
e os cavalos a voar
e as meninas a sonhar.
Uh...! Uh...!

Matilde Rosa Araújo. *A guitarra da boneca* (p. 27)

ANEXO XXV

VÍTOR MOREIRA

8 ANOS

NATAL

MEU QUERIDO JESUS:

Aqui estou eu neste sítio pobre
nesta rua fria com as árvores vermelhas
a anunciar a tua chegada,
Os anjinhos de estrelas
que vieram a meu lado
quando eu estava sentado naquela rocha
disseram-me que não chorasse
porque teria umas calças vermelhas
e uma camisola de lã branca.
Mas só tenho os pés roxos,
os dedos não os sinto
Se me deixasses uma caixa de fósforos
para me aquecer
ou me levasses nos braços para o céu
como se fosse um farrapo de neve
essa era a minha melhor prenda de Natal.

Maria Rosa Colaço. *A criança e a vida* (p. 27)

ANEXO XXVI

RUI

5 ANOS

CENTRO INFANTIL DE CHELAS PARA A INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA, LISBOA, PORTUGAL

Os meus olhos são bonitos e
servem para ver as coisas.

Com os olhos
Posso ver tudo!

Um dia os meus olhos
Gostaram muito de ver
Todos os meninos a comer!

Quando os meus olhos fecham
Eu olho para dentro e ...
Durmo!

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 45)

ANEXO XXVII

RUI

5 ANOS

CENTRO INFANTIL DE CHELAS PARA A INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA, LISBOA, PORTUGAL

Eu gostava de ser o superboy
Para salvar todos os meninos!
Depois, batia à porta do céu e
Ia lá buscar uma nuvem,
Trazia ela cá para baixo
E enchia esta sala!

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 47)

ANEXO XXVIII

MANUEL PINA

3 ANOS

ESCOLA PIAGET, CALDAS DA RAINHA, PORTUGAL

Eu gostava de ser
Um pintainho
Para viver dentro do ovo

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 12)

ANEXO XXIX

CAIXINHA DE MÚSICA

Grilo, grilarim,
Tens um canto azul
Na noite de cetim!

Cigarra, cigarraia,
Tens um canto branco
No dia de cambraia!

Formiga, miga, miga,
Só tu cantas os nadas
Do silêncio do Sol,
Das estrelas caladas ...

Matilde Rosa Araújo. *O livro da Tila* (p. 17)

ANEXO XXX

DOCE HISTÓRIA DE UMA VIOLETA

Meteu-se dentro da terra
Uma sementinha preta
Ai violeta!

Dessa semente se ergueu
Uma haste devagarinho...
Ai violeta!

E pequenina nasceu
Uma folha redondinha...
Ai violeta!

Depois num abrir mansinho
Nasceu uma flor quase preta ...
Ai violeta!

Não era preta mas triste,
Tão triste e tão perfumada ...
Ai violeta!

Esconde-se a folha orvalhada
Pelas lágrimas da manhã ...
Ai violeta!

E pela tarde o sol – pôr
Leva-lhe a cor de poente
Ai violeta!

E pela noite morreu
A olhar um pirilampo ...
Ai violeta!

Da pobre semente preta
Ninguém diga: Ficou nada!
Tão triste,
Tão só,
Tão delicada,
Ai violeta!

Matilde Rosa Araújo. *O livro da Tila* (pp. 20-21)

ANEXO XXXI

PASTOR

Meu cão:
Seus olhos castanhos,
Tamanhos
De compreensão.

Meu cão:
Seus olhos castanhos,
Tamanhos
De mansidão.

Seu nome é Pastor:
Seus olhos castanhos,
Tamanhos
De amor.

Matilde Rosa Araújo. *O livro da Tila* (p. 32)

ANEXO XXXII

LOAS À CHUVA E AO VENTO

Chuva, porque cais?
Vento, aonde vais?
Pingue ... Pingue ... Pingue ...
Vu ... Vu ... Vu ...

Chuva, porque cais?
Vento, aonde vais?
Pingue ... Pingue ... Pingue ...

Vu ... Vu ... Vu ...

Ó vento que vais,
Vai devagarinho.
Ó chuva que cais,
Mas cai de mansinho.
Pingue ... Pingue ...
Vu ... Vu ...

Muito de mansinho
Em meu coração.
Já não tenho lenha,
Nem tenho carvão ...
Pingue ... Pingue ...
Vu ... Vu ...

Que canto tão frio,
Que canto tão terno,
O canto da água,
O canto de Inverno ...
Pingue ...

Que triste lamento,
Embora tão terno,
O canto do vento,
O canto de Inverno ...
Vu ...

E os pássaros cantam
E as nuvens levantam!

Matilde Rosa Araújo. *O livro da Tila* (pp. 25-26)

ANEXO XXXIII

PAPAGAIO LOURO

Papagaio louro
Cachecol vermelho
Gaiola de folha
Casaquinho velho

Casaquinho velho
Verde casaquinho
Com penas de fogo
Falando sozinho

Alisa tais penas
O bico tão negro
Papagaio louro
Não tem sossego
Pequinha cinzenta
Corrente de argola
Falando sozinho
Bem preso à gaiola

Seus olhos da cor
Do fogo a acabar
Olham sem espanto
Os homens falar

Aprende palavras
Que graça escutá-las
Meu verde estudante
Sem livros, sem malas

Matilde Rosa Araújo. *Mistérios* (p. 38)

ANEXO XXXIV

JOÃO PEDRO

4 ANOS

CENTRO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, GUARDA, PORTUGAL

AS ABELHINHAS

As abelhinhas dão mel
O caçador foi lá e as abelhinhas
esconderam-se para o caçador
não as ver
O caçador roubou-lhes o mel
O mel das abelhas não é de
verdade é de ouro.

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 28)

ANEXO XXXV

ESMERALDA MARIA FRANCO BATALHA

4 ANOS

ACHADA, MAFRA, PORTUGAL

Girafa

Errada

Rimada

Pomada

Enfiada

Do pescoço escorrega

Tem corninhos

Tem raminhos

O elefante

Babante

Com dentes tão grandes

Tem uma tromba

Romba.

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 34)

ANEXO XXXVI

HELGA DIAS ARATO

11 ANOS

ILHA SOLTEIRA, SÃO PAULO, BRASIL

A VIDA DO INDRI

Esperto e ligeiro,
Parece o fuzil de um mosqueteiro!

Pêlos negros,
Olhos amarelados,
Arregalados,
Até parecem espantados!

Pula daqui,
Pula de lá.
De árvore em árvore,
Fazendo fuá ...
Cabeça pequena
Corpo forte.
Olhe o Indri!
Que sorte!

Patas ágeis,
Focinho pontudo.
Pulando, pulando,
E descobrindo o mundo!

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 138)

ANEXO XXXVII

A FORÇA DAS PALAVRAS

Juntei várias letras –
escrevi um letreiro.

Acendi as brasas –
que grande braseiro!

Soltei quatro berros –
arrei um berreiro.

Juntando formigas
fiz um formigueiro

Será que com carnes
se faz um carneiro?

Luísa Ducla Soares. *Poemas da mentira ... e da verdade* (p. 10)

ANEXO XXXVIII

PEGUEI NA SERRA DA ESTRELA

Peguei na Serra da Estrela
para serrar uma cadeira
e apanhei um nevão
numa serra de madeira.

Com as linhas dos comboios
bordei um lindo bordado,
quando o comboio passou
o pano ficou rasgado.

Nas ondas do teu cabelo
já pesquei duas pescadas.
Olha para as ondas do mar,
como estão despenteadas.

Guardo o dinheiro no banco,
guardo o banco na cozinha.
Tenho cem contos de fadas,
que grande fortuna a minha.

Com medo que algum ladrão
um dia me vá roubar,
mandei pôr na minha porta
três grossas correntes de ar.

Encomendei um cachorro
naquela pastelaria;
quem havia de dizer
que o maroto me mordida?!

Apanhei uma raposa
no exame e estou feliz:
vejam que lindo casaco
com a sua pele eu fiz.

Entrei numa carruagem
para voltar à minha terra,
enganei-me na estação
e desci na Primavera!

Luísa Ducla Soares. *Poemas da mentira... e da verdade* (p. 8)

ANEXO XXXIX

CANÇÃO DA MENTIRA

Foi numa serra nevada
em Vila Franca de Xira
que um lagarto me ensinou
esta canção da mentira.

la um rei a cavalgar
na sua pulga preferida,
em cada salto saltava
uma légua bem medida.

Encontrou uma princesa
que chiava de aflição
ao ver um gato com garfo
e faca a comer um cão.

Como era um rei corajoso
puxou da espada de pau
para fugir a sete pés
mas tropeçou num lacrau.

Passou por baixo da ponte
quando chegou junto ao rio.
Tanto apertava o calor
que ele tremia de frio.

Visitou uma cidade
que andava a fazer o pino,
onde as igrejas dançavam
equilibradas no sino.

Quando voltou ao castelo
no meio do olival
viu carapaus a voarem
e nuvens a chover sal.

Veio o pai abrir-lhe a porta
quando ele bateu – truz, truz.
Estava a mãe a nascer
do ovo duma avestruz.

Como um disco voador
colhia flores no jardim,
embarcaram todos três
e a história chegou ao fim.

Lúisa Ducla Soares. *Poemas da mentira... e da verdade* (p. 4)

ANEXO XL

A MINHA CASINHA

Fiz uma casinha
de chocolate,
tapei-a por cima
com um tomate.

Pus-lhe uma janela
de rebuçado
e mais uma porta
de pão torrado.

Pus-lhe um chupa-chupa
na chaminé;
a fazer de neve,
açúcar pilé.

A minha casinha
bem saborosa ...
comi-a ao almoço.
Sou tão gulosa!

Luísa Ducla Soares. *Poemas da mentira... e da verdade* (p. 11)

ANEXO XLI

CASAMENTO

Casei um cigarro
com uma cigarra,
fizeram os dois
tremenda algazarra

porque o cigarro
não sabe cantar
e a cigarra
detesta fumar.

Não digam que errei
(mania antipática!)
só cumpri a lei
que manda a gramática.

Luísa Ducla Soares. *Poemas da mentira... e da verdade* (p. 12)

ANEXO XLII

QUADRAS TONTAS

Juntei as contas das lojas
para fazer um colar.
As minhas notas de conto
são só contos de encantar.

Para poupar gasolina
já troquei com as vizinhas
o carro a motor que eu tinha
por um carrinho de linhas.

Quando for à discoteca
compro um disco voador
com meninos marcianos
cantando ao som do tambor.

Não deixes ficar no lenço
os macacos do nariz,
faz uma jaula para eles
igual aquela que eu fiz.

Levei na pasta dos dentes
livros e lápis de cor.
Reguei a planta dos pés
para ver se ela dá flor.

Quis casar o meu cavalo,
fui pescar uma cavala.
Mas o bicho foi ingrato
e recusou a aceitá-la.

Servem os tempos dos verbos
só para maçar a gente.
Mas há um que eu aprecio:
podes bem dar-me um presente!

ANEXO XLIII

ABECEDÁRIO SEM JUÍZO

A é a Ana, a cavalo numa cana.
B é o Berto, quer armar em esperto.
C é a Cristina, nada fora da piscina.
D é o Diogo, com chichi apaga o fogo.
E é a Eva, olha o rabo que ela leva.
F é o Francisco, come as conchas do marisco.
G é a Graça, ai, mordeu-lhe uma carraça!
H é a Helena, é preta, diz que é morena.
I é o Ivo, põe na mosca um curativo.
J é o Jacinto, faz corridas com um pinto.
L é o Luís, tem macacos no nariz.
M é a Maria, come a sopa sempre fria.
N é o Napoleão, dorme dentro do colchão.
O é a Olga, todos os dias tem folga.
P é a Paula, entra de burro na aula.
Q é o Quintino, que na missa faz o pino.
R é o Raul, a beber a tinta azul.
S é a Sofia, engasgada com uma enguia.
T é a Teresa, come debaixo da mesa.
U é o Urbano, que caiu dentro do cano.
V é a Vera, com as unhas de pantera.
X é a Xana, caçando uma ratazana.
Z é o Zé, foi ao mar, perdeu pé.

Luísa Ducla Soares. *A gata Tareca e outros poemas levados da breca* (p. 25)

ANEXO XLIV

NELSON

3 ANOS

ACHADA, MAFRA, PORTUGAL

Par

Parão

Pão

Varão

Chão

Mais?!!!

Tractores

Camionetas

Bicicletas

Motas

Brotas

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 18)

ANEXO XLV

MARIA HELENA

4 ANOS

CENTRO PAROQUIAL DE BEM-ESTAR SOCIAL DE ATOGUIA DA BALEIA, PENICHE, PORTUGAL

Ontem à noite eu vi a lua muito gorda! Estava cheia de sol!

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 37)

ANEXO XLVI

SE...

Se as casas tivessem asas
se as asas varressem o mar
se o mar coubesse no copo
se o copo jogasse à bola
se a bola se fizesse sol
se o sol fosse à escola
se a escola se escondesse de 2ª a 6ª feira
se a 6ª feira se vestisse de encarnado
se o encarnado pintasse a chuva
se a chuva abrisse a porta
se a lua saltasse para a minha mão
e eu a comesse dentro do pão!

Luísa Ducla Soares. *A gata Tareca e outros poemas levados da breca* (p. 9)

ANEXO XLVII

TROCAS

O zero saiu da tabuada,
o ó saiu do alfabeto,
começaram a brincar
dentro dum caderno aberto.

O zero entrou no alfabeto
o ó entrou na tabuada.
Até hoje
ainda ninguém deu por nada.

Luísa Ducla Soares. *A gata Tareca e outros poemas levados da breca* (p. 27)

ANEXO XLVIII

PERGUNTAS DOS PÉS À CABEÇA

A planta do pé dá flores?

A barriga da perna pode ter apendicite?

As cabeças dos dedos pensam?

As maçãs do rosto devem proteger-se com insecticida?

As meninas dos olhos com idade se tornam senhoras?

As asas do nariz voam?

O céu da boca tem estrelas?

As raízes dos cabelos devem ser regadas de manhã ou à noite?

Luísa Ducla Soares. *A gata Tareca e outros poemas levados da breca* (p. 39)

ANEXO XLIX

Os Ovos

Uma galinha
pôs o ovo
na palhinha.

Outra galinha
pôs o ovo
na vinha.

Outra galinha
pôs o ovo
no chapéu da vizinha.

Onde estão os ovos,
quem é que adivinha?

Comi-os eu todos
ali na cozinha.

Luísa Ducla Soares. *A gata Tareca e outros poemas levados da breca* (p. 33)

ANEXO L

SE...

- Se um tivesse um carro
havia de conhecer
toda a terra.

Se um tivesse um barco
havia de conhecer
todo o mar.

Se um tivesse um avião
havia de conhecer
todo o céu.

- Tens duas pernas
e ainda não conhecesses
a gente da tua rua.

Luísa Ducla Soares. *Poemas da mentira... e da verdade* (p. 25)

ANEXO LI

ANA MARGARIDA S. RODRIGUES

4 ANOS

MACEDO DE CAVALEIROS, PORTUGAL

CÉU DA BOCA

- Por que não temos lá
passarinhos?
- Porque é pequenino
e não fazem lá
os ninhos?
- Se tivesse estrelas,
mastigávamos ...
mastigávamos ...
e depois
tínhamos um céu
na barriga!

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 24)

ANEXO LII

NATACHA

5 ANOS

CENTRO INFANTIL DE CHELAS PARA A INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA, LISBOA, PORTUGAL

Se eu fosse muito grande
Apanha as nuvens todas
Depois ...dobrava-as bem dobradinhas,

Pr'a caberem na minha casa!
Mas, se elas não gostassem,
Tirava-as cá para fora,
E soprava, soprava ...
Até chegarem ao céu!

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 55)

ANEXO LIII

O QUE UMA CRIANÇA SOFRE

Larguei o canário
no meu aquário
para ele nadar.

Em vez de ficar
contente comigo,
à noite, o meu pai
pôs-me de castigo.

Deitei o peixinho
no meio do ninho
para descansar.

Em vez de ficar
contente comigo,
à noite, o meu pai
pôs-me de castigo.

Enterrei dinheiro
dentro do canteiro
para o semear.

Em vez de ficar
contente comigo,
à noite, o meu pai
pôs-me de castigo.

Eu dei ao bebé
só um pontapé
para ele voar.

Em vez de ficar
contente comigo,
à noite, o meu pai
pôs-me de castigo.

Luísa Ducla Soares. *Poemas da mentira... e da verdade* (p. 5)

ANEXO LIV

À MESA

A mãe, se me vê
comer com a mão,
prega-me logo
uma lição.

Então tentei
comer com o pé:

Tirei sapato,
tirei a meia ...
la levando
uma tarefa.

Mas amanhã
não ralham comigo
pois vou comer
pelo umbigo.

Luísa Ducla Soares. *Poemas da mentira... e da verdade* (p. 9)

ANEXO LV

TUDO AO CONTRÁRIO

O menino do contra
queria tudo ao contrário:
deitava os fatos na cama
e dormia no armário.

Das cascas dos ovos
fazia uma omelete;
para tomar banho
usava a retrete.

Andava, corria
de pernas para o ar;
se estava contente,
punha-se a chorar.

Molhava-se ao sol,
secava na chuva
e em cada pé
usava uma luva.

Escrevia no lápis
com um papel;
achava salgado
o sabor do mel.

No dia dos anos
teve dois presentes:
um pente com velas
e um bolo com dentes.

Luísa Ducla Soares. *Poemas da mentira... e da verdade* (p. 14)

ANEXO LVI

MÚSICA

Paulina toca piano
e Virgílio, violino.
Toca Tomás o tambor
e o sacristão toca o sino.

Eu toco à porta da rua,
para irritar a vizinha,
quarenta vezes seguidas
o botão da campainha.

Luísa Ducla Soares. *Poemas da mentira... e da verdade* (p. 15)

ANEXO LVII

PASTOR, PASTORZINHO

Pastor, pastorzinho,
o que viste ali?
Vi uma oliveira
a fazer chichi.

Pastor, pastorzinho,
o que viste além?
Um boi a comer
pastéis de Belém.

Pastor, pastorzinho,
que viste acolá?
Vi uma montanha
a beber o seu chá.

Pastor, pastorzinho,
que viste na aldeia?
Vi um autocarro
a pedir boleia.

Pastor, pastorzinho,
que viste no rio?
Um peixe com botas
por causa do frio.

Pastor, pastorzinho,
que viste no mato?
Um velho a galope
às costas de um rato.

Pastor, pastorzinho,
que viste na serra?
Vi duas maçãs
a jogar à guerra.

Pastor, pastorzinho,
que viste tu aqui?
Um burro que fala,
pois vejo-te a ti.

Luísa Ducla Soares. *A gata Tareca e outros poemas levados da breca* (pp. 17-18)

ANEXO LVIII

MARIA JOÃO

4 ANOS

U.D.I./ NUCLISOL JEAN PIAGET

ARCOZELO

QUERIA SER...

Eu queria ser o que sou
senão não via a mãe.

CI-J. O livro é uma história com boca (p. 73)

ANEXO LIX

JOANINHA

Joaninha, joaninha
quem te pintou
tanta pintinha
no vestido de rainha?

Ninguém me pintou
nem me pintará.
Não uso vestido,
ninguém mo dará.
Mas tenho uma rosa
para minha morada,
tenho duas asas
de cor encarnada.
O sol me alumia,
o céu é meu tecto.
Ah, como é tão bom
ser um insecto.

Luísa Ducla Soares. *Poemas da mentira... e da verdade* (p. 22)

ANEXO LX

BICHO DE CONTA

Bicho de conta,
conta, conta
a tua história.

Mas tu não contas,
fazes de conta
que não me ouves.

Porque te chamam
bicho de conta ?
Não fazes contas
na tua escola,
não tens no banco
nenhuma conta.
Serás a conta
de algum colar?
Ou é o medo
que assim te ensina
a enrolar?

No fim de contas,
porque te chamam
bicho de conta?

Luísa Ducla Soares. *Poemas da mentira... e da verdade* (p. 28)

ANEXO LXI

TRÊS TRISTES TIGRES

Estavam três tigres na cave
quando apareceu um cossaco.
Um tigre levou um tiro,
transformou-se num casaco.

Estavam dois tigres na selva,
apareceu um malandrete.
Um tigre levou um tiro,
transformou-se num tapete.

Estava um tigre à beira-mar,
lá lhe apareceu um soldado.
O tigre levou um tiro,
transformou-se num guisado.

Três tristes tigres,
todos de tripas ao ar.
Três tristes tigres,
não há mais para contar.

Luísa Ducla Soares. *A gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca* (p. 13)

ANEXO LXII

O RATINHO MUSICAL

Meu quarto é um violino,
a minha rua é um piano,
junto ao largo do tambor
é que eu moro todo o ano.

Minha escada é uma harpa,
nos pratos da bateria
vou sempre matar a fome,
seja noite ou seja dia.

Para andar de carrossel
eu ponho um disco a girar.
Bato-lhe com a batuta
se um gato me vem caçar.

Para namorar as ratinhas
canto lindos madrigais
e em vez de notas de banco
uso notas musicais.

Luísa Ducla Soares. *A gata Tareca e outros poemas levados da breca* (p. 35)

ANEXO LXIII

FORMIGAS

Uma formiga de gravata
a matar uma barata.

Uma formiga ao balcão
a vender bolos e pão.

Uma formiga de bicicleta
a pedalar para ser atleta.

Uma formiga a jogar xadrez
com um marinheiro inglês.

Uma formiga fotografando
o rei a fazer contrabando.

Uma formiga de altifalante
a namorar com um elefante.

Uma formiga de bigode
a gritar “Ai, quem me acode!”.

Uma formiga de caracóis
na cozinha, a fritar rissóis.

Uma formiga a dar um estalo
num policia a cavalo.

Uma formiga toda nua
a dançar no meio da rua.

Uma formiga cirurgião
a transplantar um coração.

Uma formiga muito sabida
a inventar um insecticida.

ANEXO LXIV

MARCOS, PEDRO T., PEDRO M. (COLETIVO)

5 ANOS

CENTRO DE ACOLHIMENTO INFANTIL DA SANTA CASA DA MISERICÓRDIA, PORTUGAL

QUE É FEITO DO PATO PATARECO

Será que alguém o matou!

Será que ele se perdeu!

Será que foi para o lago!

Será que o pato morreu!

Será que o gato o picou!

Será que alguém o papou!

Quá Quá o Patinho já cá está

O Patinho está aqui

Foi só fazer um xixi.

CI-J.O sonho vem pela cabeça (p. 60)

ANEXO LXV

ANDRÉ RODRIGUES

6 ANOS

ALMADA, PORTUGAL

- Se eu fosse ficava
sempre no mesmo sitio para os
meninos me verem sempre da
janela do quarto deles.

CI-J.O sonho vem pela cabeça (p. 62)

ANEXO LXVI

GONÇALO

5 ANOS

CARVOEIRA, ERICEIRA, PORTUGAL

O elefante
É um tratante
E comandante
E nunca chorante
E é linguante

A girafa
É uma graça
Manda na praça
E guarda a casa
E vai para a caça

O gorila
faz de tila
Só que não é gila
E chama o patila

O leão
Faz-se de cão
E não chora porque não
E come o ladrão
E chora ao pé do cão

Leopardo
Guarda o jado
E não sabe onde é que está o pado

Golfinho
É lindinho
E está sempre sossegadinho
E chama o paizinho
E anda em pezinho

O macaco
Faz-se de pato
E vai para o barco
Põe-se no mato
E faz um buraco.

Cl-J.O sonho vem pela cabeça (p. 59)

ANEXO LXVII

A VACA

Vaca eu sou,
vivo no monte
e a todos dou,
com leite,
a minha fonte
de leite.

Quem quiser aceite
venha-me procurar,
- mas café com leite
eu não posso dar.

Sidónio Muralha. *O rouxinol e a sua namorada* (p. 9)

ANEXO LXVIII

O BURRO

Eu sou o burro
não sou tão burro assim,
- não sou só eu que zurro,
esse zombarem de mim
é um murro
que não tem fim.

Se derem murros
em todos os burros,
talvez eu, coitado,
seja por muita gente
considerado
inteligente.

Carrego sacola,
carrego, carrego,
e nunca fui à escola
- não nego.

Mas burro universitário
é contrário à Natureza.
Eu sou um burro primário,
sou um burro
simplesmente,
que zurro,
não sei ler
nem sei escrever,
mas, felizmente,
sou burro.

Sidónio Muralha. *O rouxinol e a sua namorada* (p. 18)

ANEXO LXIX

PRESENTE

A girafa deu
ao seu
marido
no dia
de Natal
um lenço
colorido
de seda natural.

Que alegria!
- disse o marido –
ponha a pata
nesta pata,
com um pescoço
tão comprido
você não podia
ter-me comprado
uma gravata.

Sidónio Muralha. *Voa pássaro voa* (p. 6)

ANEXO LXX

IMPECILHO

Um elefante
tem que ter atenção,
é um bicho gigante
não cabe na televisão.

Se esticam sua pele
parece um balão.
Deitado no papel
é um grande borrão.

E se você julga
que parece mal
falar assim deste animal,
pode pôr uma pulga
como ponto final.

Sidónio Muralha. *Voa pássaro voa* (p. 11)

ANEXO LXXI

SUSTO

Um hipopótamo turista
- é estranho mas é verdade –
saiu da selva e foi ao dentista
no centro da cidade.

A recepcionista ficou louca
fugiu toda a clientela,
e quando o bicho abriu a boca
o dentista saltou pela janela.

Sidónio Muralha. *Voa pássaro voa* (p. 25)

ANEXO LXXII

OS CAMELOS

No deserto,
no deserto,

cem camelos,
mil camelos.

De longe e de perto
todos dizem ao vê-los:

- como pode ser deserto
se está cheio de camelos?

Sidónio Muralha. *Voa pássaro voa* (p. 26)

ANEXO LXXIII

FILIPA CANAS

4 ANOS

J.I. AQUÁRIO, SETÚBAL

Era uma vez um Elefante
que se partiu ao meio
e andava com a cabeça.
Ele queria a tromba e
não tinha.
E foi à procura.
Mergulhou para a piscina
dos Elefantes
e a tromba dele estava lá.
E depois ficou de novo um Elefante.

CI-J. O livro é uma história com boca (p. 90)

ANEXO LXXIV

MÁRIO JORGE

9 ANOS

ESCOLA DA RAMASA - BURGÃES, SANTO TIRSO

SE EU FOSSE

Se eu fosse
um cavalo branco,
com asas para voar
levaria pelos campos verdes
o meu cavaleiro a sonhar.

CI-J. O livro é uma história com boca (p. 192)

ANEXO LXXV

CÁTIA MARINA

5 ANOS

JARDIM-DE-INFÂNCIA “A PALMEIRA”, CRUZ DE PAU, SEIXAL, PORTUGAL

- Se eu fosse lua andava a
passear pelo céu toda vaidosa
para as pessoas me verem.

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 57)

ANEXO LXXVI

HUGO

5 ANOS

CENTRO SOCIAL DE CHELAS PARA A INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA, LISBOA, PORTUGAL

Os meus sapatos são bonitos
E eles gostam muito de andar
Quando eu vou para casa
Eles ficam muito contentes
Porque é para casa
Que eles gostam mais de ir:
Na rua, têm frio
E em casa está quentinho!

Os meus sapatos,
Também gostam dos baloiços
Mas, como eu corro depressa
Eles cansam-se depressa

Eu gosto dos meus sapatos
E eles são meus amigos
Quando eu vou para a cama
Eles ficam a dormir!

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 50)

ANEXO LXXVII

BOM DIA

Quando o sol se escondeu
a menina nuvem preta
apareceu
e fez uma careta.

- Choveu.
A água que caiu
encheu
o tanque vazio.

Um pardal e uma andorinha
vieram
e beberam
a água fresquinha.

Depois o Sol voltou
e disse quando entrou
no quintal:

- Bom dia, Senhora andorinha;
- Bom dia, Senhor pardal.

Sidónio Muralha. *Voa pássaro voa* (p. 7)

ANEXO LXXVIII

FATALIDADE

Eu conheci um peru
nascido no Peru
num dia
de sol
que dizia
glu-glu
com um sotaque espanhol.

É de criticar
ouvir castanholas
e pensar
pensar
em caçarolas.

Tudo acontece
um dia
mas se não houvesse
Natais
haveria
perus a mais.

Sidónio Muralha. *Voa pássaro voa* (p. 8)

ANEXO LXXIX

ALEGRIA

O patinho
amarelo
saiu do ovo
de manhã cedinho.

- que tudo é belo
que tudo é novo,
gritou o patinho.

Que bom que vai ser
brincar
e correr
com outros
do meu tamanho,
mostrar
que sou pato
e ir ao regato
tomar banho.

Sidónio Muralha. *Voa pássaro voa* (p. 15)

ANEXO LXXX

NO INVERNO

A cegonha
que sonha
em terra fria
faz ninho nas chaminés.

Se eu fosse a cegonha
também assim faria
e no Inverno poderia
aquecer os pés.

Sidónio Muralha. *Voa pássaro voa* (p. 29)

ANEXO LXXXI

AS GRADES

Um pássaro entrou na gaiola vazia
e a gaiola fechou a alegria.

Canta a gaiola de contentamento
e canta o pássaro contra as grades
mas só canta porque tem saudades
das montanhas, do sol e do vento.

Cheia de pássaro a gaiola
cantarola, cantarola,
mas o pássaro tem asas
e vai deixar a gaiola.

Sidónio Muralha. *Voa pássaro voa* (p. 31)

ANEXO LXXXII

MARCOS, PEDRO T., PEDRO M. (COLETIVO)

5 ANOS

CENTRO DE ACOLHIMENTO INFANTIL DA STA. CASA DA MISERICÓRDIA, PORTUGAL

QUE É FEITO DO PATO PATARECO

Será que alguém o matou!

Será que ele se perdeu!

Será que foi para o lago!

Será que o pato morreu!

Será que o gato o picou!

Será que alguém o papou!

Quá Quá o Patinho já cá está

O Patinho está aqui

Foi só fazer um xixi.

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 60)

ANEXO LXXXIII

VANESSA TIMÓTEO

6 ANOS

CENTRO INFANTIL DE CHELAS PARA A INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA, LISBOA, PORTUGAL

Eu hoje vi-me ao espelho
Sabem o que pareço?
O Pica-Pau Amarelo!

Sabem como é que eu sou?
Sou vaidosa, sou bonita e
às vezes faço maldades...
Faço digitinta, faço desenho,
pinto-me e quando me pinto,
pareço o Pica-Pau Amarelo!

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 64)

ANEXO LXXXIV

TEXTO COLETIVO (VERA SOFIA MARTINS, ANA RITA FERNANDES, RUI PEDRO PIRES, RUI JORGE

MORAIS, JOANA DANIELA PINTO)

6 ANOS

U.D.I./ NUCLISOL JEAN PIAGET

VILA REAL

SE EU FOSSE LUA

Se eu fosse Lua
dormia muito de dia
e acordava à noite,
brincava, escondia-me,
molhava-me, andava,
fazia escuro ...
Dormia no encanto.

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 146)

ANEXO LXXXV

TEXTO COLETIVO

6 ANOS

U.D.I./ NUCLISOL JEAN PIAGET

VILA REAL

O sol é alegria.
Brilha nas janelas todas.
O sol é a fantasia.
O sol é um Amor.
O sol é meu ...

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 147)

ANEXO LXXXVI

COELHA

Eu sou a coelha
e tenho um marido
que se chama coelho,
- sempre foi assim –
e gosta de mim,
de mim,
de mim.

Galgámos os dois
todos os caminhos,
- só que eu não entendo,
no meu modo de ver,
porque ele quer ter
mais coelhinhos,
mais coelhinhos,
mais coelhinhos.

Sidónio Muralha. *O rouxinol e a sua namorada* (p. 11)

ANEXO LXXXVII

O PATO

Um pato
vai pelas matas,
vai pelo mato
com duas patas.

Duas patinhas
encantadas,
sozinhas
mas acompanhadas.

Pato, patinho, patão,
pato, patão e patinho,
- és maior que o coração,
és beijo, amor e carinho.

Sidónio Muralha. *O rouxinol e a sua namorada* (p. 12)

ANEXO LXXXVIII

O GALO E A GALINHA

Logo que a noite começa
a galinha adormece
e o galo fica acordado,
ao lado da galinha, ao lado.
E depois, devagarinho,
dorme sempre um bocadinho.
Mas cedo o galo desperta
e dá um alerta ao mundo
e tudo, tudo estremece,
mas a galinha só esquece
e dorme um sono profundo.

Entre este dormir e acordar,
entre o que vem e o que vinha,
sempre existe o verbo amar
entre o galo e a galinha.

Sidónio Muralha. *O rouxinol e a sua namorada* (p. 14)

ANEXO LXXXIX

O GATO

Um gato
entrou na escola
devagarinho
e roubou a sacola
de um aluno.
Fez do aluno gato-sapato,
é um gato gatinho
gatuno.

Sidónio Muralha. *O rouxinol e a sua namorada* (p. 16)

ANEXO XC

BOAS MANEIRAS

Muito ao de leve
muito devagar
o peixe dourado
na areia escreve
um livro de adivinhas
cheio de conchinhas
e estrelas do mar.

Começa a bailar
um peixe malhado
e vem apagar
o que escreve, escreve,
muito ao de leve,
muito devagar,
o peixe dourado
no fundo do mar.

Senhor peixe malhado,
é tão bom bailar
mas por favor deixe
deixe
sossegado
o peixe
dourado
no fundo do mar.

Diz o peixe malhado:
- Queira desculpar
eu não tinha reparado
no peixe dourado
nem no livro de adivinhas
feito de conchinhas
e estrelas do mar.

ANEXO XCI

XADREZ

É branca a gata gatinha
é branca como a farinha.

É preto o gato gatão
é preto como o carvão.

E os filhos, gatos gatinhos,
são todos aos quadrinhos.

Os quadrinhos branquinhos
fazem lembrar mãe gatinha
que é branca como a farinha.

Os quadrinhos pretinhos
fazem lembrar pai gatão
que é preto como o carvão.

Se é branca a gata gatinha
e é preto o gato gatão,
como é que são os gatinhos?

- Os gatinhos eles são,
são todos aos quadrinhos.

Sidónio Muralha. *Voa pássaro voa* (p. 20)

ANEXO XCII

ANA MARGARIDA S. RODRIGUES

4 ANOS

MACEDO DE CAVALEIROS, PORTUGAL

PORQUINHOS

Os porquinhos nascem na barriga
da porquinha ...
Mas eu não sei onde nasce
a porquinha!

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 22)

ANEXO XCIII

ANA BRUNO

4 ANOS

CENTRO PAROQUIAL DE BEM-ESTAR SOCIAL DA ATOUGUIA DA BALEIA, PENICHE, PORTUGAL

- ... E a galinha vermelha estava muito velhinha, muito velhinha!

... Se calhar ela não usava cremes!!

CI-J. O sonho vem pela cabeça (p. 39)

ANEXO XCIV

CLÁUDIA RAQUEL

5 ANOS

U.D.I./ NUCLISOL JEAN PIAGET

VILA REAL

SONHAR ...

É uma coisa que quando
as pessoas estão acordadas,
passa pelos olhos!

CI-J. O livro é uma história com boca (p. 136)

ANEXO XCV

MARIA INÊS FONTES

5 ANOS

SANTO ANDRÉ

Há folhas
nas árvores
são folhas
novas
novinhas em folha.

CI-J. O livro é uma história com boca (p.137)

ANEXO XCVI

NÃO FAÇA ISSO

A casa da tartaruga
faz parte do corpo dela,
não se aluga, não se aluga,

- bastará que ela
a alugue um dia
para ser senhoria
e não ser tartaruga.

Sidónio Muralha. *Voa pássaro voa* (p. 21)

ANEXO XCVII

GREVE NO CIRCO

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

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

Sidónio Muralha. *Voa pássaro voa* (p. 23)

ANEXO XCVIII

BRINCADEIRA

O esquilo diz ao coelho
a quem faz muitas partidas:
- Você já se viu ao espelho!
Mas que orelhas tão compridas!

- Amanhã, vindo da escola,
eu trago-lhe uma cartola.

Meu caro, muito obrigado,
responde o outro, eu não digo
pois sou coelho educado,
o que penso do amigo ...
Mas se dissesse, diria:
um rabo assim enrolado
é francamente mania!

- Eu vou gastar dez tostões
para lhe dar uns calções.

Pôs-se o coelho a pular
riu o esquilo às gargalhadas
e lá foram passear
como dois bons camaradas.

Sidónio Muralha. *Voa pássaro voa* (p. 5)

ANEXO XCIX

TODAS AS CRIANÇAS DA TERRA

Um capacete de guerra
tem um ar carrancudo.
Muito mais bela
é uma flor.

Uma flor
tem tudo
para falar de paz
e de amor.

Mas se virarmos
o capacete de guerra
ele será um vaso
e é bem capaz

de ter uma flor
num pouco de terra
e falar de amor
e de paz.

A paz
é uma pomba que voa.
É um casal
de namorados.

São os pardais
de Lisboa
que fazem ninho
nos telhados.

E é o riacho
de mansinho
que saltita
nas pedras morenas

e toda a calma
do caminho
com árvores
altas e serenas.

A paz é o livro
que ensina.
É uma vela
em alto mar

e é o cabelo
da menina
que o vento
conseguiu soltar.

E é o trabalho,
o pão, a mesa,
a seara de trigo
ou de milho,

e perto
da lâmpada acesa
a mãe que embala
o seu filho.

A paz é quando
um canhão
muito feio
e de poucas falas,

sente bater
um coração
e dispara cravos,
em vez de balas.

E é o abraço
que dás
no dia
em que tu partires,

e as gotas de chuva
da paz
no baloiço
do arco-íris.

A paz
é a família inteira
na alegria
do lar,

bem juntinho
da lareira
quando o Inverno
chegar.

A paz é a onda
redonda
que da praia
tem saudades

e muito mais
do que onda
a paz
é a vida grades.

A paz
são aquelas abelhas
que nos dão
favos de mel

e todas as papoilas
vermelhas
que eu desenho
no papel.

Ventoinha,
ventarola,
moinho
que faz farinha,

meninos
que vão à escola
a paz
é tua e é minha.

É luar
de lua cheia
tocando as casas
e a rua,

são conchas,
búzios na areia,
- a paz é minha
e é tua.

É o povo
todo unido
no mundo,
de norte a sul,

e é um balão
colorido
subindo
no céu azul.

A paz
é o oposto da guerra,
é o sol,
são as madrugadas,

e todas as crianças
da terra
de mãos dadas,
de mãos dadas,

de mãos dadas.

Muralha, Sidónio (s/d). *Todas as crianças da Terra*

ANEXO XCX

DAVID

6 ANOS

ESCOLA N.º 2, SETÚBAL

O vento estava a enrolar
nas rochas.

Esse som é tão bonito
como um violino.

CI-J. O livro é uma história com boca (p. 143)

ANEXO XCXI

TEXTO COLETIVO

5 ANOS

U.D.I./ NUCLISOL JEAN PIAGET

ARCOZELO

AQUELA NUVEM É ...

Aquela nuvem
é uma nuvem
é um peixe.
Aquela nuvem
é um é
é neve
é o zorro
é o céu
é um planeta
é um diamante
é um anjo
é uma rosa
é um espelho
é um botão
é uma luz
é uma nuvem
é uma ponte
é uma estrada
é um passarinho
é uma pomba
é um pato.
Aquela nuvem
é ...

CI-J. O livro é uma história com boca (p. 139)